



**UNIVERSIDAD MICHOCANA DE
SAN NICOLÁS DE HIDALGO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA

**“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA MOTIVAR EL
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO.”**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA**

**PRESENTA:
XITLALI GARCÍA HERNÁNDEZ**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA JAZMÍN VALENCIA GUZMÁN**

MORELIA, MICHOCÁN, NOVIEMBRE 2021.

ÍNDICE

Lista de figuras.....	VI
Lista de tablas	VIII
RESUMEN	1
ABSTRACT.....	3
INTRODUCCIÓN	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
Preguntas de investigación	9
Pregunta general.	9
Preguntas secundarias.....	9
Objetivos de la investigación	9
Objetivo general.	9
Objetivos específicos.....	9
Supuesto de investigación	10
MARCO TEÓRICO.....	11
Capítulo I Teorías del aprendizaje	11
1.1 Conductismo.....	11
1. 2 Constructivismo y aprendizaje significativo.	16
1.2.1 Aprendizaje significativo en el constructivismo y el socioculturalismo.	20
1.3 Socioculturalismo.....	21
Capítulo II Modelos de Estilos de aprendizaje.....	23
2.1. Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann.	23
2.2. Modelos de Felder y Silverman.....	25
2.3 Modelo de los Hemisferios Cerebrales.....	28
Capítulo III Estrategias de enseñanza	30

3.1 Metáfora.....	30
3.2 El pensamiento Visual.	31
3.3 La fantasía.....	31
Capítulo IV Motivación y participación.....	33
4.1 Motivación.....	33
4.1.1 Tipos de motivación en el aula.	35
4.1.2 Factores intrínsecos.....	37
4.1.3 Factores extrínsecos.	39
4.2 Participación.	39
4.2.1 Instrumentos de medición	41
Capítulo V Aprendizaje y enseñanza	42
5.1. Aprendizaje y aprendizaje significativo.	42
5.1.1 Estilo de aprendizaje.	43
5.2 Enseñanza.	44
5.2.1 Estrategia de enseñanza.	44
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	47
Capítulo VI Desarrollo de la metodología de la investigación	47
6.1 Delimitación del estudio.....	47
6.1.1 Participantes.....	47
6.2 Contexto o escenario.	48
6.2.1 Contexto de la investigación.....	49
6.2.1.1 La institución.	49
6.2.1.2 Misión.	50
6.2.1.3 Visión.....	50
6.2.1.4 Valores.	50

6.2.1.5 Espacios físicos.....	50
6.2.1.6 Modelo educativo.....	51
6.3 Diseño de la investigación.....	51
6.3.1 Paradigma cualitativo.....	52
6.3.2 Enfoque sociocrítico.....	52
6.3.3 Investigación –acción.....	53
6.3.4 Instrumento.....	54
6.4 Diagnóstico del problema o situación.....	54
6.4.1 Manual de estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje.....	55
6.4.2 Diagnóstico.....	57
Capítulo VII Plan de acción.....	59
7.1 Diagnóstico.....	60
7.1.1 Cuestionarios diagnósticos.....	60
7.1.2 Entrevista grupal.....	62
7.1.3 Diario de la investigación.....	63
7.1.4 Resultados del diagnóstico y elección de plan de acción.....	65
7.1.4.1 Cuadrantes cerebrales.....	65
7.1.4.2 Hemisferios cerebrales.....	67
7.1.4.3 Felder y Silverman.....	69
7.1.4.4 Motivación 1.....	71
7.1.4.5 Motivación 2.....	73
7.1.4.6 Participación.....	74
7.2 Aplicación de las estrategias de enseñanza.....	74
7.2.1 Metáfora.....	75
7.2.2 Pensamiento visual.....	76

7.2.3 Fantasía.	77
7.3 Evaluación de los resultados de la implementación del plan de acción.	78
7.3.1 Cuestionarios finales.	78
7.3.2 Entrevista grupal (después de la intervención).	79
7.3.3 Evidencias de aprendizaje.....	80
ANÁLISIS	83
Capítulo VIII Análisis de los datos	83
8.1 Interpretación y análisis de los resultados.	83
8.2 Reflexiones finales.	87
REFERENCIAS.....	91
ANEXOS	96
Anexo 1. Cuestionario de motivación (ánimico)/ Cuestionario de Motivación 1.....	96
Anexo 2. Modelo de los hemisferios cerebrales	98
Anexo 3. Cuestionario de motivación 1	102
Anexo 4. Cuestionario Motivación 2	104
Anexo 5. Cuestionario Participación.....	109
Anexo 6. Cuestionario Felder y Silverman	111
Anexo 7. Modelo de los cuadrantes cerebrales	120
Anexo 8. Entrevista grupal del diagnóstico	125
Anexo 9. Entrevista grupal (después de la intervención).....	126

Lista de figuras

Figura 1. Cuadrantes cerebrales y sus principales características. Fuente: Elaboración propia con base en Manual de estilos de aprendizaje (DGB, 2004).	25
<i>Figura 2.</i> Características del Modelo Felder y Silverman. Fuente: Silva (2018).	28
Figura 3. Características de cada hemisferio. Fuente: Muñoz, Gutiérrez, y Serrano (2012).	29
Figura 4. Componentes de la motivación. Fuente: Elaboración propia con base en Iriarte (2007).	34
Figura 5. Acciones que contribuyen a la motivación del aprendizaje de una lengua extranjera. Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez y Vargas (2016).	35
Figura 6. Estrategias de promoción de la motivación intrínseca. Fuente: Elaboración propia con base en Moreno-Murcia, et al. (2013).	38
Figura 7 Estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza del manual de DGB . Fuente: Dirección General de Bachillerato (2004).	56
Figura 8. Resultados del diagnóstico del modelo de los cuadrantes cerebrales de francés A-2 Fuente: Elaboración propia (2021).	66
Figura 9. Resultados del diagnóstico del modelo de los cuadrantes cerebrales de Económico-administrativo. Fuente: Elaboración propia (2021).	67
Figura 10. Resultado del diagnóstico del modelo de los hemisferios cerebrales de Económico-administrativo. Fuente: Elaboración propia (2021).	68
Figura 11. Resultado del diagnóstico del modelo de los hemisferios cerebrales de francés A-2. Fuente: Elaboración propia (2021).	69
Figura 12. Resultados del diagnóstico de motivación 1 de Económico-administración. Fuente: Elaboración propia (2021).	72

Figura 13. Resultados del diagnóstico de motivación 1 de francés A-2. Fuente: Elaboración propia (2021).	73
--	----

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados del diagnóstico del modelo Felder y Silverman de Económico-administrativo. Fuente: Elaboración propia (2021).	70
Tabla 2. Resultados del diagnóstico del modelo Felder y Silverman de francés A-2. Fuente: Elaboración propia (2021).	71
Tabla 3. Evidencias de aprendizaje de cada una de las estrategias de enseñanza de cada uno de los grupos considerados en el proyecto de investigación-acción. Fuente: Elaboración propia (2021).	82

RESUMEN

En el presente documento se presentan los trabajos realizados con motivo de investigar la motivación, la participación y su relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes en nivel bachillerato. El método utilizado fue el de investigación-acción, en el cuál las técnicas y los procedimientos se llevaron a cabo dentro del aula de clases para analizar el comportamiento y los resultados que emanaron de la intervención educativa y, al mismo tiempo, participar de forma directa con los estudiantes. Es de esta manera que, tomando como fundamento el Manual de Estilos de aprendizaje de la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública, se aplicaron cuestionarios para determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes como una base para elegir la estrategia de enseñanza adecuada y así precisar si su aplicación incide en los niveles de motivación y participación. Para este respecto, se realizaron cuestionarios de motivación y participación antes y después de la aplicación de las estrategias de enseñanza como un medio para analizar su impacto. De manera simultánea, se emplearon entrevistas a los grupos objeto de estudio donde se discutieron sus opiniones acerca del proceso de investigación-acción, los cuestionarios, sus estilos de aprendizaje, así como las estrategias usadas durante las sesiones de clase.

Como resultado, los estudiantes mostraron mejoría en la participación y motivación durante las entrevistas y las actividades en el aula. Durante la entrevista final, se destacó la trascendencia de la participación de los estudiantes dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de forma particular, en la creación, ejecución y evaluación de las actividades y diseño de las lecciones de las clases. Esto los hace sentir valorados, apreciados y, lo más importante, escuchados, lo que trae consigo la autorregulación, un proceso en el que el estudiante se vuelve autor y responsable de su aprendizaje, siendo precisamente la autorregulación del aprendizaje una consecuencia directa de la motivación y la participación.

Palabras clave: motivación, participación, estrategias de enseñanza, estilos de aprendizaje

ABSTRACT

This paper seeks to present the work done as a way to research motivation, participation and their link to the learning process of high school students. To this purpose, the techniques and procedures were carried out within the classroom to analyze the behavior and the results that emanated from the educational intervention and, at the same time, participate directly with the students. As a method for this investigation, there were questionnaires applied to determine the learning style of the students as a basis for choosing the appropriate teaching strategy and thus specify if its application affects the levels of motivation and participation. In this regard, questionnaires of motivation and participation were carried out before and after the application of the teaching strategies as a means to analyze their impact. Simultaneously, interviews with the study groups were used, where their opinions about the research process, the questionnaires, their learning styles, as well as the strategies used during the class sessions, were discussed.

As a result, students show improvement in participation and motivation during interviews and classroom activities. During the final interview, the importance of student participation within the teaching and learning processes was highlighted, particularly in the creation, execution and evaluation of activities and design of class lessons. This makes them feel valued, appreciated and, most importantly, listened to, which brings about self-regulation, a process in which the student becomes an author and responsible for their learning, with self-regulation of learning being precisely a direct consequence of motivation. and participation.

Key words: motivation, participation, teaching strategies, learning styles

INTRODUCCIÓN

Como parte de la labor docente, se espera que el profesor emplee diferentes estrategias pedagógicas que funcionen como herramientas que faciliten la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes, por lo que se necesita que, además de tener conocimientos de la asignatura, tengan conocimiento de las estrategias de enseñanza que puede aplicar dentro del aula.

Estas estrategias deben de estar en concordancia con las cualidades, habilidades y estilos de aprendizajes del grupo al que van dirigidos. Estos estilos de aprendizaje son el conjunto de conductas y maneras en la que los estudiantes aprenden y, normalmente, responden a las características particulares de cada estudiante, así como a las circunstancias y al entorno social y ambiental.

Es por ello que no existe una sola estrategia que sea la más idónea para todos los casos, cada una tendrá mejores resultados de acuerdo al estilo propio del estudiante. Estas estrategias buscan que el aprendizaje sea significativo, por lo que la participación del estudiante en su propio aprendizaje es fundamental. A esta disposición a participar se le conoce como motivación.

Es así como se llega a un ciclo completo, donde las estrategias de enseñanza se emplean en función de los estilos de aprendizaje y éstos, a su vez, afectan tanto a la motivación como a la participación, por lo que este ciclo puede moverse hacia ambas direcciones, donde la estrategia puede afectar al estilo de aprendizaje, y éste verse afectado por la motivación y la participación.

En el presente documento, se presenta el estudio de investigación-acción en el que se buscó analizar la aplicación de estrategias de enseñanza, una vez determinados los estilos de aprendizaje.

de los estudiantes y determinar en qué medida la motivación y la participación se ven afectadas por las mismas.

Es por eso que se emplearon las estrategias, métodos y cuestionarios del Manual de estilos de aprendizaje de la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Publicado en 2004, tiene como fin la difusión de estas herramientas para incentivar el aprendizaje activo y dinámico por parte de los bachilleres.

Como parte del proyecto, se trabajó con dos grupos de estudiantes de nivel bachillerato, uno correspondiente al área propedéutica, particularmente de económico-administrativo y otro grupo del área de lenguas. Con lo que se espera que se pudieron apreciar los resultados de una manera más clara.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las estrategias de enseñanza inciden en la manera en la que el estudiante recibe las ideas, aprende y lo convierte en conocimiento significativo. Y son estas mismas estrategias las que pueden ayudar a que el estudiante tenga una mejor disposición hacia los contenidos y temas propios de la asignatura.

En Garrote, Garrote y Jiménez (2016), se refieren a las estrategias del docente como una herramienta que demuestra el compromiso del docente en su labor, siendo éstas una manera de motivar al estudiante para que adquiera los conocimientos, por lo tanto, se deben de buscar las más idóneas y atractivas basadas en los estilos de aprendizaje de los mismos estudiantes.

Es de esta manera que el docente se convierte en el facilitador e intermediario entre los conocimientos propios de la asignatura y el estudiante. Su carácter de intermediario se ve directamente afectado por los métodos y prácticas que emplea como parte de su quehacer. Es tanta su importancia que, para que sea posible ofrecer una buena formación, deben de considerarse las características de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias a emplear que darán como resultado una mayor motivación y, por consiguiente, mayor participación en el proceso de aprendizaje y se llegará a un conocimiento significativo (Garrote, et al., 2016).

González y Díaz (2006), destacan la importancia de las estrategias de aprendizaje para el éxito de los estudiantes, que conjuntas con las estrategias de enseñanza, ayudan a mejorar el desempeño tanto de los estudiantes como de los profesores, por lo que es justo decir que ambas partes son fundamentales, integrales y sinérgicas.

Las necesidades específicas de los estudiantes para su aprendizaje plantean la precisión de adaptación y labor del docente en las estrategias que le brinden la oportunidad de trabajar de manera eficiente y eficaz. Parte de esta eficacia se cimienta en el interés y motivación que tiene el estudiante en los contenidos.

La motivación se ve reflejada en la participación activa que, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, realice el estudiante. Esta participación activa se traduce en acción, es decir, los estudiantes son actores activos y no pasivos de su aprendizaje, siendo así que se logra un aprendizaje significativo (Mejía, Aldana, Hernández, 2017).

Estos mismos autores destacan la manera en la que la inmersión e involucramiento del estudiante en los temas de las asignaturas propician el conocimiento, al contrario del aprendizaje “pasivo” donde el estudiante se limita únicamente a memorizar una lista de tareas o datos que poco son llevados a la práctica.

Esta participación activa debe de verse reflejada en ambas partes, tanto estudiantes como docente, el docente creando herramientas e implementando estrategias de aprendizaje y el estudiante a través de acciones que le permitan obtener el conocimiento.

Es por esto que el docente debe de conocer qué estrategias son las más indicadas para sus estudiantes y una manera de saberlo es a través de saber cuáles son sus estilos de aprendizaje, de tal forma que, se logre el objetivo final de la educación: generar conocimiento significativo.

En este contexto que se destacan las estrategias de manera preponderante, ya que, con base en éstas, el docente toma decisiones, planea los contenidos, define los medios de trabajo, acota su

labor docente y esto, a su vez, repercute en su desempeño y crecimiento como profesional de la docencia.

En los niveles educativos actuales, existen diferencias entre las asignaturas y cursos de acuerdo al área terminal, en el caso de bachillerato especialmente, ya que cada área propedéutica va encaminada hacia el estudio de ciertas licenciaturas o estudios superiores. Es así que, siguiendo con el análisis anterior, las estrategias de enseñanza deben de adaptarse para este caso particular.

La falta de motivación en las asignaturas trae como resultados la apatía hacia las diferentes actividades propuestas por el profesor, ya sean dinámicas en clase, juegos de rol y demás actividades lúdicas y educativas, en la entrega y cumplimiento de tareas y en general, en su desempeño. Si se da un tratamiento a este problema, es posible que estas dificultades que emanan de la problemática principal (falta de motivación) logren solucionarse.

En este estudio, se buscó analizar el fenómeno de la incidencia de las estrategias de enseñanza en la motivación y por ende en la participación de los estudiantes con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Cabe aclarar que para que sea posible implementar las estrategias de enseñanza, se definieron los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para el presente documento, por un lado, se delimitó en estudiantes de nivel bachillerato, particularmente en el área propedéutica el área económica administrativa. Y, por otro lado, para llevar a cabo un análisis más extenso, se realizó un estudio de contraste con un grupo de estudiantes que tomarán una asignatura en el área de lenguas.

Preguntas de investigación

Pregunta general.

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que motivan el aprendizaje en los estudiantes de bachillerato?

Preguntas secundarias.

- a) ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza recomendadas por la dirección General de Bachillerato de las Secretaría de Educación Pública?
- b) ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes del bachillerato del instituto Gestalt área propedéutica y de idiomas?
- c) ¿Cómo afectan las estrategias de enseñanza a la participación de los estudiantes de bachillerato del instituto Gestalt del área propedéutica y de idiomas?
- d) ¿Cómo afectan las estrategias de enseñanza a la motivación de los estudiantes de bachillerato del instituto Gestalt del área propedéutica y de idiomas?

Objetivos de la investigación

Objetivo general.

Analizar las estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje en los estudiantes de bachillerato.

Objetivos específicos.

- a) Identificar las estrategias recomendadas por la dirección General de Bachillerato de las Secretaría de Educación Pública.
- b) Conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes del bachillerato del instituto Gestalt área propedéutica y de idiomas.

- c) Determinar cómo afectan las estrategias de enseñanza a la participación de los estudiantes de bachillerato del instituto Gestalt del área propedéutica y de idiomas.
- d) Detallar cómo afectan las estrategias de enseñanza a la motivación de los estudiantes de bachillerato del instituto Gestalt del área propedéutica y de idiomas.

Supuesto de investigación

La motivación para aprender por parte de los estudiantes de bachillerato del Instituto Gestalt mejora con la aplicación de estrategias de enseñanza acorde a sus estilos de aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Capítulo I Teorías del aprendizaje

En este primer capítulo se definen los autores clásicos de las teorías del aprendizaje que son más acordes con el tema sujeto de investigación, de manera particular el conductismo, el constructivismo y el socioculturalismo.

1.1 Conductismo.

De acuerdo con De Mar (1997), el conductismo como teoría psicológica surge como una corriente del estudio de la conducta basada en los experimentos de Iván Pavlov en el que se estudiaba el condicionamiento de los animales. El psicólogo estadounidense John B. Watson rescata al condicionamiento como una reacción determinada que se tiene como respuesta a un estímulo externo.

Es de esta manera que nace el conductismo, con la ayuda de B.F. Skinner y sus estudios del estímulo- respuesta y del ambiente en el que se dan éstos como una forma de alejarse de la simplicidad propuesta por Watson. Es así como se desarrolla el “condicionamiento operante” donde las respuestas se basan en las reacciones previas al mismo estímulo buscando así obtener la misma retroalimentación en el ambiente.

En ese mismo autor se destacan los siguientes aspectos propios del conductismo:

- Es naturalista al tomar sólo en cuenta a los hechos de las leyes naturales en las que los individuos tienen un cerebro que responde a los estímulos del exterior.
- El hombre reacciona al condicionamiento sin tomar en cuenta los sentimientos o pensamientos.

- Se ve al hombre como una máquina que reacciona por estímulos para lograr un fin y depende del condicionamiento para funcionar en un ambiente determinado.
- Al ser el hombre un resultado del condicionamiento, éste no es responsable de sus actos y es susceptible a ser manipulado por quien controla los estímulos y las respuestas.

En Hernández (2002), se destaca que el conductismo ha sido uno de los paradigmas más aplicados en la educación. Es en este enfoque la conducta es reforzada por estímulos externos. Mientras que en Tecnócratas (2009), estos estímulos sirven para obtener una respuesta determinada, que genera una especie de condicionamiento en el que las respuestas se vuelven automáticas, reforzando las respuestas apropiadas y castigando aquellas que no sean las esperadas.

El conductismo se basa en el estudio de la conducta observable, siendo los factores ambientales los que influyen de manera directa en la conducta, por lo que se van asociando y acumulando, el sujeto es pasivo y recibe las impresiones del objeto (Hernández, 2002).

Es en este mismo autor donde se destacan tres características del conductismo: el ambiente, la asociación y la postura no constructivista. Siendo el ambiente el denominador del comportamiento de los sujetos, pudiendo ser físico o social. Al asociarse estos comportamientos surge el aprendizaje, siendo copias e impresiones de la realidad, lo que refleja su carácter externo y, por lo tanto, no constructivista.

Es de este modo que, cambiando el ambiente y los estímulos en éste, se pueden realizar cambios en la conducta (Hernández, 2002). Es este cambio de conducta el que es considerado como conocimiento, ya que las alteraciones que se presentan como resultado de la asociación efectuada entre los estímulos y las respuestas, sin importar las transformaciones internas del sujeto

cognoscente (constructivismo), lo significativo son los cambios en la conducta del mismo (Cepeda, Correa, Lozano, y Urquiza, 2018).

El conductismo tiene 4 principios (Tecnócratas, 2009):

- Principio de reforzamiento
- Principio de control de estímulos
- Principio de los programas de reforzamiento
- Principio de complejidad acumulativa

Estos factores influyen de manera directa en el aprendizaje, donde el ambiente se evalúa con el fin de determinar el momento idóneo para la aplicación del estímulo, cuando se realizarán los refuerzos y el orden de los mismos para la obtención de las respuestas dentro de los contextos específicos (Ertmer, y Newby, 1993).

Las condiciones externas marcan un pilar sumamente importante en la teoría conductista, siendo éstas las que pueden ser manipuladas y controladas por parte del profesor para dar el entorno ideal para la aplicación de los estímulos, contribuyendo a la obtención de la respuesta esperada. Cabe aclarar que, desde el conductismo, los procesos internos del individuo no son controlables porque son ajenos al profesor o al diseñador instruccional (Cepeda et al. 2018).

Es en este sentido que Moreno, Martínez, Moreno, Fernández, y Núñez (2017), destacan que es el estudiante quien tiene una posición pasiva ante el conocimiento, sólo recibe la información y reacciona a la misma sin interacción activa.

Es así que los profesores buscan dar los estímulos adecuados que generen la respuesta correcta, lo que se traduce en un control constante de estímulos para que los resultados sean los esperados de manera rutinaria o automática.

El aprendizaje es alcanzado cuando la respuesta esperada por el profesor es emitida por el estudiante. Esto como resultado de los estímulos y el ambiente específico que crea el profesor como componente del diseño instruccional; es en éste en el que se determina de manera clara el estímulo, la respuesta aceptable y la asociación que se hace de ellos por el alumno. Es esta última la que crea un aprendizaje (Ertmer y Newby, 1993).

Los mismos autores destacan la importancia de la repetición del estímulo a lo largo del tiempo para reforzar el conocimiento que se ve demostrado por la respuesta similar al estímulo semejante. Es de esta manera que, al encontrar el estímulo adecuado, se tendrá la misma respuesta de manera repetitiva en el tiempo, siendo este refuerzo lo que crea un conocimiento sostenido.

La estrategia de enseñanza de esta teoría del aprendizaje transfiere el conocimiento a través de la aplicación de estímulos similares en circunstancias similares, premiando la respuesta correcta. Para este fin, se emplean pistas que llevan a la práctica constante y al refuerzo (Ertmer y Newby, 1993).

Se espera que los cambios resultados de la respuesta a los estímulos sean observables y permanentes en la conducta del sujeto cognoscente. Este aprendizaje debe de ser medible, cuantificable y reconocible a través del tiempo, por lo que los cambios producto de la asociación de estímulos con respuestas se presentan cuando el estímulo se encuentre en el ambiente del individuo (Cepeda et al. 2018).

Para el conductismo el alumno es moldeado a través del uso de estímulos que se van dando en pequeñas fases para ir creando un cúmulo de reacciones que van encaminadas al resultado deseado. Esto se logra usando submetas que competen a las pistas más pequeñas, en las que se premia la respuesta adecuada, estando éstas encaminadas a la consecución de la respuesta mayor que resulta de la suma de los estímulos más pequeños (Cepeda et al. 2018).

Para lograr la medición del avance en el conocimiento se parte desde un diagnóstico para evaluar la conducta inicial del sujeto, siendo la base para la definición de los pasos que llevarán a la conducta deseada, siguiendo un proceso gradual en el que la retroalimentación es inmediata (Cepeda et al. 2018).

Esta retroalimentación inmediata es fundamental para fomentar la respuesta deseada, variando en su naturaleza (comunicación verbal o no verbal) siendo la herramienta básica que permite el refuerzo.

En Cepeda et al. (2018), se destaca la aplicación de los principios constructivistas en los programas informáticos para el aprendizaje de lenguas, ya que sigue el proceso por etapas de los estímulos, la retroalimentación inmediata de las respuestas de los estudiantes y el respeto al ritmo individual.

Batista y Salazar (2003), mencionan los métodos conductistas usados en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- Enfoque oral o situacional: donde el docente ejerce el control sobre los contenidos (estímulos), se da en un contexto ambiental, contextual o situacional y los estudiantes responden a los estímulos a través de la imitación.

- Método Audio-lingual: se basa en la comprensión de la lengua de manera automática, el profesor promueve la imitación y la memorización, por lo tanto, el estudiante imita, repite y memoriza.

1. 2 Constructivismo y aprendizaje significativo.

El constructivismo de acuerdo con Ertmer y Newby (1993), representa una mezcla del empirismo y del racionalismo, en el que las interacciones con el ambiente ayudan a la construcción del conocimiento (empirismo) al unirlos con la mente para darle significado a esas interpretaciones de la realidad (racionalismo).

Se enfatiza que es precisamente ese proceso mental de la realidad lo que crea significado propio para cada individuo y se basa en las experiencias propias del mismo, lo que da lugar a diferentes interpretaciones de acuerdo al bagaje que se posea, interpretando y reinterpretando el exterior de manera individual y constante.

Para Cepeda et al. (2018) el profesor presenta condiciones que permiten que el estudiante cree dicho bagaje a través de la combinación de la instrucción, el contexto y la experiencia para desarrollar interpretaciones mentales de la misma para aplicar ese conocimiento en experiencias posteriores. De esta manera es como se llega a un aprendizaje significativo.

El constructivismo se ve influenciado por la teoría genética de Piaget, misma que se encuentra sustentada en los componentes biológicos para la creación e interacción del pensamiento humano. Por lo tanto, se explicaría la manera en la cual los procesos de enseñanza y aprendizaje se producen a partir de las condiciones fisiológicas propiamente dichas (Coll, 2002).

Esta teoría representa las bases para comenzar a entender cómo funcionan los procesos de enseñanza y aprendizaje y se construye el conocimiento. Por lo tanto, el ambiente y el pensamiento del estudiante interactúan para crear conocimiento, siendo ambas partes fundamentales del constructivismo como teoría educativa (Ertmer y Newby, 1993).

De la misma manera, la teoría de la asimilación de Ausubel influye en el constructivismo. La teoría de asimilación de Ausubel se centra en la asimilación del pensamiento, mediante el procesamiento del pensamiento y a las circunstancias del ser a las cuales se va adaptando, por lo que se dice que se pasa por un proceso de ajuste donde se incorporan estos nuevos conocimientos dentro del organismo, por lo que mediante este proceso se construye el conocimiento, enlazando las condiciones y los resultados del proceso del pensamiento entre sí (Coll, 2002).

Otra teoría que influye en el constructivismo es la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje de Vygotsky. En esta teoría, el desarrollo se realiza a través de la interacción con el entorno y las personas en él. Lo anterior debido a la estructura brindada por la cultura establecida, y las funciones mentales y de pensamiento que son creadas al relacionarse con el entorno, por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan en un contexto social.

En este caso, la interiorización del conocimiento se realiza a modo personal, pero se construye a través de los conocimientos aprendidos en las interacciones descritas anteriormente (Coll, 2002).

En Ertmer y Newby (1993) el conocimiento crece al ser utilizado de manera constante, en la que los contextos, el ambiente y el conocimiento previo se interrelaciona con las nuevas experiencias y situaciones lo que reformula el conocimiento con cada pieza nueva.

Para los mismos autores, la memoria se encuentra en constante cambio, ya que las interacciones e interpretaciones que se hacen del entorno se acumulan y reinterpretan. Los conceptos, ideas e

información nueva se ensamblan entre sí, tomando como base los razonamientos que de ellos se hacen y se mezclan con los que ya se tiene de manera previa, creando interpretaciones creativas para las diversas situaciones.

En Cepeda et al. (2018), se cita la importancia de la contextualización para la adquisición del conocimiento, siendo el elemento fundamental para el constructivismo, dado que éste se concibe como la guía para aplicar las herramientas que se tienen. Lo anterior debido a que el conocimiento se percibe como un todo donde no hay respuestas correctas o incorrectas y su medida se realiza a través de la aplicación correcta de las ideas en un contexto determinado.

Cabe destacar que, para la teoría constructivista, los componentes emocionales y motivacionales son muy importantes. La motivación del estudiante genera que exista un interés en la materia que se desea aprender, por lo que, existiendo este tipo de atracción hacia los temas y material expuesto por el profesor, los estudiantes interiorizan estos conocimientos, y van entrelazándolos con otros para relacionarlos con lo que ya se tiene (Coll, 2002).

Así también se puede ver que, de una manera similar, las emociones afectan estos acercamientos al conocimiento, lo que puede ayudar o interferir en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, impidiendo la interiorización e integración de ese conocimiento.

En el aprendizaje y enseñanza de lenguas, el constructivismo es utilizado para adquirir conocimiento a través de la aplicación de un contexto específico donde se muestren los usos y aplicaciones de vocabulario nuevo del estudiante. Es de esta manera que, además, se conoce la interacción que puede hacerse de él, contribuyendo así al aumento del vocabulario y la aplicación de estructuras gramaticales ya conocidas por sujeto cognoscente estudiante (Ertmer y Newby, 1993).

De acuerdo con Cepeda et al. (2018), para que el diseño instruccional sea efectivo dentro del constructivismo, se deben de tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Determinación del contexto en donde se realizará la aplicación de las habilidades que tendrá el estudiante.
- Brindar al estudiante la oportunidad de poner en práctica la información de la manera en la que lo considere conveniente, usando así lo que piense que está aprendido.
- Presentar la información en distintas modalidades durante momentos diferentes que se enfoquen en objetivos y perspectivas distintas que permitan al alumno interpretarla desde distintos puntos.
- Promover la resolución de problemas a través de la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos previamente.
- Presentación de problemas que inviten a la solución variando las condiciones en las que se presentó la información, en un primer momento y, en un segundo momento, cambiar los métodos y contextos de aplicación para la solución de problemas de diferentes complejidades para buscar el uso de diferentes herramientas.

En el constructivismo, según Cepeda et al. (2018), el profesor es un facilitador del conocimiento, dado que éste crea contextos de aprendizaje basados en un conocimiento previo del estudiante, lo que se conoce como diagnóstico, lo cual abre la puerta a la creación de caminos entre lo que ya tienen y la nueva información, tratando así de construir estructuras más complejas de conocimiento.

De esta manera el profesor invita a la reflexión, a la aplicación de lo ya conocido incitando a la creación y manipulación del entorno del estudiante, con lo que el aprendizaje se vuelve gradual y basado en la etapa y bagaje personal de los estudiantes.

Para Batista y Salazar (2003) el uso del constructivismo en el aprendizaje de la lengua se encuentra representado en el Enfoque Natural y el Enfoque Integral de Lenguaje. El enfoque natural se refiere a la posibilidad de adquirir el lenguaje a través de las estructuras que el estudiante ya tiene, basado en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky.

Por otro lado, el enfoque integral se refiere al apoyo para el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje en el que el profesor se convierte en un facilitador del conocimiento y el vínculo que permite al alumno asociar conocimiento nuevo a través de la creación de ambientes de aprendizaje que generen experiencias compartidas con el entorno y sus compañeros de tal forma que, sea posible lograr un aprendizaje significativo.

1.2.1 Aprendizaje significativo en el constructivismo y el socioculturalismo.

Partiendo desde el enfoque de aprendizaje verbal significativo de Ausubel, para que el aprendizaje sea significativo el estudiante debe de interiorizar el conocimiento, cambiando internamente durante el proceso, por lo que el aprendizaje tiene un carácter activo y constante. En Ausubel, los cambios sucedidos dentro del estudiante se realizan en los conceptos y significados, por lo que se le denomina verbal (Torres, 2003).

Para Cepeda et al. (2018), para que el aprendizaje sea significativo se deben de incluir: ejercicios, el concepto con el conocimiento que se pretende impartir y crear un contexto en el que se involucre a la cultura. El profesor incita a los estudiantes a ser participantes activos y proactivos de su propio

conocimiento y desarrollo, de forma tal que ellos sean capaces de identificar, crear y gestionar su aplicación en diferentes circunstancias.

Para que lo anterior se lleve a cabo, es necesario que exista una coyuntura entre la disposición, la motivación y el interés del estudiante por aprendizaje de la nueva información, es en este punto donde se encuentran los paralelismos entre la teoría de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky, donde los componentes emocionales y sociales influyen directamente en el proceso de aprendizaje. De igual manera ambos coinciden en que el significado dado por el sujeto a los conceptos son las piezas claves del aprendizaje, y que se forma individualmente por el estudiante.

Existen también diferencias entre ellos, principalmente en lo referente al alcance del concepto de significado y a la incidencia del entorno, siendo en la teoría de Vygotsky donde se reconocen en un sentido más amplio (Torres, 2003).

Para Cepeda et al. (2018), el constructivismo se basa en promover el incremento del conocimiento personal a través de la experimentación en contextos socio-culturales, de forma que a través de la interacción grupal, controlada y sistemática se cree un conocimiento significativo.

En este mismo sentido Batista y Salazar (2003) mencionan la existencia de un aprendizaje significativo si se tienen esquemas cognitivos que son capaces de organizarse, adaptarse, reorganizarse y afianzarse con información existente y la recientemente adquirida.

1.3 Socioculturalismo.

El socioculturalismo es un paradigma cognitivo se basa en el desarrollo psicológico y social, principalmente con Vygotsky, siendo que estos factores externos tienen un gran impacto en los procesos internos del sujeto cognoscente (Velásquez, 2001).

Para Batista y Salazar (2003), lo destacado de la teoría de Vygotsky es el desarrollo que se propicia por el componente socio-cultural, siendo lo que provoca un crecimiento dinámico que depende de las condiciones de cada individuo.

En Tecnócratas (2009) se destaca que, además del entorno social y estado psicológico, las oportunidades sociales, son componentes integrales del conocimiento, por lo que los procesos socioculturales, el contexto, así como la instrucción, construyen la base con la que se aprenderá.

La relación ente el sujeto cognoscente y el objeto para el conocimiento integra al contexto como otro pilar de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es de esta manera que, las interacciones sociales del sujeto afectan al estado psicológico y la predisposición de los procesos educativos que se darán en un punto posterior.

El aprendizaje grupal que se produce como resultado de las interacciones de los integrantes del grupo se debe a las aportaciones que se realizan, en la que los diferentes contextos y entornos se han moldeado e influido en cada uno.

También, así se presentan dos momentos para el conocimiento, el conocimiento obtenido por el sujeto y el conocimiento que puede darse al interactuar con otros, en entornos culturales. La cultura se vuelve parte integral del conocimiento, por lo que es uno de los paradigmas más utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de idiomas.

El profesor es un facilitador que guía al estudiante, tomando en cuenta el contexto y la situación, enseñando dentro de este mismo contexto, creando grupos que colaboren y trabajen entre sí (Tecnócratas 2009)

Capítulo II Modelos de Estilos de aprendizaje

Dado que el tema de la presente investigación se refiere a las estrategias de enseñanza que se pretendió aplicar basadas en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, se definen estos estilos, de manera que queden claros mostrando sus puntos comunes y diferencias.

En Martínez y Manzo (2012) definen los estilos de aprendizaje como estrategias propias que buscan lograr objetivos de aprendizaje basadas en las maneras en las que, cada persona, percibe y analiza la información, la forma en la que ésta se emplea y cómo se traduce a los actos y conductas de los individuos.

2.1. Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann.

Este modelo se basa en que cada hemisferio en el cerebro tiene diferentes maneras de procesar la información lo que tiene como resultado que cada uno de ellos tenga pensamientos distintos (Gutiérrez, y Andrade, 2012). De acuerdo con Silva (2018), cada uno de los cuadrantes involucra diferentes maneras de percibir y procesar los estímulos del exterior que forman la base del conocimiento.

Cada uno de estos hemisferios o cuadrantes es distinto al otro, está basado en el modelo propuesto Hermann, con dos mitades, derecho e izquierda y de los extremos superior e inferior de cada uno de ellos (cerebral y límbico).

Alcalá y Rosales (2013), detallan que, la idea básica del modelo se refiere a que todos los seres humanos tienen cuatro marcas únicas: huellas digitales, planta de los pies, iris de los ojos y el desarrollo de la corteza cerebral. Esta última es diferente ya que cada persona se tiene un desarrollo único, determinada por sus procesos de evolución y crecimiento son diferentes. Esto tiene como

resultado que las maneras de pensar, aprender, procesar y analizar los estímulos e información sean diferentes a cada individuo.

Para la determinación del cuadrante correspondiente, existen dos tipos de cuestionarios, una para profesores y otro para estudiantes, de manera que sea posible determinar los estilos de enseñanza y aprendizaje de cada uno, lo que facilitará que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de la mejor forma posible.

Algunas de las características de cada uno de los cuadrantes se muestran en la siguiente figura (Silva, 2018):

- Cortical Izquierdo (CI), también conocido como el experto, es un estilo en el que, con base en los hechos y datos cuantitativos, se realizan análisis lógicos.
- Límbico Izquierdo (LI), se conoce como el organizador, este estilo se caracteriza por crear y seguir planes detallados, lo que denota un grado alto de organización.
- Límbico derecho (LD) conocido como el comunicador, es un ser emocional y sentimental que se nutre de las relaciones interpersonales y en el sentido estético de las cosas.
- Cortical derecho (CD), llamado el estratega, sigue su intuición, integra la información recibida para sintetizarla y entender las partes que componen el todo.

En Martínez y Manzo (2012), se destacan las combinaciones que se pueden encontrar de los cuadrantes, siendo así que se pueden encontrar combinaciones de un hemisferio (izquierdo o derecho) y combinaciones entre cuadrantes de hemisferios distintos, como:

- Hemisferio izquierdo; Individuo realista con sentido común.
- Hemisferio derecho; se cuenta con un sentido idealista y aprendizaje kinestésico.

- Cortical izquierdo – cortical derecho; conceptual y analítico.
- Límbico izquierdo - límbico derecho; intuitivo y sensorial.

Cuadrantes cerebrales y sus principales características

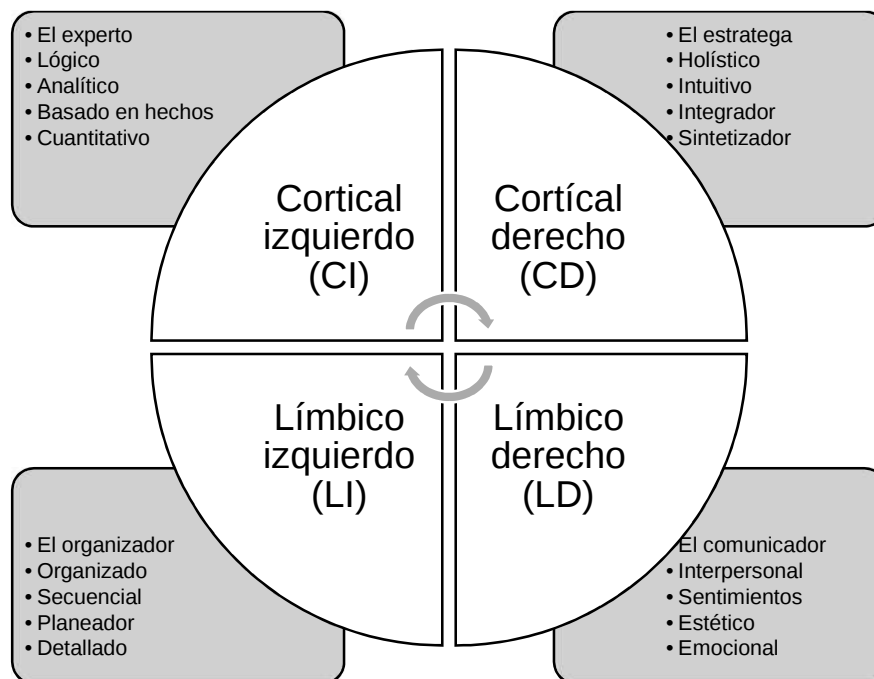


Figura 1. Cuadrantes cerebrales y sus principales características. Fuente: Elaboración propia con base en Manual de estilos de aprendizaje (DGB, 2004).

2.2. Modelos de Felder y Silverman.

El Modelo de Felder y Silverman se compone de 4 dimensiones compuestas por dos extremos, existiendo cierta tendencia hacia alguna de ellas o un equilibrio. En los primeros modelos existía una quinta dimensión que fue eliminada de la teoría más reciente.

En este modelo, las dimensiones en las que se clasifican los estilos de aprendizaje de acuerdo con Silva (2018), son las siguientes:

1. Visual - verbal: la información se comprende mejor si es presentada a través del uso de representaciones gráficas, visuales. Mientras que los verbales tienden a comprender mejor si la información se presenta de forma hablada o escrita.

La percepción de la información se realiza a través de una representación gráfica (visual) o mediante sonidos y expresiones orales (verbales).

2. Sensitivos - intuitivos: los estudiantes que tienen una tendencia hacia lo intuitivo buscan significados de las teorías presentadas, atendiendo a los conceptos e información nueva, poseen un alto sentido de innovación y de abstracción, lo que permite una comprensión rápida. Por su lado, los sensitivos, son metódicos y prácticos, gustan de seguir los planes y procedimientos que los llevarán a conseguir sus objetivos, memorizan de manera fácil y se enfocan en los detalles.

La información se percibe por el estudiante, de forma que, los estudiantes sensitivos la información se analiza a través de los conceptos abstractos, la memoria y las ideas, y los intuitivos perciben la información por medio de los sentidos (vista, oído, tacto).

3. Secuenciales-globales: para el caso de los estudiantes secuenciales, su aprendizaje se realiza de manera paulatina y acumulativa, por lo que el orden para la adquisición de conocimiento es esencial, usando pasos interconectados y lógicos que los llevan a lograr el objetivo. Por el contrario, los estudiantes globales, aprenden al ver la totalidad del panorama, creando saltos en el conocimiento en los que, puede o no haber una secuencia lógica. Es de esta manera que logran un objetivo que, aunque cumple con lo establecido, en ocasiones no tiene explicación clara y congruente de los pasos implementados para llegar a él.

Para el procesamiento de la información, se utilizan procesos lógicos y secuenciales para procesar la información nueva y generar conocimiento (secuencial), y para los estudiantes globales, aprenden a través de una presentación global y general de la información.

4. Activos – reflexivos: Los estudiantes reflexivos corresponden a aquellos que, para poder comprender y analizar la información deben de reflexionar y meditar en ella, usando métodos que permitan trabajar de manera individual con aquellos que buscan aprender. Caso contrario es el de los estudiantes activos que, para aprender, necesitan aplicar de manera proactiva y constante la información que pretenden conocer, de forma que trabajan mejor de manera grupal, al presentar, explicar y analizar el objeto de conocimiento trabajando con otros.

Si la información se procesa a través de tareas físicas y activas de interacción con la información, los estudiantes son activos, y si la información es procesada mediante un proceso de introspección, el estudiante es reflexivo.

Silva (2018) destaca la existencia de otra categoría en los primeros esbozos de la teoría de Felder y Silverman, en la que clasificaban a los estudiantes como inductivos - deductivos; siendo los deductivos aquellos que “deducen” a partir de sus experiencias para llegar a generalizaciones de la información. Por otro lado, los inductivos, parten de fragmentos de la información para crear principios o generalización, caso contrario a los deductivos.

Modelo de Estilos de aprendizaje de Felder y Silverman

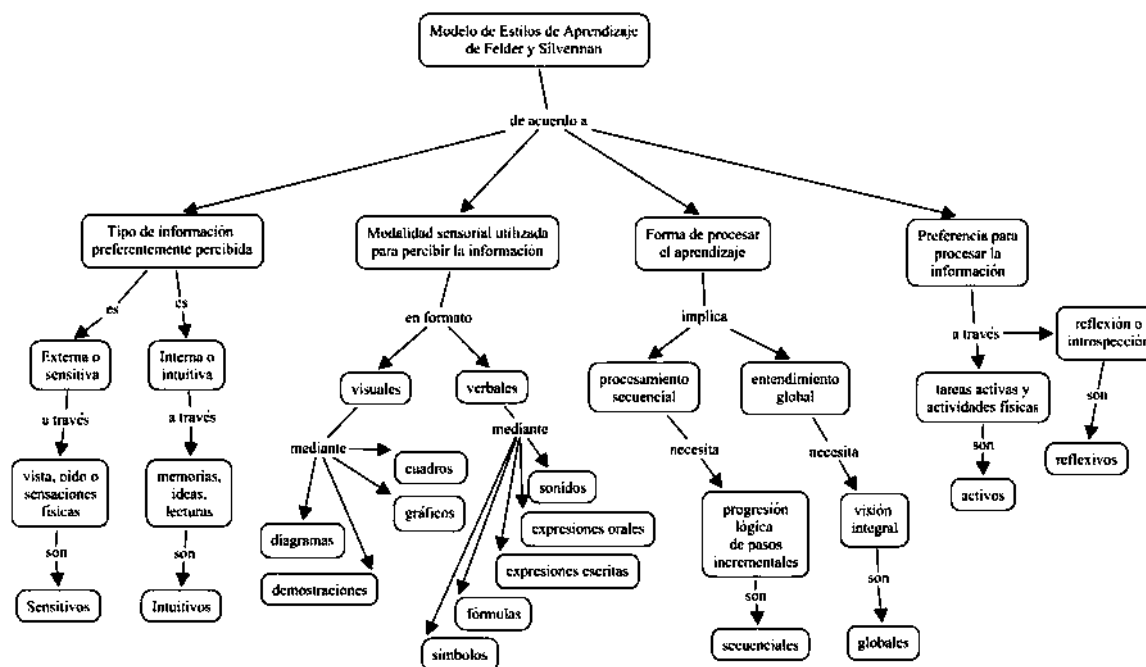


Figura 2. Características del Modelo Felder y Silverman. Fuente: Silva (2018).

2.3 Modelo de los Hemisferios Cerebrales.

Este modelo se basa en la idea de que cada hemisferio procesa los pensamientos de manera diferente, siendo el hemisferio izquierdo el encargado de la parte lógica y verbal y el hemisferio derecho el intuitivo y emocional.

En Martínez y Manzo (2012) se destaca que, de acuerdo con Sperry, el hemisferio izquierdo es aquél que procesa de manera lógica, donde los procesos son lineales y presentes en una secuencia, con un pensamiento inductivo, enfocado en los detalles, reglas y preceptos que dan forma al todo.

Mientras que el hemisferio derecho, también conocido como holístico, muestra una predisposición al análisis del todo y la descomposición en cada una de sus partes, mediante un proceso deductivo.

Por su parte, Rincón (2008), destaca que ambos, aunque diferentes, son complementarios, con el hemisferio izquierdo encargándose del aprendizaje por medio de lineamientos, procedimientos y estructuras progresivas; y el derecho siendo un constructor, usando el espacio físico y las interacciones con otros para analizar la información.

Esta misma autora nos refiere a la importancia de la estimulación de ambos hemisferios independientemente de la preponderancia particular que se tenga, de forma que se creen procesos complementarios que contribuyan a una mente bilateral, en la que ambos hemisferios crean un pensamiento efectivo.

Características de cada hemisferio

<u>HEMISFERIO IZQUIERDO</u>	<u>HEMISFERIO DERECHO</u>
a) Verbal. Codificación y decodificación del habla, matemática, notación musical. b) Secuencial, temporal, digital. c) Lógico, analítico. d) Racional. Interesado en partes componentes; detecta características. e) Pensamiento occidental.	a) No verbal, visio-espacial, musical. b) Simultáneo, espacial, analógico. c) Gestálico, sintético. Relaciones, constructivo, busca pautas. d) Intuitivo. Interesado en conjuntos y gestalts; integra partes componentes y las organiza en un todo. e) Pensamiento oriental.

Figura 3. Características de cada hemisferio. Fuente: Muñoz, Gutiérrez, y Serrano (2012).

Capítulo III Estrategias de enseñanza

Siguiendo con la misma línea, las estrategias de enseñanza se definen de manera específica para su posterior aplicación dentro del aula y para fines del presente documento.

3.1 Metáfora.

Es una técnica de enseñanza que pone el conocimiento nuevo dentro de un contexto específico, de forma que sea posible crean conexiones entre estos conocimientos, generalmente de manera no lineal, con experiencias previas y, de manera progresiva, se van creando más conexiones con otras experiencias. Esta estrategia de enseñanza, por lo tanto, se basa en la creación de conexiones con experiencias del sujeto.

Cabe mencionar que con esta estrategia se involucran ambos hemisferios cerebrales, a través de la relación entre el concepto (verbal) y la experiencia (sentimientos), lo que incentiva la creatividad y el aprendizaje significativo (DGB, 2004).

Como la metáfora se presenta dentro de un contexto, conocimiento o experiencia que ya tiene el estudiante, éste se encuentra más dispuesto a la creación de nuevas relaciones, porque se parte desde un punto en el que es capaz de entender cómo son y cómo funcionan los conceptos que ya conoce.

Las metáforas son una herramienta que los estudiantes pueden utilizar por cuenta propia, para esto, el profesor debe de conocer las experiencias, promoviendo que los estudiantes provean sus experiencias de manera colaborativa, creando conexiones que sean comunes con sus compañeros.

Puede usarse en cualquier asignatura, presenta mucha flexibilidad en su aplicación, y puede llegar a usarse como una manera de pensamiento y no únicamente como una estrategia de enseñanza,

llamando la atención del estudiante, que se siente más interesado en sus procesos de enseñanza y aprendizaje (DGB, 2004).

3.2 El pensamiento Visual.

El pensamiento visual es una estrategia en la que, a partir de la observación, internamente se van visualizando las ideas que se buscan comunicar, creando representaciones mentales que ayudan a comprender los conceptos e ideas de mejor manera (DGB, 2004).

Esta estrategia es una herramienta muy útil para los estudiantes con facilidad por el aprendizaje de manera visual, ya que les brinda la oportunidad de obtener información de una manera más sencilla. Algo similar sucede con los estudiantes que cuentan con un estilo de aprendizaje más verbal, ya que para poder expresar sus ideas de una manera más sencilla.

Otro punto a favor es que se puede aplicar en una gran variedad de asignaturas, ayudando al mejoramiento de sus habilidades de observación y análisis, por lo tanto, el profesor debe de buscar la manera más adecuada de presentar la información.

Existen diversas técnicas que pueden aplicarse, partiendo de la representación gráfica que presentará la información, para en un segundo momento, a través de un proceso interno de visualización, dar sentido al conocimiento y, posteriormente, poder expresar las ideas que se han interiorizado (DGB, 2004).

3.3 La fantasía.

La fantasía es una estrategia que se basa en la creatividad, la imaginación, ayuda a mejorar la implicación y con esto la motivación para aprender. La fantasía es tan amplia como la mente, no hay más limitaciones que las autoimpuestas.

Puede ser un método efectivo para recordar la información, creando una comprensión profunda y reflexiva, ayudando a mejorar la habilidad de pensamiento contribuyendo al uso consciente de ambos hemisferios cerebrales.

La fantasía consiste en la representación mental de imágenes, sin necesidad de palabras, en la que se pueden crear más representaciones, con flexibilidad para integrar, modificar y reordenar el flujo de imágenes.

Pueden usarse para presentar información, crear enlaces entre información, y obtener un aprendizaje significativo. Cabe señalar que, para poder ejercer la fantasía de manera ideal, es necesario que el sujeto se encuentre en un estado de relajación que ayude a la mente a presentar imágenes y crear su “película” a su propio ritmo (DGB, 2004).

Es una herramienta muy buena para el componente emocional de los estudiantes, ayudándolos a mejorar su estado mental, ayudando a su motivación y participación dentro del aula.

Capítulo IV Motivación y participación

Se definen los tipos de motivación en el aula de forma que se establezca el concepto de motivación que se tomará como referencia dentro del proyecto de investigación-acción.

4.1 Motivación.

Naula (2017), define la motivación como la disposición del estudiante hacia el aprendizaje, mostrando interés en el proceso y el resultado del mismo, es un motor que impulsa el crecimiento propio, alcanzando metas y objetivos establecidos; se considera que el nivel de motivación es directamente al aprendizaje, es decir, a mayor motivación más aprenderá el estudiante y alcanzará un aprendizaje significativo.

Esta motivación repercute en la conducta y reacción del estudiante hacia el contenido de la asignatura en cuestión, su proceso de aprendizaje y al uso de sus capacidades, es por ello que los docentes deben de tratar de mantener al estudiante motivado de tal manera que las actividades propias de la clase le sean amenas, agradables y se sientan satisfechos al realizarlas y no únicamente por la calificación resultado de ellas.

La motivación se considera como un proceso, en el que varios factores interactúan para dar forma a las actividades, a la conducta y a las acciones del sujeto, aplicando la capacidad mental y emocional hacia un objetivo determinado.

Es en este enfoque que la motivación toma un papel preponderante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el estudiante no es visto como una máquina, sino como un ser con carga cognitiva y con condiciones afectivas que afectan su propio desempeño en el aprendizaje, el estudiante es un ser integral por lo que no se pueden obviar ninguna de sus partes, y el componente emocional debe de ser tomado en cuenta.

Este componente emocional puede considerarse como la motivación, de ella emana el interés para realizar las acciones encaminadas al aprendizaje del estudiante, con lo que mejorará su desempeño, actitud y resultados; incluso los conflictos con compañeros, docentes y padres pueden disminuir, con lo que se sentirá más satisfecho en general, ya que el aprendizaje pasa de ser una tarea u obligación a un proceso agradable.

En Amezcua y Amezcua (2018), la motivación se plantea como un factor clave e incluso, como catalizador de nuevos enfoques y aproximaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Presenta la posibilidad de aumentar la motivación de manera que los estudiantes alcancen un aprendizaje autónomo, cambiando la disposición hacia los contenidos de las asignaturas lo que lleva a un aprendizaje significativo.

En Iriarte (2007) la motivación se basa en tres elementos que la componen: objetivo, decisión y trabajo constante (esfuerzo). Se considera un proceso conjunto de los elementos antes mencionados, lo que lleva a un sistema de autorregulación constante.

Componentes de la motivación



Figura 4. Componentes de la motivación. Fuente: Elaboración propia con base en Iriarte (2007).

En Sánchez y Vargas (2016), destaca que, de acuerdo a Dörnyei y Csizér, la motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza a través de las siguientes acciones:

Acciones que contribuyen a la motivación del aprendizaje de una lengua extranjera

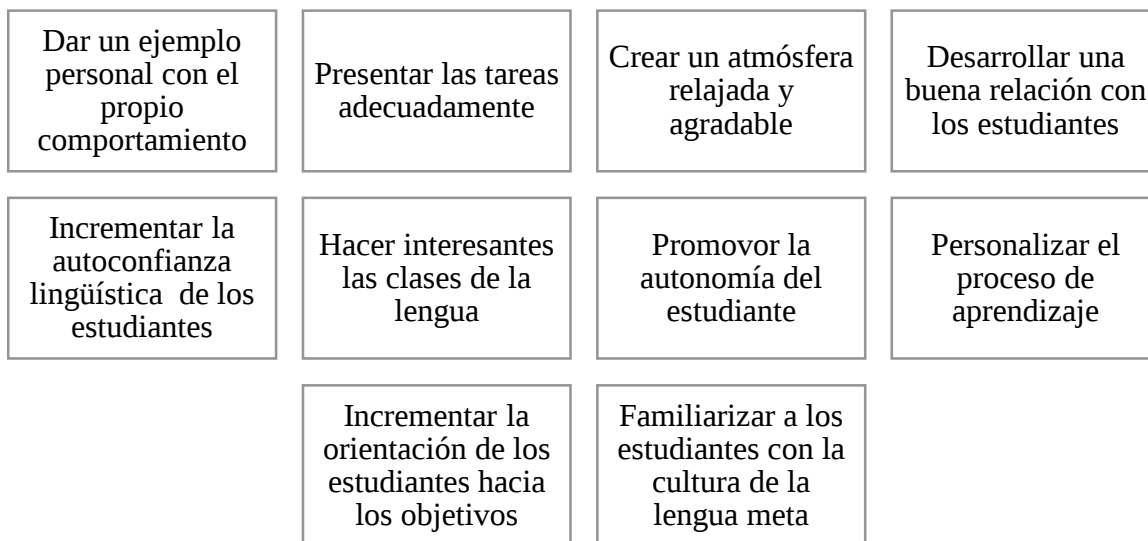


Figura 5. Acciones que contribuyen a la motivación del aprendizaje de una lengua extranjera.

Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez y Vargas (2016).

4.1.1 Tipos de motivación en el aula.

Es en este sentido que la motivación se vuelve un motor que busca conseguir metas u objetivos a través de un proceso de autorregulación donde el impulso a la acción surge de la comparación del estado actual con el estado deseado (objetivo) (Iriarte, 2007).

Moreno-Murcia, Joseph y Huéscar (2013), destacan la autodeterminación, siendo una teoría basada principalmente en la motivación intrínseca, siendo definida dentro de las necesidades psicológicas inherentes en los seres humanos; autonomía, competencia y relación con los demás.

Estas tres necesidades y su satisfacción inciden de manera directa en el desempeño de los sujetos y su comportamiento dentro del grupo social, lo que trae su propia autodeterminación, lo que trae como resultado un bienestar general. Por el contrario, al no satisfacer las necesidades y por tanto logra menor autodeterminación, llevará a depender más de la motivación extrínseca y, en algunos casos, a la desmotivación.

Dentro de esta autodeterminación se definen tres tipos de motivadores intrínsecos: la motivación hacia el conocimiento, motivación hacia la ejecución y la motivación hacia la estimulación. La motivación hacia el conocimiento se refiere al deseo de saber más; la motivación hacia la ejecución a la voluntad propia de llevar los planes a la acción; y la motivación hacia la estimulación a la satisfacción del deseo dentro de la ejecución de las actividades.

Mientras que la motivación extrínseca se compone de la regulación integrada, la introyectada y la externa. La primera siendo aquella que está directamente relacionada con el actuar como resultado del estímulo externo directo, la segunda referente a los parámetros establecidos para la ejecución de la acción y las expectativas de los resultados y la última donde se integran las expectativas externas e internas que se ordenan de acuerdo con una jerarquía donde existen prioridades y orden.

En Sánchez y Vargas (2016), detalla algunos tipos de motivación de acuerdo con varios autores:

1. La motivación de acuerdo al tema, referente a la predilección por los contenidos propios de cada tema, si se cuenta con ella se tendrá mayor disposición hacia su aprendizaje.
2. Motivación a través de un instrumento o herramienta, ya que esta presenta el método para el aprendizaje que el estudiante usa para su aprendizaje y que lo alienta a seguir adelante.
3. Motivación de acuerdo a la metodología de enseñanza, referida a la manera en la que el profesor ofrece y presenta el contenido de las asignaturas, la actuación del profesor y las

herramientas que se utilicen para facilitar los temas (juegos, presentaciones, etcétera), tomando en cuenta el ambiente dentro del aula, el centro de trabajo, el contexto social.

4. Motivación del éxito, basado en las experiencias previas del estudiante en casos en los que tuvo éxito en las actividades de aprendizaje y esto lo alienta a seguir así.

4.1.2 Factores intrínsecos.

Para Iriarte (2007), la motivación únicamente cuenta con factores intrínsecos y no extrínsecos, siendo los primeros aquellos que emanan directamente de los deseos del individuo y de los objetivos plantados con base en los mismos, siendo el factor determinante que permite superar los inconvenientes presentes en el ambiente y el contexto social de la persona.

Dentro de los factores intrínsecos para Moreno-Murcia, et al. (2013), se encuentran la competencia y la autonomía, convirtiéndolas en elementos clave que el docente debe de incentivar como un método para aumentar la motivación intrínseca del estudiante.

Como una manera de aumentar el sentido de competencia, se sugiere que el docente transmita retroalimentación positiva, siendo un actor clave de su desempeño dentro de su contexto y con sus pares. De la misma manera, debe evitarse el lenguaje negativo que pueda llegar a provocar una reacción adversa en la que el estudiante dude de su competencia.

En este mismo sentido, la autonomía debe de promoverse como un instrumento para incentivar la actuación, la iniciativa y la superación., es así como el docente tiene la oportunidad de dejar claro lo que se espera de los estudiantes, dotar de autoridad y responsabilidad al mismo acerca de su aprendizaje y un entorno de confianza y seguridad (Moreno-Murcia, et al., 2013).

Como estrategias para promover la motivación intrínseca se encuentran las siguientes:

Estrategias de promoción de la motivación intrínseca

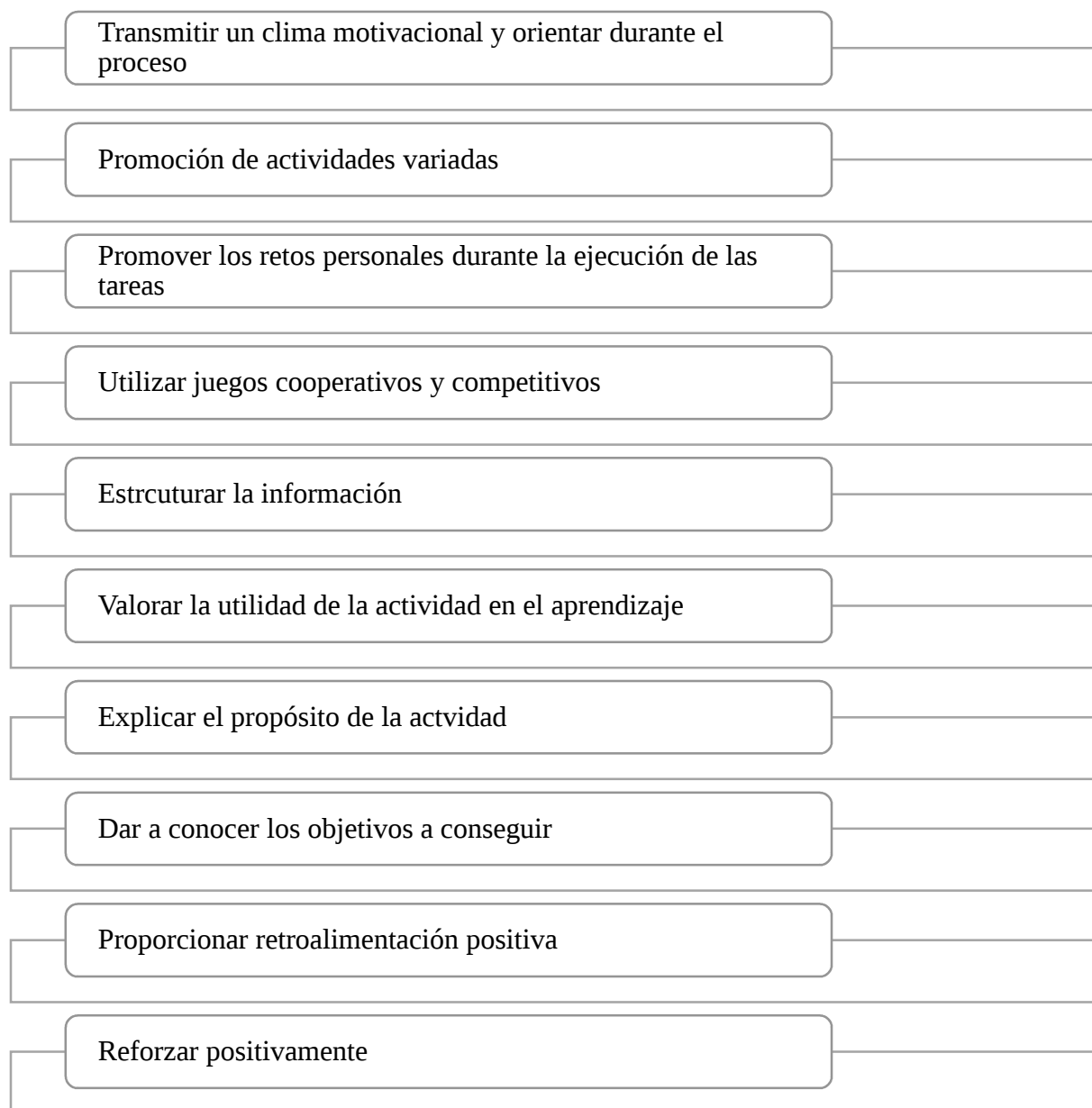


Figura 6. Estrategias de promoción de la motivación intrínseca. Fuente: Elaboración propia con base en Moreno-Murcia, et al. (2013).

4.1.3 Factores extrínsecos.

Por otro lado, Iriarte (2007) afirma que los factores extrínsecos que buscan motivar las conductas y acciones de las personas no son más que intentos superficiales de crear algo más profundo, ya que solamente apela a los deseos superficiales sin causar un efecto trascendente en el verdadero interior de los individuos, por lo que como motivadores son ineficientes a mediano y largo plazo.

Sánchez, y Vargas (2016), precisan la definición extrínseca como aquella que depende de factores externos al estudiante, siendo el profesor en el caso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, quien brinda los recursos y las situaciones que, para este fin considere adecuadas.

4.2 Participación.

La participación se refiere a las contribuciones e intercambios que realizan los estudiantes entre sí y con el profesor; cabe destacar que, en este tipo de clases, el profesor es un moderador y facilitador, y que es justamente a través de estas interacciones que se construye el conocimiento, ya que los estudiantes son participantes activos de su propio aprendizaje, lo que los lleva a un aprendizaje significativo (Morell, 2009).

Las clases se vuelven más interactivas, los profesores preparan los contenidos y dinámicas que inducen a la intervención de los estudiantes, estas dinámicas son conocidas como estrategias de aprendizaje.

En Pineda, Cárdenas, González-Beltrán, García, y Leyva (2017), la participación se entiende como el reporte tanto escrito o verbal que los estudiantes realizan de los contenidos de las asignaturas. Esta participación se ve como una herramienta para el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas.

La participación conlleva trabajo adicional para el docente en el supuesto que los estudiantes no tengan la motivación para ser actores de las clases y en las aulas, por lo que el profesor debe de buscar la manera de incentivar su colaboración, en un ambiente que propicie la participación a través de la confianza y seguridad en un entorno de respeto y cordialidad.

Para Morell (2009), algunas ventajas de la participación son:

- Se puede conocer mejor a los estudiantes
- Es más fácil evaluar la claridad y comprensión del contenido
- Cambio de estrategias de acuerdo a las necesidades de los estudiantes
- Control de un ambiente abierto y receptivo
- Trabajo directo en la motivación del estudiante
- Los estudiantes trabajan en la expresión oral y escrita
- Trabajo en competencias, actitudes y habilidades
- Aumenta la comprensión y el aprendizaje de manera activa

De la misma manera, existen diversos factores que se interponen en la participación activa de los estudiantes en el aula, entre ellos el temor a hablar en público y la ansiedad consecuencia de las interacciones entre sus compañeros (Pineda, et al., 2017).

El autor divide estos aspectos en situacionales y disposicionales. El primero refiriéndose a los profesores, los compañeros y los contenidos de las asignaturas y el segundo a las características propias del estudiante como la motivación, disposición y estado anímico.

4.2.1 Instrumentos de medición

Como parte de la medición de la participación se han aplicado diversos métodos que buscan crear algún tipo de medición, entre ellos el de Pineda, et al. (2017), en el que se establecen tres clases de preguntas, las de índole comunicativo, de contexto y de estudio. En este instrumento, se trabajaron dos partes el cuestionario de participación en clase compuesto por 5 ítems y el cuestionario de factores de participación en clase compuesta de 14 ítems.

Para dicho análisis se aplicaron diversas técnicas estadísticas, y como resultado se obtuvo que los estímulos externos (puntos extras por participación) no incidan de manera preponderante en el nivel de participación. De la misma manera, se encontró que las dificultades comunicativas y de estudio afectan proporcionalmente a la participación. Cabe mencionar que dentro de este factor comunicativo se encuentra la variable de mayor peso e incidencia en las demás.

Capítulo V Aprendizaje y enseñanza

5.1. Aprendizaje y aprendizaje significativo.

Antes de describir el concepto de aprendizaje significativo, es conveniente definir el concepto de aprendizaje para tener una base clara y diferenciar entre éste y el aprendizaje significativo de la teoría de Ausubel y Vygotsky. Es así que, Ertmer y Newby (1993) citando el trabajo de Shuell en Schunk, se define al aprendizaje como la alteración duradera y sostenida en la conducta o comportamiento del individuo que nace de la experiencia o la práctica.

Partiendo desde el enfoque de aprendizaje verbal significativo de Ausubel, para que el aprendizaje sea significativo el estudiante debe de interiorizar el conocimiento, cambiando internamente durante el proceso, por lo que el aprendizaje tiene un carácter activo y constante. En Ausubel, los cambios sucedidos dentro del estudiante se realizan en los conceptos y significados, por lo que se le denomina verbal (Torres, 2003).

Para que lo anterior se lleve a cabo, es necesario que exista una coyuntura entre la disposición, la motivación y el interés del estudiante por aprendizaje de la nueva información, es en este punto donde se encuentran los paralelismos entre la teoría de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky, donde los componentes emocionales y sociales influyen directamente en el proceso de aprendizaje. De igual manera ambos coinciden en que el significado dado por el sujeto a los conceptos son las piezas claves del aprendizaje, y que se forma individualmente por el estudiante (Torres, 2003).

Existen también diferencias entre ellos, principalmente en lo referente al alcance del concepto de significado y a la incidencia del entorno, siendo en la teoría de Vygotsky donde se reconocen en un sentido más amplio.

Para que el aprendizaje sea significativo, se realiza mediante un proceso en el cual el estudiante asocia la información y los temas nuevos con ideas y conocimientos existentes, con lo cual le brinda un significado que explica este nuevo conocimiento (Díaz y Hernández, 1999).

Es en este mismo autor que se destacan los elementos necesarios para lograr este aprendizaje: conocimiento previo, motivación personal, condiciones endógenas del estudiante, contexto social y construcción propia (proceso mental)

5.1.1 Estilo de aprendizaje.

De acuerdo a la Dirección General de Bachillerato (2004) los estilos de aprendizaje son los métodos o medios propios a través de los cuales se aprende. Éstos a su vez se encuentran compuestos de estrategias específicas que se emplean para ciertos contenidos, con lo que se consolida un estilo. Los estilos se basan en los rasgos cognitivos, aspectos psicológicos, todo ello enfocado a la manera en la que el estudiante estructura los conocimientos expresados como parte del temario.

Cabe aclarar que cada persona aprende de manera distinta ya que cada una tiene cualidades, entornos y bagaje cultural diferente, por lo que no se debe de etiquetar a todos los estudiantes bajo el mismo sistema, una fórmula no funciona para todos, cuestión de la cual el docente debe de estar consciente y planear de acuerdo a esta situación.

Los estilos de aprendizaje no son inmutables, se consideran relativamente estables, sin embargo, dada su naturaleza y origen pueden mejorarse o cambiar.

5.2 Enseñanza.

Una vez detallado lo que se considera aprendizaje, en particular el aprendizaje significativo es importante destacar el rol del profesor, ya que el docente es un guía, mediador de la información nueva, así como un promotor de interés y motivación de manera que los estudiantes muestren disposición a trabajar la información nueva (Díaz y Hernández, 1999).

El estudiante es un constructor de su propio conocimiento, con lo que tiene un rol activo, que evoluciona con cada concepto e información nueva que asocia con conocimiento previo y con su entorno.

5.2.1 Estrategia de enseñanza.

Morell (2009), aclara la manera en la que de acuerdo al tipo de curso la interacción y la formalidad se ven directamente afectadas, ya que a mayor formalidad la interacción es menor, de la misma manera que entre más informal sea, menor será la interacción.

Lo que lleva a la puesta en marcha de distintas estrategias que se adecuen a estas condiciones, que en muchos casos son limitantes de la interacción con lo cual también se ve comprometida la participación activa.

Es así que, como docentes, se debe de reflexionar acerca de las acciones y herramientas que se implementan, de tal forma que se sea realmente conscientes del impacto real que éstas tienen en los estudiantes, y que sean medios que efectivamente coadyuven a la generación de conocimiento significativo en ellos y procurar evitar aquellas prácticas que conllevan un impedimento para el mismo.

En Del Valle (2011), se pone en relieve la necesidad de estrategias que vayan acorde con el estilo de aprendizaje del estudiante, ya que de estos dependerá si las ideas y conocimientos son interiorizados eficientemente. Es este tipo de problemática la que se busca atender con la didáctica adecuada.

Esta didáctica también debe de tomar en cuenta el entorno en el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que de todo este entorno social dependerá en gran medida el éxito de la labor docente (Del Valle, 2011).

Como resultado de lo anterior, se definen los tipos de estrategias más adecuadas, pudiendo ser planificadas a corto o a largo plazo, se plasman las acciones y rutas a seguir para trabajar un ambiente que propicie la motivación y promueva la participación. Estas planificaciones se realizan de forma lógica, ordenada y, sobre todo, personalizada y aterrizada a las condiciones presentes en el aula, por lo que se debe de realizar un estudio diagnóstico con el fin de determinar el estado real que se vive y determinar planes en consecuencia.

Son estas planificaciones la base de las estrategias, ya que éstas responden al modo en el que se percibe un medio para lograr un fin (Del Valle, 2011). En el caso de la educación, la estrategia cumple con el diseñar, incorporar, crear e implementar las acciones que lleven a los estudiantes a comprender, interiorizar y asumir los contenidos de las asignaturas a través del proceso de aprendizaje.

Estas estrategias se relacionan directamente con las técnicas enfoques con los que se pretende atender a los estilos de aprendizaje. Estas técnicas se enfocan en el estudiante, pero, de la misma manera, su aplicación depende de la percepción que tenga el docente con relaciona su grupo, de los contenidos específicos de la asignatura.

Como se puede observar, una vez más el rol del docente es de un docente reflexivo, ya que es consciente de su proceder, del estado de sus estudiantes y de su entorno, sin descuidar el desarrollo y habilidad que ayudarán a mejorar el desempeño y rendimiento.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo VI Desarrollo de la metodología de la investigación

6.1 Delimitación del estudio.

La población de estudio fue: los 132 estudiantes de bachillerato

La muestra tomada para la presente investigación fue: los estudiantes del bachillerato del instituto Gestalt, del área propedéutica, particularmente de económico-administrativo (5 estudiantes) y de quinto semestre de idiomas (6 estudiantes de francés). Cabe destacar que ambos números corresponden a la totalidad de los integrantes de cada grupo.

De la misma manera, es importante mencionar que, dada la situación presentada como resultado de la contingencia sanitaria por el virus SARS-Cov-2, las estrategias de enseñanza se eligieron de acuerdo a actividades y métodos que fuesen aplicables durante el periodo de clases en modalidad virtual.

6.1.1 Participantes.

Se seleccionó como parte del proyecto, por un lado, a los estudiantes del quinto semestre del bachillerato de económico – administrativo y, por otro lado, a los estudiantes del grupo de francés A-2. Ambos grupos del Instituto Gestalt en Morelia, Michoacán

Los grupos están formados por adolescentes de entre 17 y 18 años, de quinto semestre de educación media superior. Los grupos son reducidos (5 y 7 estudiantes respectivamente).

La elección de los grupos se debe a que ambos son comparables en tamaño y edades, lo que proporciona la oportunidad de partir de puntos en común. Los criterios de inclusión fueron:

Tipo de grupo:

- Estudiantes de bachillerato

Grupos:

- Bachillerato de ciencias económicas-administrativas
- Francés A-2

Sexo:

- Masculino
- Femenino

Edades:

- 17 a 18 años

6.2 Contexto o escenario.

En Cabrera (2007), se encuentra que, como parte del diseño de la metodología de la investigación, es fundamental establecer la unidad de la investigación. La unidad de la investigación corresponde al lugar en el que se pretende llevar a cabo la investigación, dentro del ámbito de la educación, la unidad corresponde a la institución educativa en donde se desarrollará el estudio.

Es de esta manera que cuando se delimita el ámbito físico en el que suceden los fenómenos que se pretenden observar (Flores, Gómez, y Jiménez, 1999), en el caso de la investigación-acción, se delimita el escenario. Para Gil (2002), un escenario corresponde a la descripción de la situación en la que se pretenden realizar la investigación, lo que muestra el límite y el alcance que la misma tendrá.

En cuanto a la investigación cualitativa, una de las características fundamentales es la comprensión del fenómeno dentro de la realidad y circunstancias específicas y únicas del fenómeno. Por lo tanto, para su estudio y representatividad, la descripción contextual debe de ser lo más específica posible, mostrando la realidad situacional, el espacio físico en el que se desarrolla, lo que permite interpretar y analizar el fenómeno de manera clara y precisa (Pérez, 1994).

6.2.1 Contexto de la investigación.

6.2.1.1 La institución.

El Instituto Gestalt Morelia, es una institución de educación que busca la educación integral y formando a los estudiantes con diferentes áreas de estimulación para crear a los líderes del mañana en diferentes disciplinas, conservando el sentido humano y sensible.

El instituto se compone de 5 áreas:

- Lactantes
- Kinder
- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato

Cada una de estas áreas trabaja de manera sistemática para la preparación de los estudiantes para el siguiente nivel y etapa de su desarrollo educativo y personal.

Se hace énfasis en la formación integral, que va más allá de lo presentado en el aula, incluyendo actividades extracurriculares y lúdicas que forman parte del crecimiento de los estudiantes.

6.2.1.2 Misión.

“Formar líderes competitivos, con calidad, creatividad y vanguardia, apasionados con la educación integral para equilibrar las tres esferas de la personalidad: cognoscitiva, socio afectiva y psicomotriz; a través del fortalecimiento de su felicidad sin descuidar la parte humana, preparándolos para generar una inteligencia emocional consolidada convirtiéndolos en agentes autónomos, críticos y analíticos, para su transcendencia en nuestra sociedad” ([Instituto Gestal] 2017).

6.2.1.3 Visión.

“Ser una Institución que perpetúe su crecimiento, ganando premios nacionales e internacionales, que promuevan su expansión geográfica mediante una metodología evolutiva y sea reconocida por sus prácticas de mejora continua logrando que nuestros egresados sean triunfadores y líderes con actitud, que impacten de manera positiva a nuestra sociedad” ([Instituto Gestalt] 2017).

6.2.1.4 Valores.

- Responsabilidad.
- Respeto.
- Honestidad.
- Flexibilidad.
- Humildad.
- Servicio

6.2.1.5 Espacios físicos.

“Las instalaciones y recursos educativos fueron creados para ser un espacio con variedad de ambientes para el aprendizaje, la recreación, el fomento a la investigación y la práctica deportiva,

así como el goce de las diferentes expresiones artísticas. Las aulas cuentan con todos los servicios tecnológicos necesarios para el estudio y son flexibles en su disposición, ya sea para el trabajo individual o en equipo” ([Instituto Gestalt] 2017).

La distribución de la institución educativa es la siguiente:

- Cancha de Fútbol semiprofesional
- 3 canchas de básquetbol techadas
- Laboratorio de Ciencias
- Laboratorios de informática por sección.
- Comedores y terrazas

6.2.1.6 Modelo educativo.

En el instituto, el modelo educativo se basa en el desarrollo integral del estudiante, por lo que el estudiante es visto como el centro del mismo. El modelo utilizado la teoría Gestalt, ya que es la teoría que más representa los valores y el modelo presente para los estudiantes.

6.3 Diseño de la investigación.

Como parte de la investigación, se determinan teorías que sirven como base para la determinación de las variables del fenómeno a investigar. A este conjunto de teorías se le llama paradigma. Este paradigma se compone de las teorías en las que soportan y sostienen la pregunta de investigación, lo que delimita una perspectiva teórica para la interpretación de los resultados obtenidos como producto de la investigación (Astete, 2012).

Es un estudio de enfoque cualitativo, con el método de Investigación-Acción y utilizando observación participativa, entrevistas y encuestas.

6.3.1 Paradigma cualitativo.

El paradigma cualitativo corresponde al tipo de investigación en el que se investiga un suceso tomando en cuenta el valor simbólico, por lo que se estudia desde el análisis del entorno social y cultural que afectan de manera directa al objeto de estudio. (Astete, 2012).

Olabuénaga (2012), destaca la importancia de la investigación cualitativa en los estudios de las ciencias sociales, ya que éstas se relacionan de manera directa con la conducta humana, por lo que para su estudio y análisis es importante tomar en cuenta las implicaciones y relaciones culturales entre los individuos.

En este tipo de investigación, los investigadores interactúan con los objetos de estudio de manera directa, en donde éste brinda información y opiniones de manera directa. Es de esta manera que se manejan diferentes métodos de recolección de información, entre ellos: las entrevistas, diarios, estudios de caso, análisis documental. Es aquí donde el investigador reúne la información recolectada con su opinión personal, estableciendo significados y analizando los puntos en común y las diferencias, de forma que se explique el fenómeno (Monje, 2011).

6.3.2 Enfoque sociocrítico.

El enfoque sociocrítico forma parte de la investigación cualitativa al referirse un modelo que permita crear el un cambio en grupos sociales al crear una mezcla entre la investigación social interpretativa y el empirismo. Es así como a través de un proceso de análisis reflexivo y acción se logra el cambio en el problema o fenómeno presentado (Alvarado y García, 2008).

En este mismo autor, se enfatiza el uso de este paradigma, que une el componente teórico con la práctica, en la investigación educativa. Este paradigma parte desde las características propias del

entorno social del fenómeno y, es a través del autorreflexión y el conocimiento, que se logran cambios en ese mismo entorno.

Es para este fin que, tomando en cuenta su naturaleza teórico-práctica, que se proponen acciones concretas que pretenden obtener un resultado medible en las condiciones existentes al comienzo de la investigación.

6.3.3 Investigación –acción.

La investigación acción es un tipo de investigación educativa realizada dentro del aula con la participación activa de los sujetos (profesores y estudiantes), basada en una conceptualización sensibilizadora, en la que se tiene un carácter cualitativo y su estudio del caso se fundamenta más en las observaciones del investigador. Sus resultados se basan directamente en la interacción entre el profesor y los estudiantes (Elliot, 2005).

Es así que, se puede definir la investigación acción como el tipo de investigación que se lleva cabo en diversas situaciones sociales, sobre todo en el ámbito educativo institucional. El investigador es el mismo profesor y tiene como fin realizar cambios en la misma institución y en la práctica docente del profesor-investigador con lo que se resuelven diversos problemas educativos.

Este tipo de metodología el conocimiento y la acción se presentan de manera conjunta, de tal forma que, en ella, y por medio de un proceso en el que se realiza un análisis del entorno, se define y se valora el contexto y se produce conocimiento como resultado de la aplicación de estrategias, que tienen bases teóricas e investigativas con el fin de lograr un cambio y obtener resultados medibles en el mismo entorno y ambiente definido previamente. Es de esta manera que la práctica en sí misma se convierte en el objeto de la investigación en el que el conocimiento y las acciones forman parte del mismo proceso y son componentes inseparables para la investigación-acción.

Las etapas de la investigación acción son las siguientes:

- Identificar y clarificar la idea general
- Constituir el equipo
- Identificar un problema importante
- Analizar el problema
- Explorar, recoger y describir los hechos
- Recolectar y estructurar teóricamente la información
- Construir el plan general de acción
- Desarrollar el plan
- Evaluar la ejecución de la acción ejecutada

6.3.4 Instrumento.

- Cuestionarios
- Entrevistas
- Observación participativa
- Diario de campo

6.4 Diagnóstico del problema o situación.

Como parte del proyecto de investigación acción se realizó un diagnóstico a través de cuestionarios para determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y con base en los resultados se eligieron las estrategias de enseñanza.

Lo anterior se realizó siguiendo el manual de estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje de la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública.

6.4.1 Manual de estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje.

De acuerdo con el manual de estilos de aprendizaje de la Dirección General de Bachillerato, publicado en 2004, como respuesta al Programa Nacional de Educación 2001-2006 y a su apartado acerca de la innovación de las modalidades educativas, y buscando la efectividad, la expresión, interacción y ejercicio de los diferentes tipos de inteligencia, la divulgación y aplicación de distintas estrategias de enseñanza y la identificación de los estilos de aprendizaje son fomentados.

La reforma curricular plantea el enfoque educativo centrado en el aprendizaje, con los que se busca la difusión de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, además se une el aprender a innovar, el aprender a aprender y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Con este fin, se diseñó un manual con estrategias de enseñanza, cuestionarios para determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de fortalecer la práctica educativa, reorganizar la metodología de enseñanza, apoyar la autonomía de los docentes y estimular la lectura, observación, investigación y reflexión del mismo.

En este documento, se tomarán los contenidos de dicho manual y se aplicarán en dos grupos de nivel bachillerato, uno del área propedéutica y otro del área de lenguas, con el fin de analizar los estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y como aplicarlas para lograr mayor motivación y por ende mayor participación activa en la interiorización del conocimiento.

Estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza del manual de DGB.

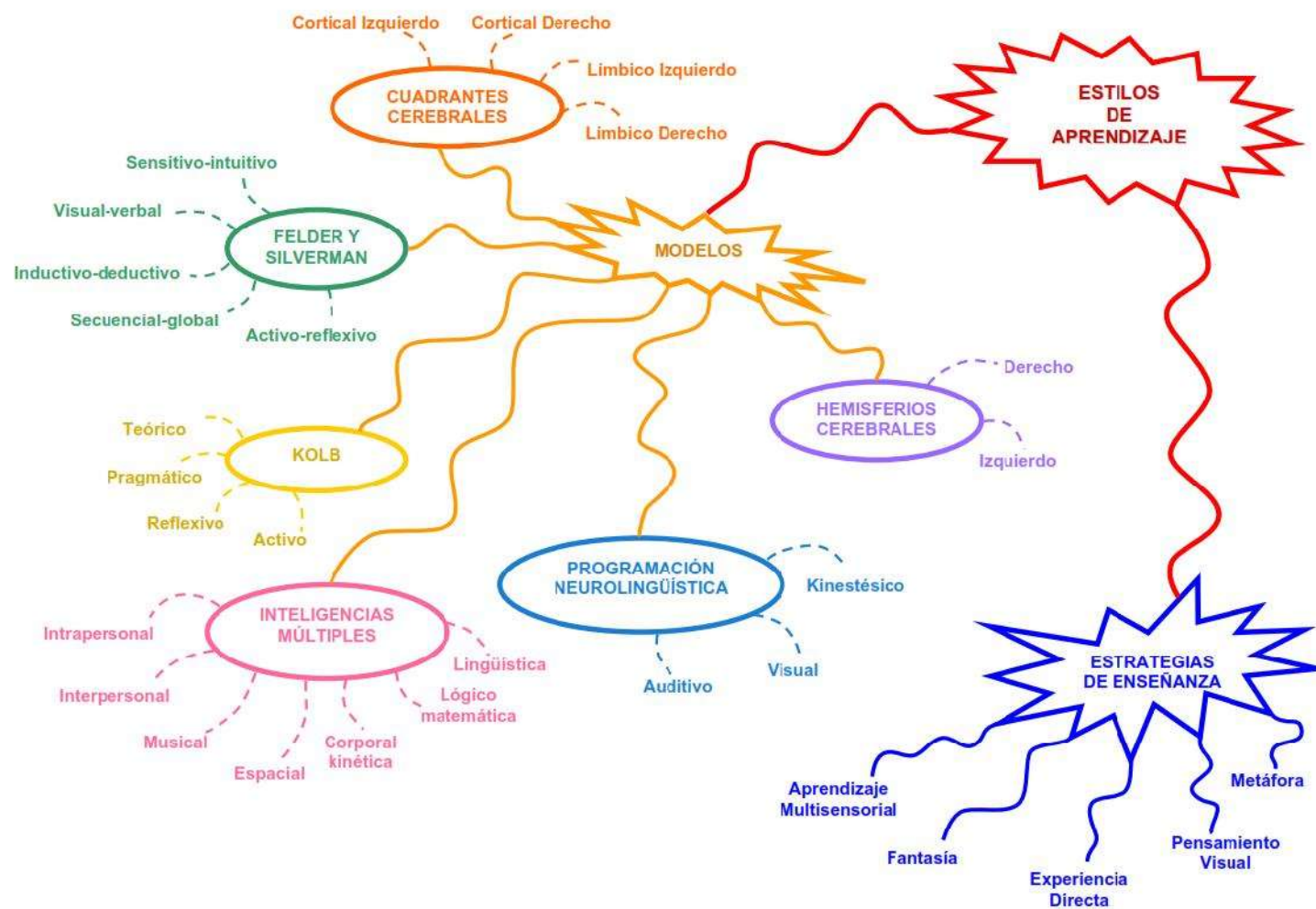


Figura 7 Estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza del manual de DGB . Fuente: Dirección General de Bachillerato (2004).

6.4.2 Diagnóstico.

Como parte del diagnóstico, se llevaron a cabo tres tipos de cuestionarios: cuestionarios para determinar los estilos de aprendizaje, cuestionarios para medir la motivación y un cuestionario para mediar la tendencia a participar.

El primero corresponde a la determinación de los estilos de aprendizaje, que con concordancia al documento de la DGB se compone por un cuestionario para determinar el estilo de aprendizaje, siendo los elegidos: el modelo de cuadrantes cerebrales (anexo 7), el modelo de los hemisferios cerebrales (anexo 2) y el modelo de Felder y Silverman (anexo 6).

Lo anterior con el objetivo de conocer el tipo de aprendizaje del estudiante y elegir la aplicación de la estrategia que enseñanza que mejor se adecue a su estilo. Cada uno de estos modelos se han detallado como parte del marco teórico en capítulos anteriores.

Por otro lado se utilizaron dos cuestionarios para medir la motivación.

En el primer cuestionario (encontrado como anexo 1y anexo 3), se abordan los sentimientos de los estudiantes que muestran la disposición que tienen hacia las clases. El cuestionario consta de 10 ítems que se responden eligiendo verdadero o falso.

El segundo llamado (en este documento como anexo 4) EME-E (Echelle de Motivation en Éducation), en su adaptación al español realizada por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005). En esta escala se mide la amotivación, la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada, mi al conocimiento, mi al logro, mi a las experiencias estimulantes, con 28 ítems en total.

Y, por último, para medir la participación activa, los estudiantes responderán un cuestionario que presenta los que sienten y piensan acerca de las estrategias implementadas por el docente (anexo 5).

Capítulo VII Plan de acción

Como parte del plan de acción y siguiendo con lo establecido en el manual de la DGB, y de acuerdo a los resultados de los estudiantes, se implementaron estrategias de enseñanza, comprendiendo los métodos que, para los estilos de aprendizaje, se consideran más adecuados (metáfora, pensamiento visual y fantasía).

Cada una de estas tres estrategias se aplicó por lo menos una vez a la semana en alguna de las sesiones, de forma que se utilizaron de manera constante y activa. Dentro de las planeaciones y actividades para cada semana, se presentó la metáfora para la presentación y la conexión entre las bases teóricas y los ejemplos.

En cuanto al pensamiento visual, se utilizaron videos, imágenes y mapas mentales y conceptuales que incentiven al análisis de los componentes para realizar explicación y un razonamiento deductivo.

Y, por último, se aplicó la fantasía, para la presentación de material nuevo y para la revisión del ya trabajado, de manera específica, para la memorización de vocabulario en lo referente a los estudiantes de francés A-2.

Estas estrategias se implementaron como parte del segundo periodo del semestre, comenzando el 28 de septiembre de 2020 y finalizando el 22 de octubre del mismo año.

De esta manera fue posible contrastar los resultados el aprovechamiento de dicho periodo con el periodo inmediato anterior. Para este fin se contó con evidencias de aprendizaje que permitieron observar las repercusiones de la investigación.

Además, como forma de control, se aplicaron nuevamente los cuestionarios correspondientes a motivación y participación para comparar si existió alguna diferencia en estos campos una vez aplicadas a las estrategias.

Cabe aclarar que, este mismo plan se aplicó con ambos grupos con los mismos estudiantes (económico-administrativo y francés A.2) para mejorar su aprovechamiento, motivación y participación.

Igualmente, se aplicaron entrevistas grupales para conocer el sentir de los estudiantes sobre los contenidos de las asignaturas, así como su opinión sobre la manera en la que se imparten las mismas.

A la par del proceso de investigación-acción, se llevó un diario de la investigación como una herramienta para registrar las incidencias presentes antes, durante y después de la aplicación de las estrategias de enseñanza.

7.1 Diagnóstico.

Como parte de la recopilación de la información, se comenzó con la etapa diagnóstica para determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

7.1.1 Cuestionarios diagnósticos.

Para el grupo de Económico-administrativo, el primer cuestionario mostrado fue el correspondiente a los hemisferios cerebrales (Anexo 2), realizado el jueves 17 de septiembre de 2021. En éste se muestra la inclinación que tienen los estudiantes al uso de uno de los hemisferios, si existe la necesidad de estimular el otro o si, se presenta un equilibrio entre ambos. Mientras que,

los estudiantes del grupo de francés A-2, realizaron el cuestionario diagnóstico el día 24 de septiembre, tratando de identificar los mismos resultados.

En un segundo momento, se aplicaron los cuestionarios correspondientes al modelo de Felder y Silverman (anexo 6) y el modelo de los cuadrantes cerebrales (anexo 7), ambos se presentaron el 23 de septiembre con los estudiantes de económico-administrativo. De igual forma, para los estudiantes de francés A-2, los mismos cuestionarios también se realizaron el día 25 de septiembre.

En lo relativo a los cuestionarios de participación y motivación, para los estudiantes del grupo de económico administrativo, se realizaron el día 25 de septiembre. Como parte de uno de los cuestionarios de motivación, se aplicó el denominado “EME-E” (anexo 4), conformado por 27 ítems, cada uno con opciones que van desde “no corresponde en absoluto” hasta “corresponde totalmente” en una escala tipo Likert, de manera que sea posible determinar dentro de los seis componentes de motivación, cuál es el nivel en el que se encuentran los estudiantes.

El segundo cuestionario sobre la motivación (anexo 1), compuesto de 10 ítems, que corresponden a los sentimientos que tiene los estudiantes con respecto de la asistencia a la escuela, su disposición al trabajo y su actitud a los sucesos cotidianos de una sesión. Para su evaluación se determina un promedio de los puntos posibles tomando en cuenta el máximo de la motivación y el mínimo para así descubrir el grado de motivación general del grupo.

Por último, para el cuestionario correspondiente a la participación (anexo 5), se toman en cuenta 19 preguntas en una escala tipo Likert que muestra la disposición a la participación y los sentimientos de los estudiantes dentro de la clase. Estos 19 ítems se dividen en dos tipos de cuestionario, cuestionario de la participación en clase y el cuestionario de factores de participación en clase. Cabe mencionar que éste último clasifica sus ítems en tres tipos de factores:

comunicativos, la disposición del estudiante al estudio y la percepción de la actitud del profesor y de los compañeros en aula.

Tanto para los estudiantes de económico administrativo como para el grupo de Francés A-2 estos cuestionarios (participación y motivación) fueron tomados el 29 de septiembre.

7.1.2 Entrevista grupal.

Preguntas abiertas donde expresen sus sentimientos e impresiones con respecto a la estructura y estrategias didácticas usadas en el aula.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar su sentir con respecto a las herramientas empleadas dentro del aula para los contenidos y sus impresiones acerca de su motivación para la realización de las actividades de las asignaturas.

De la misma manera, se trataron de forma general los motivos por los cuales se encontraban matriculados como parte de los programas académicos y su inclinación a seguir estudiando, siendo parte de sección de bachillerato y sus planes para el futuro.

La lista de preguntas correspondiente a este apartado se encuentra en su totalidad en el apartado de anexos de este documento (anexo 8).

La entrevista para los estudiantes del bachillerato de Económico-administrativo se llevó a cabo el día 28 de septiembre de 2021 obteniendo las siguientes respuestas:

En general, los estudiantes opinaron que las clases deberían de ser más divertidas y entretenidas, también manifestaron que les gustaría que las evaluaciones fueran más sencillas y las actividades más cortas y divertidas. Les pareció muy interesante que se trabajaran este tipo de cuestionarios porque los hace sentirse “tomados en cuenta” en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo comentaron que al formar parte de este tipo de decisiones se sienten “bien al contestar con su opinión de manera anónima” porque así pueden expresarse libremente, y los hace tener más interés en las clases.

Por último, creen que este tipo de actividades son una muy buena herramienta para mejorar su acercamiento a las asignaturas por lo que les gustaría que se aplicaran en otras asignaturas y que otros profesores estuvieran abiertos a un diálogo así.

Por su parte, los estudiantes del grupo de francés A-2 también respondieron a la entrevista el 28 de septiembre de 2020. En cuanto a sus respuestas, se presentaron comentarios semejantes, con excepción de las actividades y la naturaleza de las preguntas de los cuestionarios. Ellos manifestaron que algunas preguntas y actividades son “tediosas” y en otros casos, comentaron que no se sentía “identificados” con los cuestionamientos en particular con los materiales que se utilizan en las asignaturas.

De la misma forma que en otro grupo, reportaron que les gusta participar de encuestas que les permitan expresar su opinión y sus sentimientos con respecto a las actividades y los contenidos y al sentimiento de “valor” que sienten al poder descubrir cómo aprenden.

En el caso de una persona, ésta expresó que la encuesta de motivación no aplicaba a su sentimiento ya que sólo participaba en la asignatura (francés) porque era “obligatoria y la opción más fácil” dentro de las asignaturas de idiomas ofrecidas por la institución educativa de bachillerato.

7.1.3 Diario de la investigación.

Cabe señalar que, de la misma manera, se llevó un diario de investigación, como una manera de complementar lo sucedido, en un primer momento, durante las primeras impresiones durante el

diagnóstico, y en un segundo momento, durante la aplicación de las estrategias y para documentar las respuestas y reacciones que se tuvieron con las mismas.

Como parte del diario de investigación se llevó a cabo un registro de lo sucedido al implementar las estrategias de enseñanza determinadas al comienzo del proyecto de investigación–acción.

Este registro cuenta con las primeras impresiones de los grupos de trabajo de cada una de las asignaturas antes de realizar el diagnóstico, durante la implementación del mismo, así como durante la intervención educativa con las herramientas enfocadas en el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

Durante la etapa diagnóstica, con los cuestionarios de estilos de aprendizaje se observó que en ambos grupos este tipo de actividades les pareció interesante y novedosa, algo no había tenido oportunidad de hacer antes y les entusiasmaron los resultados y conocerse mejor. También comentaron que este tipo de actividades les hace plantearse nuevos métodos y modelos para trabajar en otras asignaturas.

En lo relacionado con los cuestionarios de motivación y participación se observaron dos resultados distintos:

Para el grupo de económico-administrativo, los cuestionarios de motivación y participación reflejaron las ideas que los estudiantes tienen acerca de su situación con respecto de la institución educativa y su disposición a continuar trabajando. Igualmente reflejan, en su mayoría, que son congruentes con lo expresado en la entrevista grupal a excepción de un estudiante que mostró otras respuestas en el cuestionario de participación, en especial en lo relacionado con la actitud que percibe por parte de sus compañeros y de los profesores.

7.1.4 Resultados del diagnóstico y elección de plan de acción.

Como parte del diagnóstico se observaron los siguientes resultados en cada uno de los cuestionarios aplicados a ambos grupos.

7.1.4.1 Cuadrantes cerebrales.

Los estudiantes de francés A-2, mostraron que clara preferencia por los corticales derecho e izquierdo y sin preferencia por el límbico derecho. Lo anterior significa que, los estudiantes de este grupo, tienen tanto competencias de abstracción como de creación e innovación. Muestran facilidad para la resolución de problemas lógico-matemáticos y, a su vez, para la investigación y síntesis, visualización y la integración a través de imágenes y metáforas.

En cuanto a los estudiantes del grupo de económico-administrativo, sus resultados muestran preponderancia del cortical derecho, seguido por el límbico derecho y el cortical izquierdo. Por lo tanto, además de poseer las características descritas anteriormente para el grupo de francés A-2, también se muestran racionales, con disposición al trabajo en equipo, emotivos, extrovertidos y su integración del conocimiento por medio de experiencias en un ambiente armonioso y cordial.

Es así que, siguiendo el Manual de Estilos de Aprendizaje de la SEP (2004), se decidió trabajar con la metáfora como una de las estrategias de enseñanza.

Resultados del diagnóstico del modelo de los cuadrantes cerebrales de francés A-2

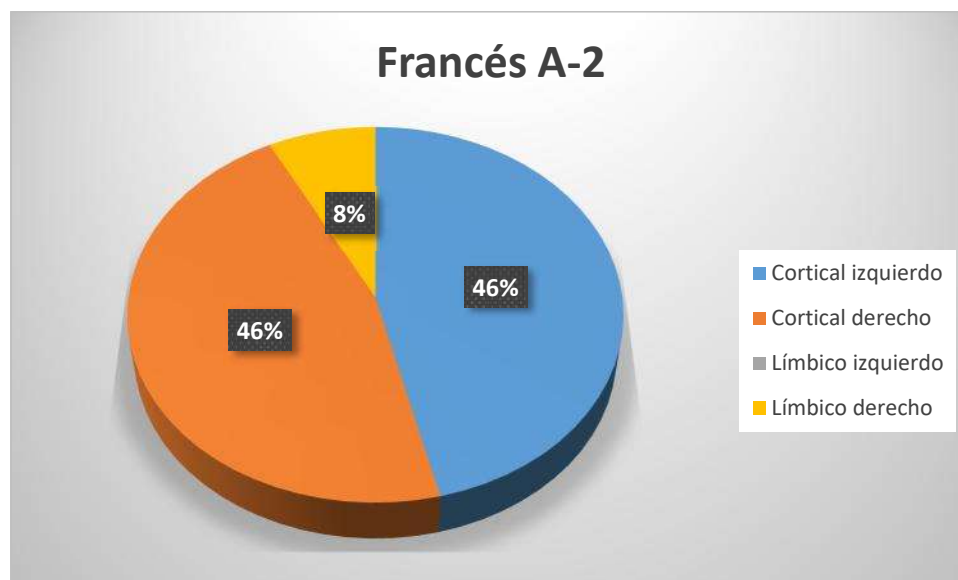


Figura 8. Resultados del diagnóstico del modelo de los cuadrantes cerebrales de francés A-2

Fuente: Elaboración propia (2021).

Para los estudiantes del grupo de francés A-2, se muestra en la figura 8 la prevalencia de ambos corticales (derecho e izquierdo) con ambos en el mismo porcentaje (46%), el 8% restante corresponde al límbico derecho.

En la figura 9, se muestran los resultados del grupo de económico administrativo quienes, de manera similar, muestran los mismos elementos presentes, pero cuentan con otra proporción. Es de esta manera que el cortical izquierdo representa el 28% de presencia, el cortical derecho el 43%, lo que muestra una clara prevalencia de éste último, mientras que, por otro lado, el límbico izquierdo representa el 29%.

Es debido a estos resultados que se puede constatar que los estudiantes muestran tendencias similares en este primer cuestionario, aunque la preponderancia de algún cuadrante sea diferente, son los mismos tres que están presentes y en ambos resultados no se encontró ningún resultado del límbico izquierdo, por lo que no se encuentra ninguno estudiante introvertido, metódico y secuencial.

Resultados del diagnóstico del modelo de los cuadrantes cerebrales del grupo de económico-administrativo



Figura 9. Resultados del diagnóstico del modelo de los cuadrantes cerebrales de Económico-administrativo. Fuente: Elaboración propia (2021).

7.1.4.2 Hemisferios cerebrales.

Para el grupo de Económico-administrativo, se muestra que la mayoría de los estudiantes tienen tendencia al hemisferio derecho del cerebro. Mientras que los estudiantes del grupo de francés A-2 presentan la misma tendencia. Cabe mencionar que este último, muestra valores más bajos de preponderancia, seguido muy de cerca con el hemisferio izquierdo.

Es así que, de acuerdo con el Manual de Estilos de Aprendizaje de la SEP (2004) ambos son grupos emocionales, intuitivos, imaginativos, aprenden a través de la visualización, con imágenes, aprendiendo con el uso de actividades creativas.

En consecuencia, se recomienda trabajar con el pensamiento visual, lo que permitirá apelar a la necesidad del trabajo de las relaciones de las ideas, partiendo desde lo general a lo particular, realizando representaciones gráficas de las mismas, siendo éste el instrumento tanto de enseñanza como de aprendizaje, usando un lenguaje común (imágenes y representaciones de carácter visual).

Resultados del diagnóstico de los hemisferios cerebrales del grupo de Económico-administrativo.



Figura 10. Resultado del diagnóstico del modelo de los hemisferios cerebrales de Económico-administrativo. Fuente: Elaboración propia (2021).

En la figura 10 se muestra la prevalencia del hemisferio derecho sobre el izquierdo con el 70% contra el 30% de éste último, lo que representa una clara tendencia hacia la comprensión global, la emocionalidad y la imaginación.

Por su parte, en el grupo de francés A-2(figura 11) se muestra la prevalencia del mismo grupo, pero con una incidencia ligeramente menor, lo que corresponde al 60% para el hemisferio derecho y un 40% para el hemisferio izquierdo.

Ambos resultados indican que los estudiantes muestran la tendencia a sintetizar la información, crean sus conceptos con base en la comprensión del todo y su desglose en las partes que lo componen, siendo partidario de lo fantástico, cualitativo, visual y creativo.

Resultado del diagnóstico del modelo de los hemisferios cerebrales del grupo de francés A-2.

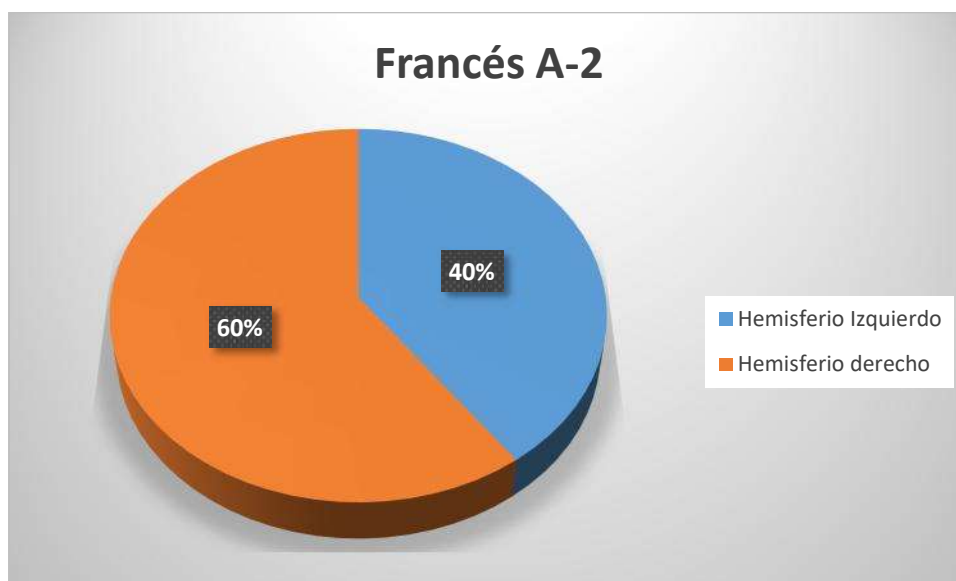


Figura 11. Resultado del diagnóstico del modelo de los hemisferios cerebrales de francés A-2.

Fuente: Elaboración propia (2021).

7.1.4.3 Felder y Silverman.

Igualmente, se aplicaron los cuestionarios correspondientes al modelo de Felder y Silverman a los estudiantes de económico-administrativo, encontrando que el grupo cuenta con clara preponderancia de activo sobre reflexivo y de visual sobre verbal y con un equilibrio entre sensorial e intuitivo y secuencial y global.

Por su parte el grupo de francés A-2 mostró una preponderancia clara de activo sobre reflexivo, de sensorial sobre intuitivo y de visual sobre verbal; por otro lado, se encuentra un claro equilibrio entre secuencial y global.

Es de esta manera que la metáfora es empleada como una herramienta para llevar los nuevos conceptos y el conocimiento en general haciendo uso de otros que los estudiantes ya tienen en su bagaje, ayudando a formar conexiones que les permitan obtener un conocimiento significativo.

Resultados del diagnóstico del modelo de Felder y Silverman del grupo de Económico-administrativo.

	Económico-Administrativo												
	11	9	7	5	3	1	1	3	5	7	9	11	
Activo		X											Reflexivo
Sensorial				X									Intuitivo
Visual						X							Verbal
Secuencial					X								Global

Tabla 1. Resultados del diagnóstico del modelo Felder y Silverman de Económico-administrativo. Fuente: Elaboración propia (2021).

En la tabla 1, se muestran los resultados para el grupo de económico-administrativo. En estos estudiantes se presentan prevalencias hacia lo activo, sensorial, visual y secuencial. Hay una incidencia mayor en la dimensión activa lo que significa que para poder procesar mejor la información, ellos necesitan realizar actividades físicas que refuercen la misma.

Por otro lado, para los estudiantes del grupo de francés A-2, (tabla 2) aunque muestran las mismas tendencias (activo, sensorial, visual y secuencial), la preponderancia se aprecia en la dimensión visual, por lo que puede aseverarse que los integrantes de francés A-2 son más receptivos a la información que se presenta de manera visual a través del uso de representaciones gráficas que aquella que se presenta con el uso de formas verbales.

Resultados del diagnóstico del modelo Felder y Silverman de francés A-2

	Francés A-2												
	11	9	7	5	3	1	1	3	5	7	9	11	
Activo				X									Reflexivo
Sensorial					X								Intuitivo
Visual			X										Verbal
Secuencial						X							Global

Tabla 2. Resultados del diagnóstico del modelo Felder y Silverman de francés A-2. Fuente: Elaboración propia (2021).

7.1.4.4 Motivación 1.

El cuestionario 1 corresponde a 1º preguntas que miden el estado anímico y la disposición de los estudiantes hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para el grupo conformado por los estudiantes del bachillerato económico-administrativo, la mayoría no se encuentran motivados, y el 40% cuenta con motivación media. Es un fenómeno similar a lo que se pudo observar en los estudiantes de francés A-2 con un porcentaje de 57% a 43 % respectivamente.

Esto corresponde con los elementos que se debatieron durante la entrevista grupal, donde el consenso fue similar.

Resultados del diagnóstico de motivación 1 del grupo de económico-administrativo



Figura 12. Resultados del diagnóstico de motivación 1 de Económico-administración. Fuente: Elaboración propia (2021).

En la figura 12 se muestran los resultados para el grupo de económico-administrativo en lo referente a la motivación. En el 60% de los estudiantes del grupo presenta no motivación mientras que en el 40% cuentan con motivación media. Ninguno de ellos muestra alta motivación.

Es el mismo caso del grupo de francés A-2 pero con proporciones distintas (figura 13), donde ninguno presenta resultados de alta motivación, la mayoría (57%) tiene no motivación y el 43% motivación media.

Es de esta manera que, se puede afirmar que las tendencias son las mismas en ambos grupos y es un hecho preocupante que ninguno de los estudiantes, en cualquiera de los dos grupos, presente alta motivación y que la mayoría se decante por la no motivación.

Resultados del diagnóstico de motivación 1 del grupo de francés A-2

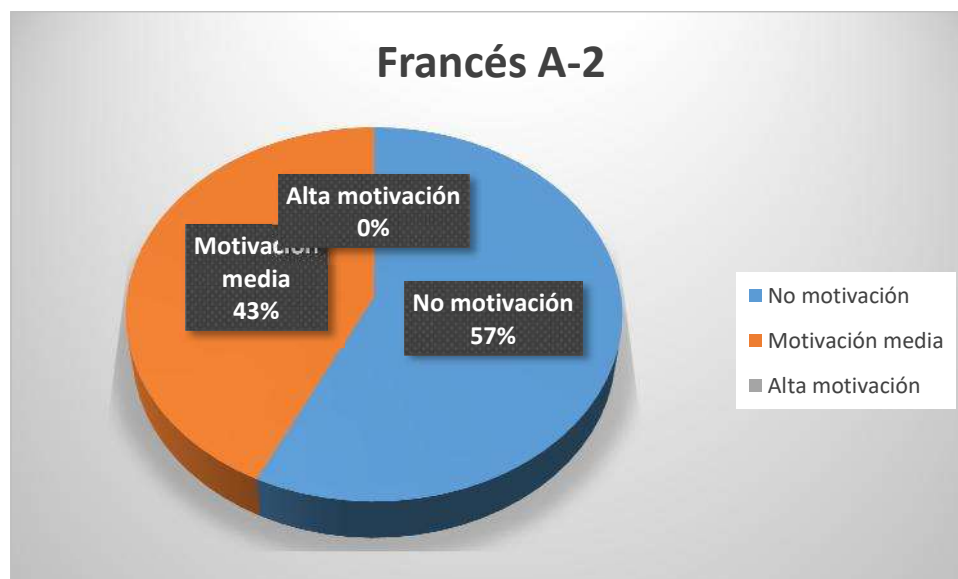


Figura 13. Resultados del diagnóstico de motivación 1 de francés A-2. Fuente: Elaboración propia (2021).

7.1.4.5 Motivación 2.

En el cuestionario de motivación 2, se midieron las motivaciones extrínsecas e intrínsecas de los estudiantes, con especial atención a la amotivación y en las actitudes hacia el logro, las expectativas, la autorregulación y la regulación externa.

Para los integrantes de la sección de bachillerato económico-administrativo, existe un elemento que muestra niveles altos de amotivación y poca actitud hacia el logro intrínseco, especialmente dentro del rubro “mi al conocimiento”, por lo que es uno de los elementos a seguir cuando se apliquen las estrategias de enseñanza.

Por su parte, en el grupo de francés A-2, los resultados no mostraron, en general, niveles altos de amotivación, y tanto la motivación intrínseca como extrínsecas, se encontraron alrededor de la media.

En términos generales se sigue la tendencia mostrada en el cuestionario de motivación 1 para ambos conjuntos.

7.1.4.6 Participación.

En lo referente a este cuestionario, ambos grupos muestran poca o mediana participación. De manera particular, los estudiantes de económico-administrativo tienen un integrante que no siente la necesidad de participar activamente en las clases, únicamente se comunica si es necesario y considera que tanto el profesor como sus compañeros “se burlan” de las respuestas que podría llegar a expresar en un momento dado.

Caso contrario a los resultados de francés A-2, donde un alumno muestra una alta disposición a la participación, expresando su iniciativa al estudio en casa, la preparación de las sesiones y el respeto y comprensión de sus compañeros y el profesor.

Estos tipos de resultado aunque salen de la escala, no cambian lo expresado por la mayoría, es decir baja participación en general, poca preparación de las lecciones de las clases y respeto y cordialidad por parte del profesor y los compañeros.

De la misma manera este tipo de resultados concuerda con los sentimientos expresados durante la entrevista grupal, donde se observó un buen grado de convivencia, respeto y buen trato, aunque poca disposición a la realización de las actividades propuestas por los profesores de las asignaturas.

7.2 Aplicación de las estrategias de enseñanza.

Una vez que comenzó el segundo periodo, el 28 de septiembre, se aplicaron las estrategias de aprendizaje establecidas en capítulos anteriores. Cada una de ellas se empleó al menos una vez en cada grupo, con una actividad como evidencia de aprendizaje para evaluar los resultados de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7.2.1 Metáfora.

Para trabajar la metáfora en el grupo de económico-administrativo, se eligieron dos temas y dos actividades, una correspondiente a la materia de contabilidad y otra a la de administración.

Para este fin, se eligieron temas en los que, inmediatamente después de la sesión, se realizaran actividades que sirvieran como reforzamiento del conocimiento y que a su vez también fueran evidencias de aprendizaje.

Para la asignatura de contabilidad se utilizó una presentación de metáfora para la explicación de la relación entre los estados financieros de una entidad económica. La sesión con la explicación se llevó a cabo el 07 de octubre de 2020, mientras que el espacio para que los estudiantes elaboraran la actividad fue el 08 de octubre del mismo año.

Durante la sesión explicativa se buscó que los estudiantes fueran capaces de relacionar los estados financieros entre sí. La manera en la que la información financiera de una entidad económica nace de las operaciones de la entidad y su registro.

En la actividad los estudiantes deben de explicar cómo es que se relacionan los estados financieros entre sí y los momentos en los que se realizan los registros de las operaciones de las empresas.

Por otro lado, para la asignatura de administración, la metáfora se utilizó como herramienta del desarrollo del tema de “principales teorías administrativas”, en el que los estudiantes debieron de crear relaciones entre las ideas principales de cada uno de las teorías y sus nombres.

Para este fin, la sesión con los conceptos se dio el 01 de octubre de 2020, mientras que la actividad fue trabajada el 02 de octubre de ese mismo año.

Por su parte, para francés A-2, el tema tratado con la metáfora fue los usos de los tiempos de la hipótesis, para hablar de la cláusula “si”, para introducir situaciones irreales en diferentes tipos y modos verbales.

La clase con la explicación se realizó el 01 de octubre de 2020 y la elaboración de la actividad se llevó a cabo un día después, el 02 de octubre. La actividad consistió en aplicar las ideas en la creación de frases que expresaran situaciones irreales usando tiempos del pasado y condicionales.

El uso de la metáfora les permitió conocer la relación que hacen los estudiantes entre lo que ya conocen y los nuevos usos que se les explican, particularmente el imperfecto y el pluscuamperfecto.

7.2.2 Pensamiento visual.

Para el pensamiento visual, en el grupo de económico-administrativo se trabajó en la asignatura de administración con el tema de principios de dirección, para que los estudiantes a través de las imágenes de los principios puedan identificar el concepto y aplicación de los principios dentro de la fase de dirección del proceso administrativo. Esta sesión se realizó el 13 de octubre de 2020 con la explicación de los conceptos y el 15 para la elaboración de la actividad.

En ese mismo grupo, para la asignatura de contabilidad, se eligió trabajar este tipo de pensamiento para la explicación de la clasificación, la naturaleza y la aplicación de los impuestos. La primera parte (explicación) se trabajó el 21 de octubre y la actividad el día siguiente. Esta actividad consistía en relacionar las imágenes de los tipos de impuestos con su naturaleza (municipal, estatal y federal).

Por su parte, para el grupo de francés A-2, se realizó una explicación sobre el uso de las situaciones irreales y los planes que se tienen para el futuro usando imágenes para describir las opciones y los

cursos de acción que emplearía. La explicación de los usos y la actividad se realizaron el 13 de octubre del año 2020.

Este tipo de actividades, tanto en la explicación como en la producción de los estudiantes, probó tener muy buenos resultados, desde el primer momento, ellos mostraron más atención a la explicación y a los significados de las imágenes.

7.2.3 Fantasía.

Para esta estrategia, el 06 de octubre del 2020 se trabajaron los conceptos relacionados con el proceso administrativo. Para la actividad el 08 de octubre se pidió a los estudiantes que visualizaran una empresa en la que aplicarían el proceso de principio a fin.

En este mismo grupo del bachillerato de económico –administrativo, se utilizó la fantasía para comprender y aplicar el uso de los documentos fuentes. Para reforzar el conocimiento se pidió que los estudiantes imaginaran situaciones en las que usaría cada uno de los documentos entre ellos, considerando la empresa, la situación y el resultado. Para estas actividades se tomó la clase del 14 de octubre de 2020.

Con el grupo de francés A-2, esta herramienta fue aplicada el 13 de octubre, en su componente de estrategia de enseñanza y, por otro lado, el 15 de octubre como facilitador para la actividad en la que los estudiantes debían imaginar su vida si tuvieran otra profesión (presidente, militar, policía, etc.).

Los resultados fueron buenos en la aplicación del método de enseñanza y aún mejores en la ejecución de la actividad reforzadora del conocimiento ya que, una vez terminada, se pudo notar que todos participaron y usaron su creatividad dentro de los lineamientos explicados en las instrucciones de cada actividad.

7.3 Evaluación de los resultados de la implementación del plan de acción.

A manera general, las aplicaciones de las estrategias dentro de cada sesión establecida para cada uno de los tópicos expresados anteriormente, requirió especial detalle para escoger la actividad que mejor se ajustara a los objetivos de aprendizaje y a la naturaleza propia del tema.

Cabe señalar que todas las estrategias y actividades antes mencionadas se realizaron dentro del segundo periodo del semestre, por lo que, durante el tercer periodo, se recopiló de información y la medición.

Se aplicó nuevamente el cuestionario de motivación para descubrir si existieron cambios en su sentir y aproximación a las asignaturas. Y en un segundo momento, se realizó de nueva cuenta el cuestionario de participación para corroborar el estado de los estudiantes y si existe alguna diferencia en relación con el estado inicial.

De la misma manera, se compararon los resultados de los cuestionarios con lo expresado en las entrevistas y en el diario de la investigación.

7.3.1 Cuestionarios finales.

Se aplicaron nuevamente los cuestionarios correspondientes a la motivación y a la participación para determinar si existió alguna diferencia en los mismos después de la aplicación de las estrategias de enseñanza.

Los cuestionarios aplicados fueron los correspondientes a la escala de motivación, el cuestionario anímico de la motivación y el cuestionario de la disposición a la participación.

Para el grupo de económico administrativo, los cuestionarios de motivación se aplicaron el 10 de noviembre de 2020 y el de participación el 11 del mismo mes. Por su parte, la aplicación para los

estudiantes de francés A-2 se realizó el 06 y el 13 de noviembre para los cuestionarios de motivación y participación, respectivamente.

Los resultados de los cuestionarios no muestran un cambio significativo, la única diferencia se encontró en un estudiante del grupo de económico –administrativo en donde, después de la comparación de los resultados, el estudiante que manifestaba no participar por sentir la “burla” de sus compañeros y del profesor ya no se encuentra.

Otra diferencia se encontró en el mismo cuestionario, pero en el grupo de francés A-2, en donde un estudiante manifestó no tener motivación por la asignatura ni las actividades. Lo anterior muestra una disminución en la motivación y es el único resultado negativo observado.

7.3.2 Entrevista grupal (después de la intervención).

Las preguntas abiertas se realizaron con los estudiantes una vez finalizada la intervención y la aplicación de las estrategias de enseñanza. Ellos tuvieron la oportunidad de intercambiar sus impresiones y sentimientos acerca de la utilidad, la complejidad y la importancia de las estrategias.

De igual forma, intercambiaron opiniones de los otros tipos de estrategia con los cuales les gustaría trabajar para futuros contenidos y tiempos, sobre todo en lo relacionado con la asignatura de lenguas (francés).

En lo relacionado con las respuestas, los estudiantes en general manifestaron que se sintieron bien trabajando con las nuevas estrategias, aunque en ocasiones sintieron que las actividades eran un poco largas, pero interesantes.

Los integrantes de económico-administrativo compartieron que las clases fueron buenas, agradándoles los procesos de explicación por lo que los temas quedaron más claros. En lo referente a las actividades, creen que las actividades corresponden plenamente con los elementos analizados

durante la clase. Sintieron que las clases fueron más fáciles que el periodo anterior, sin embargo, creen que las actividades son más largas y les llevan más tiempo que los crucigramas y mapas mentales usados anteriormente.

Por su parte, en el grupo de francés A-2, el sentimiento acerca de la longitud de las actividades también fue mencionado. Los materiales y el modelo de las sesiones les parecieron adecuados, así como la naturaleza de las actividades, ya que comentaron que las actividades ayudaron a reforzar sus conocimientos de los tópicos de las sesiones. Reconocieron que las clases eran interesantes y que les gustaría seguir trabajando así, sobre todo en los temas más “complicados”.

7.3.3 Evidencias de aprendizaje

Como parte de la investigación, se presentan las evidencias de aprendizaje de cada asignatura.

Las actividades corresponden a cada una de las tres estrategias de enseñanza (metáfora, fantasía y pensamiento visual) en cada una de las asignaturas (administración, contabilidad y francés A-2) durante el segundo parcial del semestre agosto 2020 - enero 2021.

La lista de las evidencias de aprendizaje es la siguiente:

Tabla de evidencias de aprendizaje de las estrategias de enseñanza

Nombre de la evidencia	Asignatura	Fecha de aplicación	Descripción
Aplicación del proceso administrativo	Administración	08 de octubre de 2020	Analizar y conocer las etapas y fases del proceso administrativo

Teorías y escuelas administrativas	Administración	02 de octubre de 2020	Determinar los diferentes autores e ideas principales de las escuelas administrativas
Principios de dirección	Administración	15 de octubre de 2020	Conocer la manera en la que la fase de dirección debe de realizarse dentro de las entidades económicas.
Uso de las hipótesis	Francés A-2	02 de octubre de 2020	Uso de las hipótesis para la descripción de eventos probables, irreales o hipotéticos
La rutina	Francés A-2	09 de octubre de 2020	Explicar su rutina usando el presente y el presente simple
Si yo fuera...	Francés A-2	15 d octubre de 2020	Usar los diferentes tipos de modoso y tiempos verbales para expresar situaciones irreales

Documentos fuente	Contabilidad	15 de octubre de 2020	Analizar la importancia y clasificación de los documentos fuente para el registro de las operaciones contables
Clasificación de los impuestos	Contabilidad	22 de octubre de 2020	Conocer los tipos de impuestos de acuerdo a su naturaleza
Relación de los estados financieros	Contabilidad	08 de octubre de 2020	Comprender la manera en la que se relacionan los estados financieros entre sí

Tabla 3. Evidencias de aprendizaje de cada una de las estrategias de enseñanza de cada uno de los grupos considerados en el proyecto de investigación-acción. Fuente: Elaboración propia (2021).

ANÁLISIS

Capítulo VIII Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, se realizaron comparaciones entre la información obtenida y el diagnóstico para determinar si hubo algún cambio significativo entre la implementación de las estrategias, a la motivación y el desempeño después de su aplicación, para esto, la entrevista al final forma parte integral del análisis.

8.1 Interpretación y análisis de los resultados.

Después de revisar y contrastar las respuestas de las preguntas en las entrevistas grupales, hay diferencias en la reacción que mostraron los estudiantes al tiempo de realizar las actividades y trabajar durante las sesiones de clase.

Los estudiantes prestaron más atención en las sesiones en las que se aplicaron las estrategias de enseñanza (metáfora, fantasía y pensamiento visual) y las actividades reflejaron el mismo componente. Durante las clases los estudiantes mostraron predisposición a la participación y contestaron cuando se les realizaron preguntas.

Esta atención observada, se dio al presentar la información nueva a través de la aplicación de las estrategias de enseñanza. Esto se puede aseverar al comparar el nivel de atención mostrada en el periodo anterior contra lo observado durante la intervención y lo integrado en el diario de investigación.

Ahora bien, atendiendo a la teoría de la educación en la que se plasma la incidencia de las estrategias en los resultados, al menos en este componente inmediato (información nueva) se cumple con lo establecido en la teoría (DGB) en lo relativo a las estrategias y el aprendizaje y, por lo tanto, en lo esperado.

En el componente motivación, no hubo cambios discernibles a través de los cuestionarios de motivación, sí fueron notorios, aunque leves en el transcurso de las horas asignadas a las lecciones y las actividades.

El cambio en la motivación que pudo ser observado, se dio en el momento en el que se realizaron preguntas durante las sesiones en las que se explicaron los temas nuevos, en la disposición que los estudiantes tuvieron en el momento de realizar las actividades. Los estudiantes hicieron preguntas acerca de los contenidos y formas de hacer y presentar las actividades, caso contrario a lo observado en el periodo anterior (antes de la aplicación de las estrategias).

En el apartado de participación, aunque en los cuestionarios no hay diferencia significativa en los resultados, con las dos excepciones presentes en cada grupo. Sin embargo, durante las clases, los estudiantes participaron en varios momentos: cuando se presentó la información nueva y se hicieron preguntas al respecto, cuando se presentaron las actividades a realizar y al revisar las respuestas a las mismas.

Aunque los cambios no se presentaron de manera evidente dentro de los cuestionarios relativos a la motivación y a la participación, durante las sesiones propiamente dichas, se observaron cambios que nos muestran que, al aplicarse las estrategias, los estudiantes son más propensos a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo es importante señalar que, durante la aplicación de las actividades de reforzamiento del conocimiento todos los estudiantes participaron y cumplieron con las indicaciones contenidas dentro del documento, en los tiempos de entrega y en los contenidos.

Estas actividades cumplieron, en la medida de lo posible, con las recomendaciones y características de cada una de las estrategias, reforzando así los contenidos propios de las asignaturas y brindando la oportunidad de crear un aprendizaje significativo.

Las actividades cumplieron con su propósito, fueron puentes o andamios que permitieron trasladar los conocimientos presentados a través de la metáfora, el pensamiento visual y la fantasía, a ejemplos prácticos y teóricos que apoyaron a la creación de conocimiento.

Por otro lado, durante las entrevistas también fue palpable la disposición para que este tipo de estrategias sean aplicadas en otras asignaturas, donde su opinión sea tomada en cuenta y las actividades y diseño de la clase sean congruentes con esta retroalimentación.

Como pudo verse dentro de la entrevista diagnóstica, los estudiantes esperan clases divertidas, diferentes y no monótonas, donde el profesor habla la mayor parte del tiempo y ellos son integrantes pasivos. Ellos buscan ser tomados en cuenta dentro de los procesos a través de su opinión, por lo que la aplicación de este tipo de cuestionarios y actividades los hace sentir parte de su proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Esto también pudo comprobarse durante las sesiones de clases, ya que ellos mostraron más interés en los contenidos y las actividades una vez que se aplicaron los cuestionarios y se realizaron las entrevistas, por lo que la aplicación constante de este tipo de actividades puede ser una herramienta que ayuda a aumentar los niveles de motivación y de participación.

La expresión de la disposición al trabajo de una manera similar con otros profesores, abre la puerta a una discusión en la que ellos expresen cómo se sienten, qué esperan de la materia, de las actividades y, en general, de su experiencia dentro del aula para que, los docentes, usen esto como

base para la planeación de sus actividades y que todos juntos creen procesos de enseñanza y aprendizaje más efectivos.

Otro resultado significativo, es el encontrado en el estudiante que, en un primer momento, manifestó molestia por las acciones que percibía por parte de sus compañeros y el profesor, expresando que no tenía confianza para participar por sentirse juzgado y subestimado, lo que generaba desconfianza y menor motivación para participar de las actividades de las clases.

Una vez realizada la intervención, en los nuevos cuestionarios no se encontraron las mismas respuestas por lo que puede afirmarse que, al menos en ese aspecto, el estudiante se sintió con mayor confianza para participar y más motivado para desenvolverse dentro del aula.

Otro resultado mostrado directamente en los cuestionarios, de manera particular en el de la motivación, es el del estudiante que, una vez llevada a cabo la aplicación de las estrategias, indicó niveles más bajos de motivación que aquellos presentes en el diagnóstico, siendo el único resultado negativo de las intervenciones, por lo que, aún con un resultado así, y contrastado con lo observado durante las sesiones de clases y las actividades, puede tener otras causas que no van relacionadas de manera directa con las estrategias de enseñanza o con los estilos de aprendizaje.

De manera general, puede afirmarse que la intervención educativa, aplicando las estrategias de enseñanza acordes con los estilos de aprendizaje mostró resultados positivos en la disposición a la participación durante las sesiones de clase y en la realización y comparación de las respuestas de los ejercicios y actividades usadas como evidencias de aprendizaje correspondientes a los temas vistos en cada asignatura con respecto al periodo de clases inmediato anterior en el que no se aplicaron las estrategias.

La DGB recomienda estrategias de enseñanza específicas a los estilos de aprendizaje, en esta investigación se siguieron las estrategias que corresponden a los estilos de aprendizaje que se determinaron durante la etapa diagnóstica. Cabe mencionar que, el manual donde se plasman las estrategias de enseñanza menciona diversas estrategias para diversos estilos y que la presente investigación toma en cuenta aquellas que se adecuaron mejor a las condiciones del aula, de manera particular a la crisis sanitaria por el virus SARS-COV-2.

De la misma manera, debe de expresarse la pertinencia y trascendencia de la divulgación de las estrategias, ya que es claro que, durante la intervención en el aula con la aplicación de las mismas, se encontraron resultados encaminados a la mejora de la motivación de los estudiantes.

8.2 Reflexiones finales.

Después de la aplicación de la intervención educativa, es posible decir que los estudiantes de ambos grupos son receptivos a la aplicación e implementación de estrategias que, no únicamente vayan de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, sino que sean novedosas y que los haga sentir tomados en cuenta.

Es relevante mencionar que un elemento recurrente en las entrevistas es la necesidad que muestran los estudiantes por sentirse escuchados. El poder expresar sus ideas con respecto a la estructura de las sesiones, la longitud de las actividades, las formas y tiempos de entrega, etcétera, son ideas claves que se pueden rescatar de este proyecto de investigación-acción.

A manera muy particular, puede considerarse que este es un tipo de motivación y participación ya que los integrantes de ambos grupos están dispuestos a formar parte de sus propios procesos de enseñanza y de aprendizaje. Existe autorregulación.

Otra aportación importante y que podría ser rescatada es la aplicación de actividades de retroalimentación para el profesor, de tal manera que los estudiantes sean capaces de expresarse y aportar ideas para las estrategias y elementos presentes en sus sesiones dentro de las asignaturas. Lo anterior representa una ventana de oportunidad que lleve a clases más interactivas donde se tenga más motivación y, por ende, más participación.

La presente investigación es una oportunidad para subsecuentes investigaciones de tipo cualitativo o cuantitativo en donde existan comparaciones de los estilos de aprendizaje y la comprensión de contenidos que pueden relacionarse con un idioma o con otras asignaturas realizadas en México, puesto que, en los antecedentes encontrados solamente dos se relacionaban al tema presentado como objeto de estudio.

También se pretende resaltar en la presente investigación la importancia de la actividad docente para facilitar el aprendizaje a los estudiantes tanto de nivel medio superior como superior tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.

Cabe mencionar que, empleando como referencia el Manual de Estilos de Aprendizaje de la Dirección General de Bachillerato se presentan resultados que pueden variar si se toma como referencia otra teoría de estilos de aprendizaje. Por lo que, sería trascendente tomar en cuenta el cambio de contexto, lo que podría traer consigo un cambio en los resultados, tomando en cuenta que, al cambiar las condiciones (estudiantes, profesor, contexto) los resultados podrían dar a conocer otros cambios en la motivación y en la participación.

De la misma manera, para futuras investigaciones en otros entornos, es conveniente acotar que, dadas las múltiples opciones tanto en estilos de aprendizaje como en estrategias de enseñanza, pueden existir otros efectos en las variables (motivación y participación) lo que abre la puerta a

otras aplicaciones que tienen la capacidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje para los compañeros docentes, no únicamente de nivel medio superior, sino de otros niveles educativos.

REFERENCIAS

- Alcalá, N., y Rosales, A. (2013). Estrategias para incidir en el uso de materiales didácticos diseñados con base en los estilos de aprendizaje, en un nivel superior. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo Educativo* (10).
- Amezcuaga Aguilar T y Amezcuaga Aguilar P. (2018). La gamificación como estrategia de motivación en el aula. En A. Torres-Toukoumidis y L.M Romero- Rodríguez (Ed.), *Gamificación en Iberoamérica Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp.137-146). Editorial Universidad Abya-Yala Universidad Politécnica Salesiana.
- Batista, J., y Salazar, L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Encuentro Educativo*, 10(3), 226-244.
- Cepeda, H. I. F., Correa, K. E. M., Lozano, E. V., y Urquiza, D. F. Z. (2018). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Open Journal Systems en Revista: REVISTA DE ENTRENAMIENTO*, 4(1), 01-12.
- Cisneros Verdeja, A. (2004). Manual de estilos de aprendizaje.
- Coll, C. (2002). Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 3-6.
- Del Valle, Y. (2011). La motivación y la importancia de las estrategias didácticas. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos89/motivacion-y-importancia-estrategiasdidacticas/motivacion-y-importancia-estrategias-didacticas.shtml#ixzz3DOxELYz1>.
- DeMar, G. (1997). El conductismo. Recuperado el 13 de septiembre de 2021. Recuperado de https://www.contra-mundum.org/index_htm_files/Dem_Conductismo.pdf

- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ertmer, P., y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Garrote R., D., Garrote R., C., y Jiménez F., S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de grado. Consultado el 13 de agosto. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55144743002.pdf>
- Girardi, C.I. (2011) *Investigación cualitativa. Estrategias en psicología y educación*. México: Universidad Intercontinental. Capítulo Investigación acción e investigación acción participativa, p. 197-220. Recuperado el 22 de junio de: http://computo.fismat.umich.mx/meyd/cursos/pluginfile.php/306/mod_resource/content/1/Investigaci%C3%B3n%20acci%C3%B3n%20e%20investigaci%C3%B3n%20acci%C3%B3n%20participativa.pdf
- González M., D., y Díaz A., Y.M. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista iberoamericana de Educación*, 40(1), 8.
- Gutiérrez, G. M., y Andrade, S. M. (2012). Aplicación del modelo cuadrante cerebral de Herrmann y su relación con los estilos de aprendizaje. *procesos de enseñanza y aprendizaje: estudios en el ámbito de la educación media superior y superior*.
- Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós.

- Iriarte, M. (2007). ¿Motivación “intrínseca” y “extrínseca”? Consultado el 05 de mayo de 2021. Recuperado de: https://www.incress.com/wpcontent/uploads/2011/05/13-Motivacion_Intrinseca_Extrinseca.pdf.
- Martínez, G.G., y Manzo, A.S.(2012). Aplicación del modelo cuadrante de Hermann y su relación con los estilos de aprendizaje. En R.D. Gutiérrez, C.D.I. Cenicerros, y V.H. Monárrez, (Ed) *Procesos de enseñanza y aprendizaje: estudios en el ámbito de la educación media superior y superior*. (pp. 99-102). México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Mejía, G. A., Aldana, J. A., y Ruiz Hernández, R. E. (2017). *Estrategias que permitan mejorar la participación activa durante el proceso de aprendizaje en estudiantes de Formación Docente de la Escuela Normal José Martí de Matagalpa* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).
- Moreno, M. G., Martínez, M.R., Moreno, M. M., Fernández, N. M. I., y Núñez, S. V. G. (2017). Acercamiento a las Teorías del Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista UNIANDES Episteme*, 4(1), 48-60.
- Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., y Hernández, E. H. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 30-39.
- Muñoz, J., Gutiérrez, P., y Serrano, R. (2012). Los hemisferios cerebrales: Dos estilos de pensar, dos modos de enseñar y aprender. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4664049.pdf>.

- Nieves, M. D. C. M. (2006). *La importancia de utilizar estrategias didácticas en la asignatura de formación cívica y ética de primer grado, el caso de la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior de México* (Doctoral dissertation, UPN-Ajusco).
- Morell, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?*. Marfil.
- Naula, M. E. S. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias educativas*, 2(1), 13-19.
- [Instituto Gestalt]. (2017). <https://www.institutogestalt.edu.mx/>
- Pérez, G. L. y De la Concepción Ochoa C. A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72).
- Pineda, E. R., Cárdenas, G. M., González-Beltrán, L. F., García, O. R., y Leyva, H. R. (2017). La participación en clase en estudiantes universitarios: factores dispositionales y situacionales. *Rev. Iberoam. Educ*, 74, 149-162.
- Rincón, T. J. (2008). Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial. *Telos*, 10(3), 465-467.
- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65.
- Sánchez, M. E. G., y Vargas, M. L. C. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la Escuela*, (90).

- Silva, A. (2018). Conceptualización de los modelos de estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(21), 35-66.
- Tecnócratas, E., Pérez, M. C. S., Avalos, L. M. R., y Fragoso, G. A. (2009). Cuadro comparativo-Paradigmas Educativos.
- Torres, T. V. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43.
- Velásquez, F. R. (2001). Enfoques sobre el aprendizaje humano. *Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Universidad Simón Bolívar*.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de motivación (ánimico)/ Cuestionario de Motivación 1.

CUESTIONARIO PARA VALORAR LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO/A DE 8 A 12 AÑOS Carmen Ávila de Encío (Doctora en C.C. de la Educación)

En la siguiente página se presenta un cuestionario para valorar la motivación escolar en niños y niñas de ocho a doce años. El niño/a debe señalar la respuesta verdadera con V y la falsa con F, según él piense que se comporta.

Valoración e interpretación:

Se concede un punto a cada respuesta que coincida con la valoración siguiente:

1V 2F 3F 4V 5F 6F 7V 8F 9V 10V

De cero a tres puntos: el niño/a no está motivado para trabajar escolarmente. Es importante averiguar la causa de esta falta de motivación, dar las orientaciones pertinentes a los padres y provocar una situación de éxito escolar.

De cuatro a seis puntos: se encuentra ante niños/as que no pueden calificarse de apáticos en el colegio, pero que tampoco alcanzan un buen nivel de motivación para emprender todas las tareas escolares en relación con todas las asignaturas. En estos casos, es importante alentar al alumno para que sea capaz de conseguir su éxito escolar no sólo para aquellas asignaturas que le gustan o con aquellos profesores que mejor le caen, sino también en las restantes.

De siete a diez puntos: el alumno que puntúa alto se presenta como un niño motivado: es capaz de esforzarse tanto en aquello que es de su interés y agrado, como en aquello que carece de interés para él.

CUESTIONARIO

PREGUNTAS	RESPUESTAS (V, F)
1.- Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.	
2.- Estoy “en las nubes” durante las clases.	
3.- Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen.	
4.- Pongo gran atención a lo que dice el profesor.	
5.-Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase.	
6.- Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros/as o pasándome notas.	
7.- En ocasiones, soy yo el que expongo a mis compañeros/as el trabajo realizado en clase.	
8.- En clase, suelo quedarme adormilado.	
9.- En algunas asignaturas que me gustan especialmente, realizo trabajos extra por mi propia iniciativa.	
10.- En clase me siento a gusto y bien.	

Anexo 2. Modelo de los hemisferios cerebrales

Modelo de los hemisferios cerebrales

Lee cada una de las siguientes preguntas y luego señala cuál es la opción que se acerca más a tu comportamiento.

1. ¿A menudo presentas cambios de ánimo?

- ☐ a) No.
- ☐ b) Sí.

2. ¿Qué es más común?

- ☐ a) Me pongo tenso porque quiero que todo salga bien siempre
- ☐ b) Me alejo y dejo que las cosas sucedan.

3. Por lo general, ¿tienes un lugar para todo, un sistema para hacer las cosas y habilidad para organizar la información y los objetos?

- ☐ a) Sí.
- ☐ b) No.

4. ¿Qué forma de aprender se te facilita más?

- ☐ a) Con libros y clases.
- ☐ b) Con talleres y excursiones.

5. ¿Cuál de estas dos materias se te facilita más?

☐ a) Matemáticas.

☐ b) Arte.

6. ¿Cuál de estos juegos prefieres?

☐ a) Juegos de lógica.

☐ b) Rompecabezas.

7. ¿Cómo compras habitualmente algo?

☐ a) Pienso en el costo y en el uso que le voy a dar.

☐ b) Simplemente compro lo que deseo.

8. ¿Cuándo compras algo te aseguras que te den el cambio correcto?

☐ a) Sí, lo cuento.

☐ b) No.

9. ¿Te expresas bien verbalmente?

☐ a) Sí.

☐ b) No.

10. ¿Disfrutas corriendo riesgos?

☐ a) No.

☐ b) Sí.

11. ¿Con que frecuencia tienes corazonadas?

- ☐ a) Nunca o casi nunca.
- ☐ b) Con frecuencia.

12. ¿Qué prefieres hacer?

- ☐ a) Leer.
- ☐ b) Dibujar.

13. ¿Se te facilita expresar tus sentimientos?

- ☐ a) Sí.
- ☐ b) No, me cuesta trabajo.

14. Si practicas un deporte o un instrumento musical, ¿cómo lo haces?

- ☐ a) A la misma hora cada día, durante el mismo tiempo.
- ☐ b) Cuando me place y tengo tiempo.

15. En una conversación ¿cómo te sientes más cómodo?

- ☐ a) Hablando.
- ☐ b) Escuchando.

16. ¿Cómo prefieres estudiar?

- ☐ a) Solo
- ☐ b) En grupo.

17. ¿Tienes facilidad para recordar las caras de las personas?

☐ a) No.

☐ b) Sí.

18. ¿Tienes facilidad para recordar los nombres?

☐ a) Sí.

☐ b) No.

19. Cuando tomas notas ¿haces correcciones?

☐ a) Nunca.

☐ b) Frecuentemente.

20. ¿Qué eres mejor?

☐ a) Estudiante.

☐ b) Atleta.

Anexo 3. Cuestionario de motivación 1

Motivación 1

Señala la respuesta verdadera o falsa , según como pienses que te comportas.

1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.

☐ Verdadero

☐ Falso

2. Estoy "en las nubes" durante las clases.

☐ Verdadero

☐ Falso

3. Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen.

☐ Verdadero

☐ Falso

4. Pongo gran atención a lo que dice el profesor.

☐ Verdadero

☐ Falso

5. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase.

☐ Verdadero

☐ Falso

6. Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros/as o pasándome notas

☐ Verdadero

☐ Falso

7. En ocasiones, soy yo el que expongo a mis compañeros/as el trabajo realizado en clase.

☐ Verdadero

☐ Falso

8. En clase, suelo quedarme adormilado.

☐ Verdadero

☐ Falso

9. En algunas asignaturas que me gustan especialmente, realizo trabajos extra por mi propia iniciativa.

☐ Verdadero

☐ Falso

10. En clase me siento a gusto y bien

☐ Verdadero

☐ Falso

Anexo 4. Cuestionario Motivación 2

Motivación 2

¿Por qué asisto a la escuela?

Contesta cada una de las opciones eligiendo la que más se acerque a tu opinión personal.

* Obligatorio

1. Motivación de logro intrínseca al conocimiento *

[illegible]

Anexo 5. Cuestionario Participación

Participación

Escoge la opción que más corresponde a tu manera de sentir y pensar respecto a la clase

1. Parte 1

	Nunca	A veces	La mayoría de las veces	Siempre
"En las clases prefiero que todos hablen, excepto yo",	☐	☐	☐	☐
"Participar en las clases me entusiasma",	☐	☐	☐	☐
"Evito participar siempre que puedo",	☐	☐	☐	☐
"Hablo por mi propia iniciativa durante la clase y no sólo cuando el profesor me pregunta"	☐	☐	☐	☐
"Considero que mis participaciones no aportan nada a la clase".	☐	☐	☐	☐

2. Parte 2

	Nunca	A veces	La mayoría de las veces	Siempre
Hablo con fluidez .	☐	☐	☐	☐
Leo los materiales de cada clase	☐	☐	☐	☐
Recuerdo lo que tengo que decir	☐	☐	☐	☐
Los compañeros respetan mis comentarios	☐	☐	☐	☐
Me siento con movimientos naturales	☐	☐	☐	☐
Comprendo las lecturas	☐	☐	☐	☐
Los profesores respetan comentarios	☐	☐	☐	☐
Soy hábil para expresar mis ideas	☐	☐	☐	☐
Observo a mis compañeros	☐	☐	☐	☐
No preparo mis clases	☐	☐	☐	☐
Experimento burlas de compañeros	☐	☐	☐	☐
No participo por grupo numeroso	☐	☐	☐	☐
. Los profesores me hacen sentir avergonzado	☐	☐	☐	☐
Me cuesta entender los materiales	☐	☐	☐	☐

Anexo 6. Cuestionario Felder y Silverman

Cuestionario Felder y Silverman

Elige la opción que más corresponda

* Este formulario registrará su nombre, escriba su nombre.

1. Entiendo mejor algo

- ☐ a) si lo practico.
- ☐ b) si pienso en ello.

2. Me considero

- ☐ a) realista.
- ☐ b) innovador.

3. Cuando pienso acerca de lo que hice ayer, es más probable que lo haga sobre la base de

- ☐ a) una imagen.
- ☐ b) palabras

4. Tengo tendencia a

- ☐ a) entender los detalles de un tema pero no ver claramente su estructura completa.
- ☐ b) entender la estructura completa pero no ver claramente los detalles.

5. Cuando estoy aprendiendo algo nuevo, me ayuda

- ☐ a) hablar de ello.
- ☐ b) pensar en ello.

6. Si yo fuera profesor, yo preferiría dar un curso

- ☐ a) que trate sobre hechos y situaciones reales de la vida.
- ☐ b) que trate con ideas y teorías.

7. Prefiero obtener información nueva de

- ☐ a) imágenes, diagramas, gráficas o mapas.
- ☐ b) instrucciones escritas o información verbal.

8. Una vez que entiendo

- ☐ a) todas las partes, entiendo el total.
- ☐ b) el total de algo, entiendo como encajan sus partes.

9. En un grupo de estudio que trabaja con un material difícil, es más probable que

- ☐ a) participe y contribuya con ideas.
- ☐ b) no participe y solo escuche

10. Es más fácil para mí

- ☐ a) aprender hechos.
- ☐ b) aprender conceptos.

11. En un libro con muchas imágenes y gráficas es más probable que

- ☐ a) revise cuidadosamente las imágenes y las gráficas.
- ☐ b) me concentre en el texto escrito.

12. Cuando resuelvo problemas de matemáticas

- ☐ a) generalmente trabajo sobre las soluciones con un paso a la vez.
- ☐ b) frecuentemente sé cuáles son las soluciones, pero luego tengo dificultad para imaginarme los pasos para llegar a ellas.

13. En las clases a las que he asistido

- ☐ a) he llegado a saber cómo son muchos de los estudiantes.
- ☐ b) raramente he llegado a saber cómo son muchos estudiantes.

14. Cuando leo temas que no son de ficción, prefiero

- ☐ a) algo que me enseñe nuevos hechos o me diga cómo hacer algo.
- ☐ b) algo que me dé nuevas ideas en que pensar.

15. Me gustan los maestros

- ☐ a) que utilizan muchos esquemas en el pizarrón.
- ☐ b) que toman mucho tiempo para explicar.

16. Cuando estoy analizando un cuento o una novela

- ☐ a) pienso en los incidentes y trato de acomodarlos para configurar los temas.
- ☐ b) me doy cuenta de cuáles son los temas cuando termino de leer y luego tengo que regresar y encontrar los incidentes que los demuestran.

17. Cuando comienzo a resolver un problema de tarea, es más probable que

- ☐ a) comience a trabajar en su solución inmediatamente.
- ☐ b) primero trate de entender completamente el problema

18. Prefiero la idea de

- ☐ a) certeza.
- ☐ b) teoría

19. Recuerdo mejor

- ☐ a) lo que veo.
- ☐ b) lo que oigo.

20. Es más importante para mí que un profesor

- ☐ a) exponga el material en pasos secuenciales claros.
- ☐ b) me dé un panorama general y relacione el material con otros temas.

21. Prefiero estudiar

- ☐ a) en un grupo de estudio.
- ☐ b) solo.

22. Me considero

- ☐ a) cuidadoso en los detalles de mi trabajo.
- ☐ b) creativo en la forma en la que hago mi trabajo.

23. Cuando alguien me da direcciones de nuevos lugares, prefiero

- ☐ a) un mapa.
- ☐ b) instrucciones escritas

24. Aprendo

- ☐ a) a un paso constante. Si estudio con ahínco consigo lo que deseo.
- ☐ b) en inicios y pausas. Me llevo a confundir y súbitamente lo entiendo.

25. Prefiero primero

- ☐ a) hacer algo y ver qué sucede.
- ☐ b) pensar cómo voy a hacer algo.

26. Cuando leo por diversión, me gustan los escritores que

- ☐ a) dicen claramente los que desean dar a entender.
- ☐ b) dicen las cosas en forma creativa e interesante

27. Cuando veo un esquema o bosquejo en clase, es más probable que recuerde

- ☐ a) la imagen.
- ☐ b) lo que el profesor dijo acerca de ella

28. Cuando me enfrento a un cuerpo de información

- ☐ a) me concentro en los detalles y pierdo de vista el total de la misma.
- ☐ b) trato de entender el todo antes de ir a los detalles.

29. Recuerdo más fácilmente

- ☐ a) algo que he hecho.
- ☐ b) algo en lo que he pensado mucho.

30. Cuando tengo que hacer un trabajo, prefiero

- ☐ a) dominar una forma de hacerlo.
- ☐ b) intentar nuevas formas de hacerlo.

31. Cuando alguien me enseña datos, prefiero

- ☐ a) gráficas.
- ☐ b) resúmenes con texto.

32. Cuando escribo un trabajo, es más probable que

- ☐ a) lo haga (piense o escriba) desde el principio y avance.
- ☐ b) lo haga (piense o escriba) en diferentes partes y luego las ordene.

33. Cuando tengo que trabajar en un proyecto de grupo, primero quiero

- ☐ a) realizar una "tormenta de ideas" donde cada uno contribuye con ideas.
- ☐ b) realizar la "tormenta de ideas" en forma personal y luego juntarme con el grupo para comparar las ideas.

34. Considero que es mejor elogio llamar a alguien

- ☐ a) sensible.
- ☐ b) imaginativo.

35. Cuando conozco gente en una fiesta, es más probable que recuerde

- ☐ a) cómo es su apariencia.
- ☐ b) lo que dicen de si mismos.

36. Cuando estoy aprendiendo un tema, prefiero

- ☐ a) mantenerme concentrado en ese tema, aprendiendo lo más que pueda de él.
- ☐ b) hacer conexiones entre ese tema y temas relacionados.

37. Me considero

- ☐ a) abierto.
- ☐ b) reservado.

38. Prefiero cursos que dan más importancia a

- ☐ a) material concreto (hechos, datos).
- ☐ b) material abstracto (conceptos, teorías).

39. Para divertirme, prefiero

- ☐ a) ver televisión.
- ☐ b) leer un libro.

40. Algunos profesores inician sus clases haciendo un bosquejo de lo que enseñarán. Esos bosquejos son

- ☐ a) algo útiles para mí.
- ☐ b) muy útiles para mí.

41. La idea de hacer una tarea en grupo con una sola calificación para todos

- ☐ a) me parece bien.
- ☐ b) no me parece bien.

42. Cuando hago grandes cálculos

- ☐ a) tiendo a repetir todos mis pasos y revisar cuidadosamente mi trabajo.
- ☐ b) me cansa hacer su revisión y tengo que esforzarme para hacerlo.

43. Tiendo a recordar lugares en los que he estado

- ☐ a) fácilmente y con bastante exactitud.
- ☐ b) con dificultad y sin mucho detalle.

44. Cuando resuelvo problemas en grupo, es más probable que yo

- ☐ a) piense en los pasos para la solución de los problemas.
- ☐ b) piense en las posibles consecuencias o aplicaciones de la solución en un amplio rango de campos.

Anexo 7. Modelo de los cuadrantes cerebrales

Estilo de aprendizaje (Modelo Cuadrantes Cerebrales)

Selecciona con un círculo la frase que te parezca más próxima a tu comportamiento.

Puedes marcar dos frases si la elección de una sola te resulta realmente imposible. Este cuestionario tiene la finalidad de averiguar cuál es tu estilo personal para aprender. Cuando termines de contestar el cuestionario vacía tus respuestas en la planilla de resultados que se te proporciona.

1. ¿Para qué sirve la escuela?

- ☐ a) La escuela es indispensable para triunfar y adquirir conocimientos esenciales para ejercer una profesión.
- ☐ b) La escuela es necesaria; en ella se aprenden métodos y reglas que después son útiles para organizarse en la vida.
- ☐ c) La escuela nos enseña a vivir en sociedad, a comunicarnos y a trabajar en grupo. Es útil para adaptarse a la vida.
- ☐ d) En la escuela se encuentran ideas y pistas para soñar e imaginar. Esto da ganas de saber más, de leer e investigar, de viajar... pero no de trabajar para tener una profesión.

2. La vida escolar

- ☐ a) En la escuela detesto los reglamentos, hay que obedecer a los timbres o a la campana, y llegar a una hora... si me pongo a pensar en otra cosa... me castigan.
- ☐ b) La escuela estaría bien si no hubiera profesores porque en ella se encuentra uno con sus compañeros; desgraciadamente hay que estar callado y trabajar.
- ☐ c) Me gusta la escuela y creo que es útil para llegar a ser algo en la vida. Lamento que no todos los profesores sean capaces de hacernos progresar con suficiente rapidez.
- ☐ d) La escuela es importante, por eso no me gusta que los profesores se ausenten o que sean incapaces de hacer callar a los que nos impiden trabajar.

3. Relaciones con los profesores

- ☐ a) Siempre trabajo mejor con los profesores que me resultan simpáticos.
- ☐ b) Prefiero a los profesores que saben llevar su clase, incluso si me intimidan y me dan miedo.
- ☐ c) Prefiero siempre los profesores fantasiosos e inventivos.
- ☐ d) Aprecio a los profesores que conocen bien su materia y hacen sus clases muy intensas.

4. Importancia del programa

- ☐ a) Me gustan los profesores que dan por escrito el plan detallado del año. Con ellos se sabe a dónde se va.
- ☐ b) Me gustan los profesores que terminan el programa. Es importante terminarlo para estar en buenas condiciones al comenzar el curso siguiente.
- ☐ c) No me gustan los profesores que rechazan una discusión interesante para poder terminar la lección. Creo que es necesario saber dar a las clases un ambiente relajado.
- ☐ d) Me gustan mucho los profesores que actúan como si no hubiese programa, hablan de temas apasionantes y se detienen en ellos mucho tiempo.

5. Métodos de aprendizaje

- ☐ a) Hago los deberes y aprendo las lecciones de forma relajada.
- ☐ b) Para trabajar bien necesito que haya alguien cerca de mí; mi madre, padre, compañero, compañera... Con frecuencia les hago preguntas o les pido ayuda.
- ☐ c) Trabajo siempre en el mismo sitio y a la misma hora; hago por punto lo que me han aconsejado. Me gusta tener cosas que hacer en casa.
- ☐ d) Trabajo solo y bastante deprisa, sé exactamente cómo hacer el trabajo que me han asignado; me concentro y no dejo que nada me distraiga antes de terminar.

6. Trabajo en grupo

- ☐ a) Me gusta el trabajo en grupo, se divierte uno, se discute, se cambia; siempre sale algo de ello.
- ☐ b) El trabajo en grupo es eficaz si está bien planeado; es necesario que las instrucciones sean muy claras y que el profesor imponga su disciplina.
- ☐ c) No me gusta el trabajo en grupo, hay que seguir las instrucciones y respetar las opiniones de los compañeros; no consigo hacer valer mis ideas originales, tengo que seguir la ley del grupo.
- ☐ d) El trabajo en grupo casi nunca es eficaz, siempre hay compañeros que se aprovechan de él para no hacer nada o hablar de otra cosa... no se puede trabajar seriamente.

7. Actitud durante un examen

- ☐ a) Estudio los temas seriamente para cualquier examen. Analizo en primer lugar el enunciado y hago un plan claro y lógico.
- ☐ b) Cuando sé que va a haber un examen preparo bien mi material, hojas, estuche, etc. Me preocupo principalmente de presentar bien mi trabajo, pues sé que los profesores le dan mucha importancia.
- ☐ c) A veces tengo malas notas en los exámenes porque leo muy deprisa el enunciado, me salgo del tema o no aplico el método adecuado. Soy distraído e independiente.
- ☐ d) No me gusta encontrarme solo ante mi hoja. Me cuesta trabajo concentrarme, hago cualquier cosa para atraer al profesor, le pregunto cosas, miro a mis compañeros y les pido que me soplen.

8. Preguntas orales en matemáticas

- ☐ a) Me da miedo pasar al pizarrón, no consigo escribir derecho y me cuesta trabajo concentrar mis ideas cuando me mira todo el mundo.
- ☐ b) Estoy a gusto en el pizarrón, pero no me gustan los profesores que califican las preguntas orales, porque los que más saben "soplan" a los que saben menos y así todo resulta falso.
- ☐ c) Cuando paso al pizarrón me las arreglo para que los demás se rían, y provocar así la benevolencia del profesor. Esto no resulta siempre y no consigo disimular durante mucho tiempo mis dificultades.
- ☐ d) Me gusta que me pregunten cuando puedo elegir el momento levantando la mano; a veces soy capaz de encontrar fácilmente la solución de problemas complicados y no veo la solución de otros más sencillos.

9. Sensibilidad a las calificaciones

- ☐ a) Doy mucha importancia a las notas, pregunto por el criterio que se va a aplicar antes de comenzar mis exámenes. Apunto todas mis notas y trazo mis gráficas de cada asignatura para verificar mi marcha a lo largo del curso.
- ☐ b) No apunto mis notas, conozco más o menos mi nivel y cuando lo necesito pido mis notas a los profesores para sacar el promedio.
- ☐ c) Guardo todos mis exámenes calificados, sumo los puntos cuidadosamente porque he observado que muchos profesores se olvidan de los medios puntos y los cuartos de punto.
- ☐ d) Cuando he realizado un examen trato de saber mi nota lo antes posible; si encuentro al profesor, le pregunto si lo he hecho bien y qué nota he tenido; no dudo en pedirle que me ponga un poco más.

10. Materias preferidas

- ☐ a) Soy sobre todo un "literato", me gustan las clases de lengua o de idiomas.
- ☐ b) Me gustan las clases de matemáticas, de física o de informática.
- ☐ c) Realmente no tengo materias preferidas, me gusta todo lo que permite imaginar o crear. Pienso con frecuencia en otra cosa y me intereso por la lección cuando trata de algo nuevo o poco habitual.
- ☐ d) La historia es una de mis materias preferidas; me gusta también la biología.

11. Lecturas

- ☐ a) Leo con mucha atención, no dejo pasar nada; leo incluso las introducciones y las notas al pie de página. No me gusta dejar un libro cuando he comenzado a leerlo y lo termino siempre, incluso cuando me parece aburrido.
- ☐ b) No leo jamás o casi nunca, salvo los libros que me aconsejan o imponen los profesores.
- ☐ c) Me gusta mucho que me aconsejen libros, los busco y los prefiero a los otros. Leo muchas novelas, me gustan las historias emocionantes, me hacen soñar.
- ☐ d) Leo muchos relatos de aventuras o de ficción; cuanto más extraordinarias son las historias, más me gustan; me hacen soñar.

12. Idiomas

- ☐ a) Soy bastante bueno para los idiomas, me gusta hablar e intercambiar opiniones. A veces no dejo que los demás expresen su opinión. Por escrito soy menos bueno.
- ☐ b) Conozco las reglas gramaticales y soy bueno cuando escribo; tengo menos facilidad en lo oral.
- ☐ c) Aprendo de memoria el vocabulario; sin embargo mis resultados son medianos; me cuesta trabajo construir frases y no tengo buen acento.
- ☐ d) Retengo con facilidad las expresiones típicas y tengo buen acento. Cuando no encuentro la palabra exacta me las arreglo para salir del paso.

Anexo 8. Entrevista grupal del diagnóstico

Como parte de la entrevista grupal se realizaron las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo les gustaría que fueran las clases?
2. ¿Cómo se sienten con la manera en la que se ha trabajado en el pasado?
3. ¿Tienen sugerencias sobre los modos de evaluación?
4. ¿Qué les parecen las actividades?
5. ¿Cómo se sienten al contestar cuestionarios que les pregunten acerca de su predisposición y opiniones sobre los contenidos y las actividades de las asignaturas?
6. ¿Consideran que tienen mayor disposición para trabajar al ser tomada en cuenta su opinión?
7. ¿Les gustaría que se realicen este tipo de cuestionarios y encuestas de manera periódica?
8. ¿Les gustaría que estas encuestas y cuestionarios se realizaran en otras asignaturas?
9. ¿Creen que este tipo de actividades (cuestionarios, entrevistas) les motiva a tener mayor interés en las asignaturas?
10. ¿Cómo se sienten después de haber dado su opinión?
11. ¿Cómo creen que ustedes pueden mejorar su motivación para continuar estudiando?
12. ¿Consideran que los profesores hacen las clases interesantes y divertidas?
13. ¿Creen que las actividades que realizan como parte de sus asignaturas les ayudan a mejorar su comprensión de los contenidos?
14. ¿Consideran que los materiales que emplean los profesores para impartir dichos contenidos son adecuados? ¿Qué tipo de cambios les harían?

Anexo 9. Entrevista grupal (después de la intervención)

Como parte de esta entrevista, se trabajaron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les parecieron las clases durante el segundo parcial?
2. ¿Cómo se sienten con la manera en la que se ha trabajado en el pasado comparada con el parcial dos?
3. ¿Qué opinan sobre los modos de evaluación?
4. ¿Qué les parecieron las actividades?
5. ¿Les gustaría que se realicen este tipo de actividades en otros parciales?
6. ¿Les gustaría que estas actividades se realizaran en otras asignaturas?
7. ¿Qué opinan del material presentado en la clase en el segundo parcial?
8. ¿Cómo se sienten después de haber dado su opinión?
9. ¿Cómo creen que ustedes pueden mejorar su motivación para continuar estudiando?
10. ¿Consideran que los profesores hacen las clases interesantes y divertidas durante el segundo parcial?
11. ¿Creen que las actividades que realizaron como parte del segundo parcial les ayudaron a mejorar su comprensión de los contenidos?
12. Respecto a la forma en la que se ha trabajado el segundo parcial, ¿les gustaría ver algún cambio? ¿Cuál sería?