

**LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR AFECTIVO INFLUYENTE EN EL
APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

ELABORADO POR:

NASLY FANLAINE TAPIAS GARCÍA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA – CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS-
CEDEUIS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2018**

**LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR AFECTIVO INFLUYENTE EN EL
APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

DIRECTORES:

ESPERANZA REVELO JIMÉNEZ

Licenciada y Magister en Inglés como Lengua Extranjera

MARIA DEL PILAR VARGAS DAZA

Licenciada y Magister en Pedagogía

ELABORADO POR:

NASLY FANLAINE TAPIAS GARCÍA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA – CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS-
CEDEUIS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2018**

DEDICATORIA

La concepción de esta monografía está dedicada a todas las personas que siempre creyeron en mi capacidad, capacidad que tenemos todos para afrontar nuevos retos, es grato saber la fuerza y determinación que poseemos cuando queremos alcanzar algo. De esta manera, deseo dedicar este trabajo especialmente:

A mi madre Nasly,

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

A mi hermano Klever,

Por las palabras de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me ha infundado siempre por el valor mostrado para salir adelante.

A mi nona María Esmir,

Por sus charlas de paciencia y amor que me motivaban a continuar cada día en mis proyectos.

A mi novio Jonathan,

Por su incondicional apoyo y por ser ese sentimiento de alegría y tranquilidad en cada momento de esta etapa de mi vida.

Gracias por ser los pilares fundamentales en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.

AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos sobre los resultados obtenidos en este trabajo monográfico están dirigidos a Klever Antonio Tapias García, quien, con su ayuda desinteresada, me brindó información relevante sobre la estructuración de mi monografía, de la misma manera, a mis profesoras Esperanza Revelo y María del Pilar Vargas quienes, con sus conocimientos, próximos pero muy cercanos a la realidad de las necesidades planteadas en el trabajo me brindaron toda la información posible.

También al coordinador de CEDEDUIS el Ingeniero Sergio Castillo, quien despejó mis dudas y aportó sugerencias en el transcurso de mi proyecto. A mis profesores a quienes les debo gran parte de mis conocimientos, gracias a su paciencia y enseñanza. A mis grandes compañeros quienes aportaron significativamente en mi proceso de preparación en esta especialización y un eterno agradecimiento a esta prestigiosa universidad.

Por último y no menos importante, a mi familia por siempre brindarme su apoyo, incondicional y es por ellos que soy lo que soy ahora.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	16
2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	19
3. MARCO TEÓRICO	22
4. ANÁLISIS.....	27
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA – SECUENCIA DIDÁCTICA.....	30
5.1 OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA NO PARTICIPANTE	32
5.2 TEST DE MOTIVACIÓN- MAPE III.....	33
5.3 TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	35
5.4 INTERVENCIÓN EN EL AULA.....	37
6. CONCLUSIÓN.....	42
7. RECOMENDACIONES	43
8. LISTAS DE REFERENCIAS.....	44
BIBLIOGRAFÍA.....	48
ANEXOS.....	52

LISTA DE TABLAS

	Pag.
TABLA 1 Selección de Términos	18
TABLA 2 Organización de la información - Observación no participante.....	33
TABLA 3 Funciones cognitivas en el aprendizaje	40

LISTA DE FIGURAS

	Pag.
FIGURA 1 Esquema general de la propuesta educativa	31
FIGURA 2 Test Mape III	34
FIGURA 3 Cuestionario Estilos de Aprendizaje.....	37
FIGURA 4 Esquema General de la Propuesta	41

LISTA DE ANEXOS

	Pag.
ANEXO A - Cronograma	52
ANEXO B - Organización De La Información - Observación No Participante	53
ANEXO C - Cuestionario Mape 3	54
ANEXO D – Elementos De Cada Dimensión.....	62
ANEXO E – Cuestionario Estilos De Aprendizaje.....	70

RESUMEN

TÍTULO: LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR AFECTIVO INFLUYENTE EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS *

AUTOR: NASLY FANLAINE TAPIAS GARCÍA **

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, LENGUAS EXTRANJERAS, LINGÜÍSTICA, DOCENCIA, MOTIVACIÓN ESCOLAR, MOTIVACIÓN.

DESCRIPCIÓN:

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento entre otros y, este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, considerando al aprendizaje como una de las funciones mentales más importantes de los seres humanos, sin embargo, para que éste sea significativo para el individuo este debe estar orientado adecuadamente cuando el individuo se encuentra motivado, ya que para aprender algo nuevo es preciso disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias y tener la disposición, intención y motivación suficientes para alcanzar los fines que se pretenden.

Es por esto por lo que, durante el desarrollo de la siguiente monografía, se realizará un breve recorrido en busca de la mejor evidencia científica en relación con el aprendizaje, a la motivación y como este factor afectivo influye en el aprender de cada uno de los estudiantes al enseñar una segunda lengua. Para el logro de esto se planteó una pregunta de investigación, la cual se responde bajo la utilización de unos términos claves para encontrar la mejor evidencia del estado del arte. Así pues, dado los argumentos encontrados en el análisis de la evidencia científica, se planteará una propuesta de intervención en el aula, la cual se crea bajo la consolidación de la información obtenida anteriormente y, se plantea también la forma en que debe ser llevada a cabo en un aula de clase utilizando test de evaluación para la motivación y para los estilos de aprendizaje. Finalmente se aclaran puntos importantes para el desarrollo de esta temática y se espera que pueda aportar no solo al proceso cognitivo del estudiante sino también al análisis realizado por el profesor al enseñar una lengua extranjera en el aula de clase.

* Trabajo Monográfico

** Facultad De Vicerrectoría Académica, Escuela - Centro Para El Desarrollo De La Docencia En La UIS – CEDEDUIS. Directores: Esperanza Revelo Jiménez, Licenciada y Magister en Inglés como Lengua Extranjera - María Del Pilar Vargas Daza, Licenciada y Magister en Pedagogía.

ABSTRACT

TITLE: MOTIVATION AS AN INFLUENTIAL AFFECTIVE FACTOR IN THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN UNDERGRADUATE STUDENTS*

AUTHOR: NASLY FANLAINE TAPIAS GARCÍA **

KEY WORDS: TEACHING, LEARNING, FOREIGN LANGUAGES, LINGUISTICS, TEACHING, SCHOOL MOTIVATION, MOTIVATION.

DESCRIPTION:

Learning is the process through which skills, knowledge, behaviours or values are acquired or modified as a result of study, experience, instruction, reasoning among others, and this process can be analysed from different perspectives, considering this (learning) as one of the most important mental functions of human beings, although this is significant for the individual, it must be properly oriented when the individual is motivated in order to learn something new; it is necessary to have the essential abilities, knowledge, strategies and skills -be able to - and to have the willingness, intention and enough motivation -want to- to achieve the ends that are expected.

Therefore, during the development of the following monograph, there will be a short journey in search of the best scientific evidence in relation to learning, motivation and how this affective factor have influence in the foreign language learning process of each students. To achieve this, a research question was posed, which is answered by using key terms to find the best evidence in the state of the art. Consequently, according to the arguments found a classroom intervention proposal will be proposed, which is created under the consolidation of the information obtained previously, and it is also considered the way in which it should be carried out in a classroom by using an evaluation test for motivation and for learning styles. Finally, significant facts are clarified to take them into account in the development of this subject and it is expected that it can contribute not only to the cognitive process of the student but also to the analysis made by the teacher when teaching a foreign language in the classroom.

* Monographic Work

** Faculty of Academic Vice-rectory, School - Center for the Development of Teaching in the UIS - CEDEDUIS. Directors: Esperanza Revelo Jiménez, Graduate and Magister in English as a Foreign Language - María Del Pilar Vargas Daza, Graduate and Magister Degree in Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

El contexto del aprendizaje de las lenguas extranjeras es muy amplio y complejo debido a que no sólo se asumen en forma pragmática los elementos constitutivos de la lengua que se va a aprender, sino que para que el aprendizaje y esta adquisición sean significativos, es indispensable tener en cuenta el contexto en donde se desarrolla la actividad lingüística y diferentes elementos, tales como la construcción del pensamiento lógico, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, llevando dicho aprendizaje a reestructurar el pensamiento y a contribuir a la creación de lazos de comunicación con el medio sociocultural de la nueva lengua¹.

A su vez, durante el aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante descubre y reconstruye progresivamente las estructuras y las reglas de la lengua en estudio, estableciendo de esta manera, paralelos y relaciones con su lengua materna de una manera tácita; a medida en que las necesidades lingüísticas de cada estudiante de lengua extranjera se resuelvan durante su proceso de aprendizaje se desarrollará el dominio lingüístico de la misma; sin embargo, la presencia de interferencias obligará al estudiante a evaluar sus conocimientos para que sea capaz de ampliar y verificar su acervo de nociones en la nueva lengua y, de esta manera pueda comunicarse adecuadamente con ella.²

Del mismo modo, la interacción social es un aspecto importante en el marco de la comunicación, dado que para desarrollar formas de acción mutua, orientadas a la consecución de los objetivos lingüísticos propuestos, tanto profesores como estudiantes buscan establecer variables que, en mayor o menor medida,

¹ USSA ÁLVAREZ, María Del Carmen., Foreign language learning and its relation to context. En: Cuadernos de Lingüística Hispánica. Enero-Junio, 2011, N° 17, ISSN 0121-053X; p. 107-116. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3964428.pdf>

² Ibid. 1

condicionen el proceso de aprendizaje y permitan la realización y el logro del mismo, entre los que encontramos aptitudes intelectuales, conocimientos previos, aplicación de técnicas de estudio y la motivación³.

Ahora bien, los factores motivacionales y afectivos influyen sobre tres aspectos importantes encontrando: a) El aprendizaje, donde la motivación del estudiante determina qué y cuánto aprende, lo que está influido por estados emocionales, creencias, intereses, metas y hábitos de pensamiento de la persona que aprende; b) La motivación intrínseca por aprender, la cual puede estimularse con tareas con un óptimo nivel de novedad y dificultad, relevantes desde los intereses del educando, y finalmente c) El esfuerzo, donde la adquisición de conocimiento y habilidades requiere de un trabajo intensivo por parte del estudiante y de la práctica guiada, dado que si no hay motivación en el estudiante, se reducen las posibilidades de que surja el deseo de realizar un esfuerzo por aprender⁴.

Al mismo tiempo el papel de la dimensión afectiva en el aprendizaje de una segunda lengua debe ser un elemento abordado por la educación como un medio para comprender este proceso desde la perspectiva de los actores relacionados con el mismo, es decir que, la enseñanza se preocupa no solo por las facultades cognitivas del alumno sino también por los aspectos físicos y emocionales, dado que la dimensión emocional contribuye a desenvolverse correctamente en la vida diaria y enfrentarse a diferentes situaciones reales, como lo es aprender una segunda lengua, lo que permite contribuir al logro de un cambio en dicha disciplina a partir del mejoramiento de las creencias y actitudes del alumnado y personal docente hacia ella.⁵

³ RAYA RAMOS, Eva Eloísa. Factores Que Intervienen En El Aprendizaje. En: Federación de Enseñanza de CC.OO. Marzo 2010. No. 7, ISSN: 1989-4023. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>

⁴ GAMBOA ARAYA, Ronny. Relationship between Affective Dimension and Math Learning. (Educare Electronic Journal). EISSN: 14094258 Vol. 18(2) MAYO-AGOSTO, 2014: 117-139. Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a06v18n2.pdf>

⁵ Ibid.4

Asimismo, la motivación llega a ser una variable generadora de una o diferentes acciones para asumir una posición con respecto a una situación nueva, es decir, es un intento de aumentar o mantener lo más alto posible las propias habilidades en todas aquellas actividades en las cuales se considera obligada una norma de excelencia y en cuya realización se espera puede lograrse, siendo de esta manera decisivo conocer las variables que puedan llegar a incidir en el proceso de aprendizaje;⁶ por lo tanto, durante el desarrollo de la siguiente monografía se abordará la motivación como factor influyente del proceso de enseñanza aplicado a una segunda lengua en el ámbito de la educación superior.

⁶ JUNCO HERRERA, Inmaculada. La Motivación En El Proceso Enseñanza- Aprendizaje. En: Revista digital para profesionales de la enseñanza. Julio 2010, N°9. ISSN: 1989-4023. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Las diferencias entre individuos, sus condiciones de aprendizaje y los contextos en los que aprenden son algunos aspectos sobre los cuales se focalizan los investigadores para deducir y demostrar la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera, ejemplo de ello es lo planteado por Santos Gargallo (1999: 22) en donde destaca que: *“A todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psico-afectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuánto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua”*⁷

A su vez, el rol del profesor adquiere más importancia cuando se sabe que la lengua y la cultura son inseparables, es decir, cuando su tarea cubre así aspectos e intereses de diversas índoles: la influencia del entorno y la lengua que enseña, haciendo que el profesor de lengua extranjera conozca la lengua-cultura extranjera, por lo tanto, su actuación debe tener en cuenta ciertas normas que Zarate (1995: 71) indica en las líneas siguientes cuando apunta: *“Adoptando estrechamente sus prácticas de enseñanza al contexto local, el docente confirma la tecnicidad de su profesión, no solo dominando la lengua que enseña, sus referencias y su campo disciplinar, sino también analizando la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua y la cultura que enseña”*⁸

Es por esto, que el proceso a la hora de enseñar una segunda lengua debe siempre tener en cuenta diferentes factores que faciliten o dificulten la enseñanza y estos a su vez, deben permitir una mejor comprensión del concepto de aprendizaje de la

⁷ SANTOS GARGALLO, Isabel. Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid, Arco/Libros.1999. ISBN 84-7635-391-X. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2982692>

⁸ ZARATE, Geneviève. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris, Didier. ENS de Saint-Cloud. 1986. Disponible en : <https://www.casadellibro.com/libro-representation-de-l-etranger-et-didactique-des-langues/9782278043118/650184>

lengua extranjera por los profesionales de la docencia, encontrando entre ellos factores biológicos y psicológicos (edad y personalidad), factores cognitivos (inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje,) y los factores afectivos (actitudes y motivación).⁹

Eventualmente, los factores afectivos (en donde se incluye la motivación) no solo son claves para el desarrollo de un aprendizaje significativo, sino también forman parte de un proceso ligado al sentir de cada persona que decide aprender una lengua extranjera, por ejemplo, los estudiantes, por lo general, posee más de una fuerza motivadora en su estudio de la lengua. No es inusual encontrarnos con personas que deciden querer estudiar inglés para poder seguir y entender mejor las letras de las canciones de los Beatles o de los Rolling Stones u otros que decidieron estudiar esta lengua para disfrutar de la experiencia de leer a Shakespeare o Hemingway en versión original (Palacios, 1994); sin embargo, si no se realiza un manejo adecuado de este aprendizaje puede provocar desinterés, apatía, escasa participación y el desenlace puede ser el no hacer nada y fracasar en el intento.¹⁰

Es por estas razones que para el logro de un análisis del problema y teniendo en cuenta el desarrollo de la temática abordada de la motivación como factor influyente en el aprendizaje de una lengua extranjera se plantea la siguiente pregunta de investigación: ***¿Cómo influye la motivación en al aprendizaje de una lengua extranjera en la educación superior?***

Ahora bien, para el desarrollo de este cuestionamiento investigativo se realizó en primer lugar un cronograma (ANEXO 1) con cada una de las actividades por realizar, seguido a esto se hace una búsqueda bibliográfica en las siguientes bases de datos: Scielo, Elsevier, y Google Académico (como fuentes de referencias primarias) y se

⁹ MANGA, André-Marie. Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (Le): Factores E Incidencias De Enseñanza/Aprendizaje. En: Revista Electrónica De Estudios Filológicos. Diciembre 2008, N°16. ISSN 1577-6921. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

¹⁰ Raya Ramos Eva Eloísa, FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE. N°7 – marzo de 2010. ISSN: 1989-4023. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>

tienen en cuenta las referencias bibliográficas (como fuentes secundarias) de los artículos encontrados en las bases ya mencionadas.

A su vez, para garantizar una búsqueda de calidad, se seleccionaron una serie de términos o palabras claves las cuales fueron utilizados en la búsqueda científica, encontrando:

Tabla 1 Selección de Términos

Palabras Claves	Keywords
Actitudes	Learning
Estudiantado	Foreign languages
Profesorado	Aptitudes
Enseñanza	Linguistics
Aprendizaje	Motivation
Lenguas extranjeras	Attitudes
Aptitudes	Student
Lingüística	Teaching
Docencia	Foreign languages
Motivación escolar	School motivation
Motivación	Motivation

Finalmente, para el logro y la organización de los datos, se cuenta con la mejor evidencia científica para obtener un escrito claro y de calidad que permita no solo obtener un desarrollo sistemático de la información sino también un análisis a profundidad de la influencia de la motivación sobre los procesos de aprendizaje de una segunda lengua.

2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, por cuanto se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige, es por esto por lo que algunos autores la conciben como un comportamiento humano - *La motivación “energiza” el comportamiento humano y “le da dirección” (Dornyei, 1998, p.117)* - o incluso otros como una dimensión del aprendizaje - *Es una dimensión significativa en el aprendizaje de una lengua (Gardner, 1985; Gardner et al. 2009; Lightbown & Spada, 1993).*; sin embargo, al hacer una yuxtaposición de términos se infiere que la motivación da dirección a aquello en lo que el ser humano desea realizar durante su desarrollo personal y prueba de ello es el aprendizaje general o de una lengua.¹¹

Ahora bien, en una revisión de literatura, se encontró a Howard Gardner, psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas, el cual desarrolló estudios acerca de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua en donde en su libro *The Social Psychology of Language (1983; 1985)*: *“la motivación se vio influenciada por las actitudes de los alumnos hacia las percepciones sociales de la misma y sus hablantes, su contacto interétnico y el grado resultante de autoconfianza lingüística. Agregando, además que “las actitudes de los estudiantes hacia un grupo de idioma específico están obligados a influir qué tan exitosos serán al incorporar aspectos de ese lenguaje”;* siendo esto específicamente verdadero considerando que aprender una lengua extranjera es

¹¹ Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Arnold. Link: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>

diferente de aprender otras materias ya que el lenguaje es visto como parte de la propia identidad.¹²

A su vez, Williams (1994) en su estudio *Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective* sostiene que aprender un idioma extranjero implica mucho más que simplemente aprender habilidades o un sistema de reglas, o gramática; según él, implica una alteración en la autoimagen, la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales y formas de ser y, por lo tanto, tiene un impacto significativo en la naturaleza social del estudiante.¹³

Ahora bien, otros autores como Burden (2004) en su estudio *An examination of attitude change towards the use of Japanese in a university English 'conversation' class*, encontró que “los estudiantes deben darse cuenta de que el propósito de usar el idioma de destino no es solo para fines de estudio, sino también para la comunicación efectiva”.¹⁴

Poniendo en correlación a los autores Dornyei (1990), Ghaith (2003) y Oxford (1996) quienes en su estudio *Conceptualizing motivation in foreign language learning. Language Learning* descubrieron que cuando los alumnos ven los propósitos prácticos en el aprendizaje del idioma, están motivados incluso si el idioma no es significativo en la comunidad del alumno; lo cual al realizar un análisis mas a fondo se puede llegar a pensar que la motivación es un factor que influye de manera positiva para el aprendizaje de una segunda lengua.

A su vez, a lo largo de los años, La investigación ha demostrado que las experiencias positivas y los logros en el idioma extranjero afectan la confianza de uno en usarlo, es por esto que Clement (1980) – autor del modelo motivacional

¹² Ibid 11

¹³ Williams, Marion. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. En: American Psychological Association. 1999. Educational and Child Psychology, 11, 77 – 84. Disponible en : <http://psycnet.apa.org/record/1994-47059-001>

¹⁴ BURDEN, Peter. (2004). An examination of attitude changes towards the use of Japanese in a university English 'conversation' class. En RELC, Abril, 2004, 21 – 36. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/00336882040350010435>

Clement - descubrió que las experiencias positivas de aprendizaje de idiomas aumentan la autoconfianza de los estudiantes al usar segundo idioma y una mayor motivación para aprenderlo y, esto incluso aplicado a contextos que no proporcionan interacción directa con comunidades de hablantes nativos.

Y en relación con lo anterior, hay quienes afirman que el aprendizaje de idiomas en el aula, los clubes de lenguas y las actividades ayudan a aumentar el conocimiento, la fluidez y la familiaridad con el lenguaje y, por otra parte, las actitudes dan forma al aprendizaje de idiomas y uso futuro. Gardner et al. (2004).¹⁵

Es por esto, que algunos autores afirman que los estudiantes de idiomas están motivados de manera diferente de acuerdo con su logro y confianza en sí mismo, y que la situación de aprendizaje proporciona en cada uno de ellos motivos para querer aprender a través de las clases de idiomas, es decir, que influyen aspectos del curso, del docente y del grupo para poder realizarlas (Clement, Dornyei, & Noels, 1994; Csizer & Dornyei, 2005).¹⁶

¹⁵ GARDNER, Richard, et al. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate level language course. En: A Journal of Research in Language Studies. Febrero, 2004, Vol. 54(1), 1 – 34. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x>

¹⁶ CSIZÉR, Kata; ZOLTÁN, Dörnyei. The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. En The Modern Language Journal. Febrero 2005, Pag 89, 19 – 36. Disponible en : <http://dx.doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>

3. MARCO TEÓRICO

Antes de hablar sobre la motivación, debemos definir una serie de términos relevantes para dilucidar la palabra motivación y, es que encontramos términos que tienen una relación a fin con la misma y son la curiosidad, la cual es un conjunto organizado de conductas que lleva a cabo el individuo frente a un objeto, como consecuencia de la interacción que se produce entre las características de éste y aquel; otro término es el interés, el cual podría definirse como una inclinación o predisposición del sujeto hacia determinadas cosas, objetos, eventos o sucesos, que por eso resultan de su interés; y finalmente las necesidades, la cual según Todt (1991), no son observables, sino que son constructos hipotéticos inventados para explicar determinados hechos objetivos y subjetivos, es decir, estos constructos no se derivan directamente de una conducta observable, sino de sus efectos o de la necesidad, por lo tanto, es un concepto tan dinámico como finalista; los cuales llevan a inferir en la motivación, ya que ésta representaría un estado deseable tanto para uno mismo como para los demás. Cabe resaltar que a pesar de que existen varios sistemas motivacionales de naturaleza aversiva; el dolor, el hambre, la angustia y el castigo son fuentes potentes y frecuentes de motivación.¹⁷

Ahora bien, la motivación ha sido parte fundamental de estudio no sólo en el último siglo sino también tiempo atrás; refiriéndonos específicamente a lo planteado por Sócrates, Aristóteles y Platón (discípulo de Sócrates), éste creía en un alma organizada de forma jerárquica con elementos nutricios, sensitivos y racionales; las partes nutricias y sensitivas estaban relacionadas con el cuerpo y eran de naturaleza motivacional, aportando los motivos de crecimiento corporal y de quietud (nutritivos) y experiencias sensoriales como placer y dolor (sensitivos) y juntando

¹⁷ SORIANO, Mariano Mateo. La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. En: Proyecto social: Revista de relaciones laborales. 2001. N.º 9, págs. 163-184. ISSN 1133-3189. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

estas dos partes formaban las bases de la fuerza motivacional irracional e impulsiva que impulsan a todo ser humano, consolidándose como la primera explicación teórica de la actividad motivada en donde los deseos del cuerpo, los placeres, sufrimientos de los sentidos y los esfuerzos de la voluntad hacían parte de algo que llamaban motivación.¹⁸

Luego, entrando al siglo XIX, entre la década de 1920 hasta mediados de la década de 1960, el tema de la motivación estuvo asociado con la investigación experimental, sobre aspectos como la conducta motora, el instinto y el impulso; después de la década de 1960, aparecieron las teorías cognitivas de la motivación, centradas en la experiencia consciente, el interés por la motivación de rendimiento y su importancia, junto con los logros en la vida personal y a partir de la década de 1970 hasta la actualidad, la tendencia está marcada por las teorías cognitivas, en las que se destaca la importancia de algunos de sus elementos constitutivos; entre ellos, el autoconcepto, como elemento central de las teorías motivacionales.¹⁹

Ahora bien, el aprendizaje y la motivación poseen una relación estrechamente construida, ya que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte y, en el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma, siendo finalmente ésta (la motivación) un factor de aprendizaje para los individuos.²⁰

Así mismo, en el contexto estudiantil algunos estudiantes construyen sus propias "herramientas" cognitivas, motivacionales y conductuales para conseguir un

¹⁸ SORIANO, Mariano Mateo. La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. En: Proyecto social: Revista de relaciones laborales. 2001. N.º 9, págs. 163-184. ISSN 1133-3189. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>.

¹⁹ NARANJO PEREIRA, María Luisa. Motivación: Perspectivas Teóricas Y Algunas Consideraciones De Su Importancia En El Ámbito Educativo. En: Revista Educación. Octubre, 2009. Vol. 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>

²⁰ Ibid 19

aprendizaje eficaz, ya que son capaces de autorregular su aprendizaje y poseen un alto grado de dirección y control sobre su propio proceso de aprendizaje llegando a ser un componente clave de lo que sería un aprendizaje eficaz o de lo que se ha caracterizado como un óptimo aprendizaje.²¹

Es por esto, que los estudiantes que se implican cognitivamente en el aprendizaje mediante el uso de estrategias cognitivas, de esta manera suelen obtener mejores rendimientos académicos, pero, esta utilización de estrategias cognitivas ha de asociarse al empleo de estrategias autorregulatorias. En efecto, la utilización de estrategias autorregulatorias (supervisión de la comprensión, establecimiento de metas y gestión del esfuerzo y la persistencia) es esencial para el rendimiento académico en distintos tipos de tareas, haciendo que el estudiante deba comprender no sólo el qué de las estrategias cognitivas, sino también el cómo y el cuándo emplearlas adecuadamente.²²

De la misma forma, podríamos decir que la posesión de estrategias (para la clase), el conocimiento y las disposiciones afectivo-motivacionales son requisitos fundamentales para conseguir un aprendizaje significativo en donde en conjunto pretenden la consecución de altas calificaciones aproximándose, por tanto, al trabajo mediante la búsqueda estratégica y organizada del significado, al superficial-logro, en el que el objetivo fundamental es obtener buenos rendimientos académicos y la concepción de la reproducción precisa de detalles como la manera más adecuada de conseguir estos resultados.²³

Lo que nos lleva a decir, que en los procesos educativos de enseñanza y en relación con la enseñanza de una segunda lengua, están regulados en las actitudes de percepción del aprendizaje, es decir, estaría integrada por la expectativa de poder

²¹ Borkowski, J.G., Day, J.D., Saenz, D.S., Dietmeyer, D., Estrada, T. y Grotesluchen, A. (1992). Expanding the boundaries of cognitive interventions. En B. Wong (Ed.), *Intervention research with students with learning disabilities*. New York: Springer-Verlag.

²² González Cabanach, Ramón, *Concepciones y enfoques de aprendizaje*. Revista de Psicodidáctica [en línea] 1997. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797002>> ISSN 1136-1034

²³ Ibid. 22

hacerlo ¿soy capaz de hacerlo?, el valor ¿Por qué lo hago?, y lo afectivo ¿Cómo me siento para hacerlo?²⁴.

Ahora bien, en el contexto de la educación superior el desarrollo cognitivo del adulto joven dependería de dos procesos esenciales en la evolución y adaptación de la psiquis humana: la asimilación y la acomodación, a través de los cuales el sujeto activo “transforma la realidad, la construye al asimilar y al acomodar el conocimiento adquirido”, de manera que el aprendizaje sería un proceso de equilibración entre estos dos procesos.²⁵

Es así como entre las investigaciones pioneras que estudian los estilos de aprendizaje (EA) en la formación bilingüe universitaria se destaca la de Reid (1987), quien mediante su Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire (PLSPQ), indagó acerca de las preferencias perceptuales de estudiantes universitarios de pregrado y postgrado de inglés estadounidenses y de otros orígenes étnicos considerando entre ocho variables el origen étnico, el género, la edad y el campo de estudio. Entre los resultados obtenidos se destaca que los estudiantes no nativos tuvieron preferencia por los EA kinestésico y táctil mientras que los nativos tendieron al EA auditivo; que los participantes de más edad resultaron visuales; que en los seis campos de estudios principales se tendió por el EA kinestésico; que los latinos y árabes fueron los más kinestésicos; y que los hombres resultaron más visuales y táctiles que las mujeres; lo cual nos reflejaría la importancia de plantear estrategias enfocadas en los tres campos de aprendizaje para lograr que el aprendizaje de una segunda lengua fuera realmente significativo y estuviera idealizado en procesos que involucren, entre otros factores no solo las habilidades afectivas, en donde encontramos la motivación y las actitudes sino también las habilidades cognitivas y metacognitivas (e.g. abstracción, análisis, síntesis, control, planeación) junto con las

²⁴ RUIZ CALATRAVA M.C., Learning Foreign Language to different ages, Espiral, Cuadernos del Profesorado, 2(3), 98-103. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2898384>

²⁵ Neira Loaiza Villalba, Angelmiro Galindo Martínez, Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte, Universidad del Quindío Armenia, Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a04.pdf>

psico-fisiológicas (e.g. reproducción y discriminación de sonidos y grafías) para que cuando se llegasen a plantear o proponer intervenciones educativas podamos diigir y plantear actividades en donde se involucren estos aspectos de la mano de la motivación.²⁶

²⁶ Neira Loaiza Villalba, Angelmiro Galindo Martínez, Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte, Universidad del Quindío Armenia, Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a04.pdf>

4. ANÁLISIS

Análogamente a lo hablado anteriormente, uno de los problemas o dificultades establecidos a menudo en el ámbito escolar es la desmotivación en los alumnos, la falta de interés y esfuerzo por adquirir los conocimientos y competencias que se pretende que adquieran, sin embargo, específicamente en estos casos, las preguntas que la mayoría de los profesores se plantean y que suelen plantear a los orientadores son: «¿Qué podemos hacer?» «¿Qué entorno podemos crear?», es así como los diferentes estudios para encontrar respuesta a estas preguntas son numerosos. Sin embargo, la aplicación de los conocimientos sobre cómo motivar debe hacerse no en abstracto, sino en relación con el modo y entorno concreto en que se manifiestan los problemas.²⁷

Este hecho obliga normalmente a buscar respuesta a las preguntas planteadas realizando previamente una evaluación precisa de las características personales que afectan a la motivación de los alumnos, o de los factores del entorno que activan e interactúan con las características de los alumnos, o bien de las características (creencias, conocimientos y actitudes) de los educadores que crean esos entornos; a menudo será necesario hacer reflexionar a los educadores sobre esas características, ya que son ellos —profesores y padres— quienes tienen la responsabilidad inmediata de actuar.²⁸

²⁷ Alonso Tapia, J. (2005c). Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza secundaria y en el bachillerato. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), Convocatoria de Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003. Madrid: MECD. Disponible en: http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/motiv_expect.pdf

²⁸ Alonso Tapia J., EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS. Manual de Orientación y tutoría. Barcelona: Kluwer (Libro electrónico). Facultad de Psicología UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. 2007. Disponible en: http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf

Dado que el problema de la motivación es un factor que influye en el aprendizaje, es indispensable que para poder llegar a abarcarlo de manera general, debemos conocer las características personales que hacen que un alumno o una alumna afronten con mayor o menor interés o esfuerzo las actividades de aprendizaje, bien con el propósito de saber qué ayudas proporcionarles bien con el propósito de predecir cuál será su rendimiento futuro, es por esto que recurrimos al uso de las metas y orientaciones motivacionales, las cuales constituyen modos de agrupar y describir de forma parsimoniosa conjuntos de motivaciones o metas más específicas que es preciso tener en cuenta tanto en su singularidad como en su interacción porque son éstas las que realmente harán que los alumnos puedan desarrollar procesos de aprendizaje.²⁹

Éstas se clasifican en tres grupos³⁰:

- a) Orientación al aprendizaje, que se manifiesta cuando la atención el alumno se centra regularmente en la adquisición de nuevas o mejores competencias y de los conocimientos relevantes para sostenerlas.
- b) Orientación al resultado (o a la ejecución), que se da cuando el alumno busca no tanto aprender cómo conseguir demostrar públicamente su valía y que los demás le evalúen positivamente.
- c) Orientación a la evitación, que se manifiesta cuando se teme una valoración negativa de la propia valía.

En otras palabras, estas orientaciones motivacionales nos permiten un trabajo integral, en donde podamos incluir no solamente los estilos de aprendizaje propios para cada uno de los estudiantes sino también herramientas que logren evaluar y conocer el grado de motivación de los estudiantes al aprender.

²⁹ Alonso Tapia J., EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS. Manual de Orientación y tutoría. Barcelona: Kluwer (Libro electrónico). Facultad de Psicología UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. 2007. Disponible en: http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf

³⁰ Ibid 29

Es así, como finalmente después de un análisis exhaustivo del estado del arte y dada las recomendaciones de diferentes autores mencionados anteriormente, se dará paso a integrar todos estos saberes a través de la invención de una propuesta en el aula, donde el rol de la motivación, el papel del profesor y las estrategias de aprendizaje se mezclan para el logro de un aprendizaje significativo cuando se aprende una lengua extranjera.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA – SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica es el resultado de instaurar una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte del propósito docente de recuperar aquellos presaberes que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa y que esto tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, dado que la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.

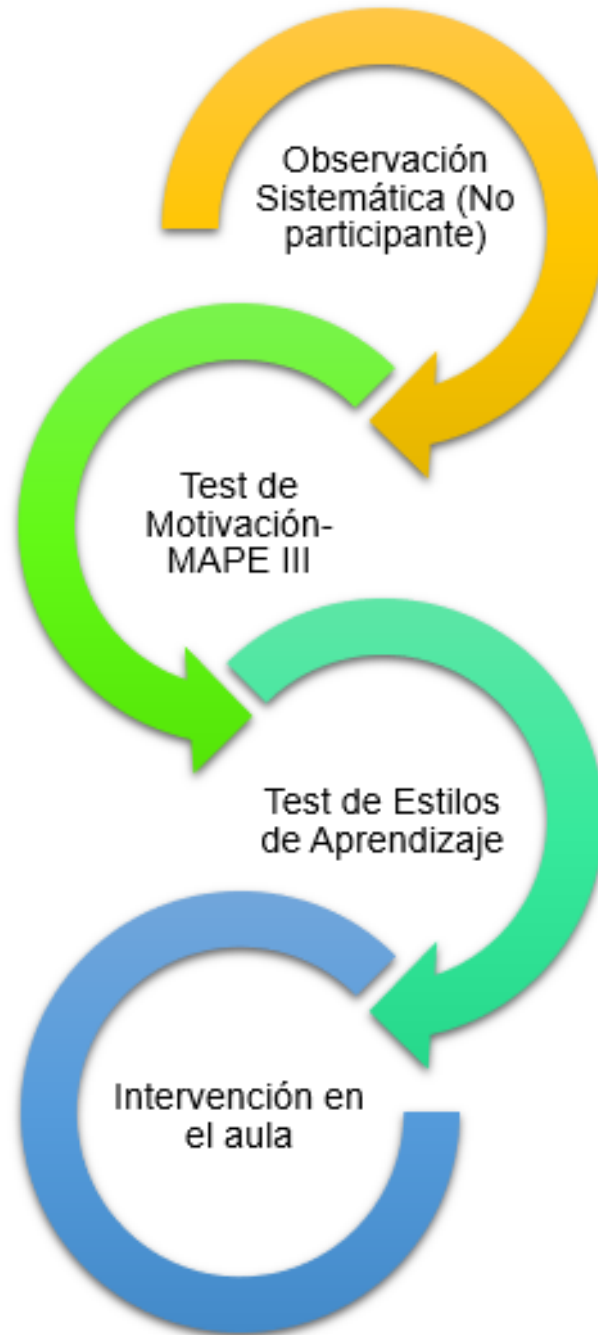
Así pues, la elaboración de una secuencia didáctica como lo plantea Díaz (2013) “es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes...ésta enfatiza la responsabilidad del docente para proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje”.³¹

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje suscrita en esas mismas actividades. Ya que en el proceso dentro del aula ambos elementos aprendizaje y evaluación están intensamente superpuestos.

Es así como la propuesta didáctica puede ser desarrollada de la siguiente manera:

³¹ Díaz-Barriga Ángel. GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDACTICA. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Figura 1 Esquema general de la propuesta educativa



5.1 OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA NO PARTICIPANTE

Cuando se habla de la observación no participante, ésta refiere el momento en el que el observador presta atención pasivamente al grupo desde la distancia sin participar en las actividades del grupo o influir en el proceso que se pueda estar dando en el instante.

Por ende, como plantea Campos y Martínez “la observación no participante es realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines”³²

Sin embargo, la observación puramente no participante es ardua, ya que no es posible penetrar en el interior de una situación sin una participación adecuada en ella. Este escenario no es propicio tanto para el observador como para el grupo. A veces se selecciona una combinación de método participante y no participante; es decir, el observador participa activamente en algunas de las actividades ordinarias y observa pasivamente desde la distancia otras. Por lo tanto, muchos sociólogos tratan una observación no participante en la práctica como una observación casi participante.

Para esta observación es necesario contar con una tabla (ANEXO 2) que permita describir y organizar la información que se desea investigar, para esto se propone la siguiente:

³² CAMPOS COVARRUBIAS, Guillermo; LULE MARTÍNEZ, Nallely Emma. La observación, un método para el estudio de la realidad. En XIHMAI. ISSN-e 1870-6703, Vol. 7, N°. 13, 2012, págs. 45-60. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3979972.pdf>

Tabla 2 Organización de la información - Observación no participante

Días	Rol del profesor	Participación de los estudiantes	Recursos utilizados

5.2 TEST DE MOTIVACIÓN- MAPE III

Seguido a esto, se realizaría el test de Motivación – MAPE III (ANEXO 3), el cual es un cuestionario construido para ser utilizado a estudiantes universitarios sobre los presupuestos teóricos que permiten evaluar la motivación en tres dimensiones que responden a la orientación motivacional descrita anteriormente en la literatura: motivación por el aprendizaje (Orientación al aprendizaje), motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia (Orientación al resultado) y miedo al fracaso (Orientación a la evitación). Paralelamente, el test MAPE III consta de siete escalas agrupadas en tres dimensiones (ANEXO 4). La primera dimensión, denominada «*Motivación Extrínseca*», agrupa tres escalas: Miedo al fracaso, Deseo del éxito y su reconocimiento y Motivación por conseguir recompensas externas a la tarea. Esta dimensión une dos de las orientaciones motivacionales que aparecen en la literatura: la Orientación al resultado o ejecución y la Orientación a la evitación. La segunda dimensión, «*Motivación por la tarea*», corresponde a la Orientación al aprendizaje y agrupa tres escalas; las dos primeras — Motivación al aprendizaje y Disposición al esfuerzo— influyen positivamente en las puntuaciones y la tercera — Evitación y rechazo de la tarea— influye negativamente. Finalmente, la tercera dimensión corresponde con uno de los factores de primer orden evaluados, y ésta se denomina «*Ansiedad facilitadora del rendimiento*».

Es así, como cada uno de los estudiantes serán evaluados por medio de este test, el cual permitirá evaluar no sólo qué tan motivados están por aprender cada uno de ellos, sino también identificar las dimensiones que se encuentren en riesgo y que no permiten que los estudiantes se motiven al aprender; de esta manera, se crearían diferentes actividades que abarquen cada dimensión de la motivación y así aseguramos que la enseñanza impartida sea eficaz para cada una de las personas.

Figura 2 Test Mape III

Ignacio Montero
Juan Antonio Huertas

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a usted mismo y a sus preferencias en ciertos temas.

Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: SÍ y NO. Si está de acuerdo con la afirmación, debe contestar "SÍ". Si no lo está, debe contestar "NO".

EJEMPLO: "Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas".

Si está de acuerdo con esta afirmación debe contestar SÍ en la hoja de respuestas de este modo:

SÍ NO

Si no está de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO en la hoja de respuestas de este modo:

SÍ NO

El objetivo de esta prueba es conocerle mejor con el fin de poder ayudarle a tomar decisiones sobre sí mismo. Lo más importante es que sea sincero en sus respuestas. No deje ninguna cuestión sin contestar.

El cuestionario MAPE 3 - evalúa las tres dimensiones de la motivación (la extrínseca - por la tarea y la ansiedad facilitadora del rendimiento) haciendolo un test completo para la evaluación adulta. (ANEXO 3)

5.3 TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Es importante tener en mente que para saber cómo trabaja el cerebro cuando alguien se encuentra aprendiendo se debe situar en un esquema que ayude a visualizar las fortalezas y debilidades que cada persona posee, ya que ésta puede percibir y adquirir conocimiento de manera distinta, pensar de manera distinta y actuar de manera distinta. Conjuntamente, los individuos tienen preferencias hacia unas determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información. Por esta razón, Gentry en su investigación sobre los estilos de aprendizaje, hace referencia el término “*estilos de aprendizaje*” como esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información.³³

Por consiguiente, para que el profesor pueda mejorar su intervención en el aula debe conocer los estilos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes para así impartir estrategias de facilitación del aprendizaje.

Por lo tanto, ya que las personas son más capaces de una cosa que de otra se propone conocer los estilos de aprendizaje de la clase basados en el cuestionario de P. Honey y A. Mumford quienes, los cuales trazan cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje, siendo estos: Activo, Reflexivo, Teóricos, Pragmático. Ellos describen así los Estilos de Aprendizaje que concretan³⁴:

- ✓ Activo: Las personas en las cuales predomina este estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en cualquier experiencia. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo en nuevas tareas. Se crecen

³³ GENTRY James; HELGESEN Marne. Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course. En: Bureau of Economics & Business Research. June 1998. Working Paper No. 98-110. Disponible en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=150731

³⁴ ALONSO, Catalina; GALLEGO GIL, Domingo. Estilos de aprendizaje Procedimientos de diagnóstico y mejora. (2007). 7ª Edición. Bilbao: Editorial Mensajero.

ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, se aburren con los largos plazos.

- ✓ Reflexivos: Les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimientos antes de llegar a una conclusión. Son prudentes. Consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.
- ✓ Teóricos: Adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno. Buscan racionalidad y objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.
- ✓ Pragmáticos: El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilos Pragmáticos es la aplicación práctica de las ideas. Aprovechan las oportunidades para experimentar nuevas ideas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen.

Es por esta razón que uno de los procesos a llevar a cabo sería el desarrollo de un cuestionario sobre los estilos de aprendizaje, seleccionando de este modo el de Honey y Alonso (Anexo 5), los cuales asumen este cuestionario en gran parte de las teorías de D. Kolb (1984) quien resaltaba la importancia del aprendizaje por la experiencia, éste refiere a toda la serie de actividades que permiten aprender; éste cuestionario está compuesto por ochenta ítems, los cuales el sujeto debe responder si está de acuerdo o en desacuerdo a todas las preguntas. La mayoría de los ítems son comportamentales, es decir, describen una acción que alguien puede realizar.

Figura 3 Cuestionario Estilos de Aprendizaje

- o No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
- o Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con la sentencia pon un signo más (+), Si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, pon un signo menos (-).
- o Por favor contesta a todas las sentencias.

- () 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- () 2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
- () 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
- () 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
- () 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- () 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
- () 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
- () 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- () 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- () 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
- () 11. Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
- () 12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.

Las investigaciones de Peter Honey acerca de los estilos de aprendizaje en el mundo empresarial fueron recogidos en España por Catalina Alonso en 1992, quién adoptó el cuestionario de estilos de aprendizaje al ámbito académico y al idioma español. Este cuestionario es uno de los más probados y refleja tus preferencias de aprendizaje.

Todo esto con el fin de analizar cuáles de los tres estilos de aprendizaje manejarían los estudiantes y de esta forma vincular estrategias para la mejora en su aprendizaje.

5.4 INTERVENCIÓN EN EL AULA

La intervención que se propone llevaría como título: “**La exposición como estrategia de enseñanza en la asignatura de Producción textual en inglés**” y, esta se desglosaría de la siguiente manera:

Importancia: Producción de textos en inglés es una asignatura que cursan estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras o de otras carreras, que hayan cursado y aprobado algunas horas de inglés. Para la actividad propuesta se requiere poseer nociones básicas de redacción de textos y una competencia lectora intermedia, así como conocer la técnica de elaboración de un cuento y de un resumen.

Objetivos de la aplicación de la estrategia:

- ✓ Profundizar sobre el concepto de un cuento a fin de conocer las características y los principios de acción retórica para aplicarlos a la elaboración de textos en inglés.
- ✓ Afianzar los conocimientos aprendidos utilizando un mapa mental

Características de la mediación:

- Participación activa
- Significatividad
- Trascendencia
- Búsqueda de alternativas optimistas

Contenidos: Modalidades o lenguaje que se utilizarán

Oral o verbal, escrita, mapa mental

Planificación de estrategias:

- Esquema del trabajo:
 - ✓ Presentación de la actividad: el profesor expondría el tema y el objetivo de la clase, el cual podría ser “*conocer de manera detallada las características de un cuento para aplicarlo a la redacción de textos*”. El idioma utilizado en el desarrollo de la actividad se realizaría en inglés.
 - ✓ Introducción a la actividad: Se pide a los estudiantes que de manera individual organice de acuerdo con sus ideas un mapa mental sobre

la posible estructura que tiene un cuento. El profesor deberá ir registrando sus opiniones en algún medio escrito (el tablero, cartel, etc.) al que luego, durante la socialización del trabajo se tenga acceso. Es decir, el estudiante deberá dar sus ideas de manera oral.

- ✓ Diálogo con los estudiantes: Con base en lo propuesto anteriormente, el profesor les solicitará a los estudiantes que analicen la mejor forma para que la construcción del mapa mental se realice con base en las ideas, en la argumentación y finalmente en la esquematización de la misma información.
- ✓ Desarrollo: En relación con lo propuesto por el profesor, éste les asignará aparte del trabajo de su mapa conceptual una serie de fragmentos de un cuento, el cual deberán integrar en su creación final las siguientes propuestas: 1. Un tema de interés, 2. Un escenario en donde se desarrollará la historia apuntando y definiendo el “dónde” y el “cuándo” del relato, 3. Con personajes, en donde podamos conocer al leer el texto como: *¿Cómo son ellos? ¿Tienen nombre? ¿Cómo se relacionan? ¿Qué piensan sobre la vida? ¿Cómo se visten? ¿Por qué? ¿Para qué?*, 4. El conflicto o nudo del texto y 5. La resolución de este conflicto o situación planteada.
- ✓ Verificación del aprendizaje: Después de haber realizado todo este proceso los estudiantes desde el área de inglés deberán para reforzar este proceso, esquematizando el cuento a través de un mapa mental, esto con el fin de comprobar que el tema ha sido comprendido por cada uno de ellos.
- ✓ Actividad de síntesis o conclusión: El profesor recuerda el proceso ya trabajo en el aula de manera general para contextualizar a los estudiantes del mismo, esto con el fin de dar paso con la exposición de este mapa mental por parte de los estudiantes a sus compañeros y docente, el cual realizará la siguiente pregunta: *¿Algún estudiante desea presentar su creación/mapa mental?*, a lo cual se espera que la

respuesta de los estudiantes sea afirmativa vislumbrando la motivación de querer presentar el trabajo realizado. Al momento de esta exposición, el profesor evaluaría las siguientes operaciones mentales: Análisis de los argumentos, la síntesis y el razonamiento al exponer.

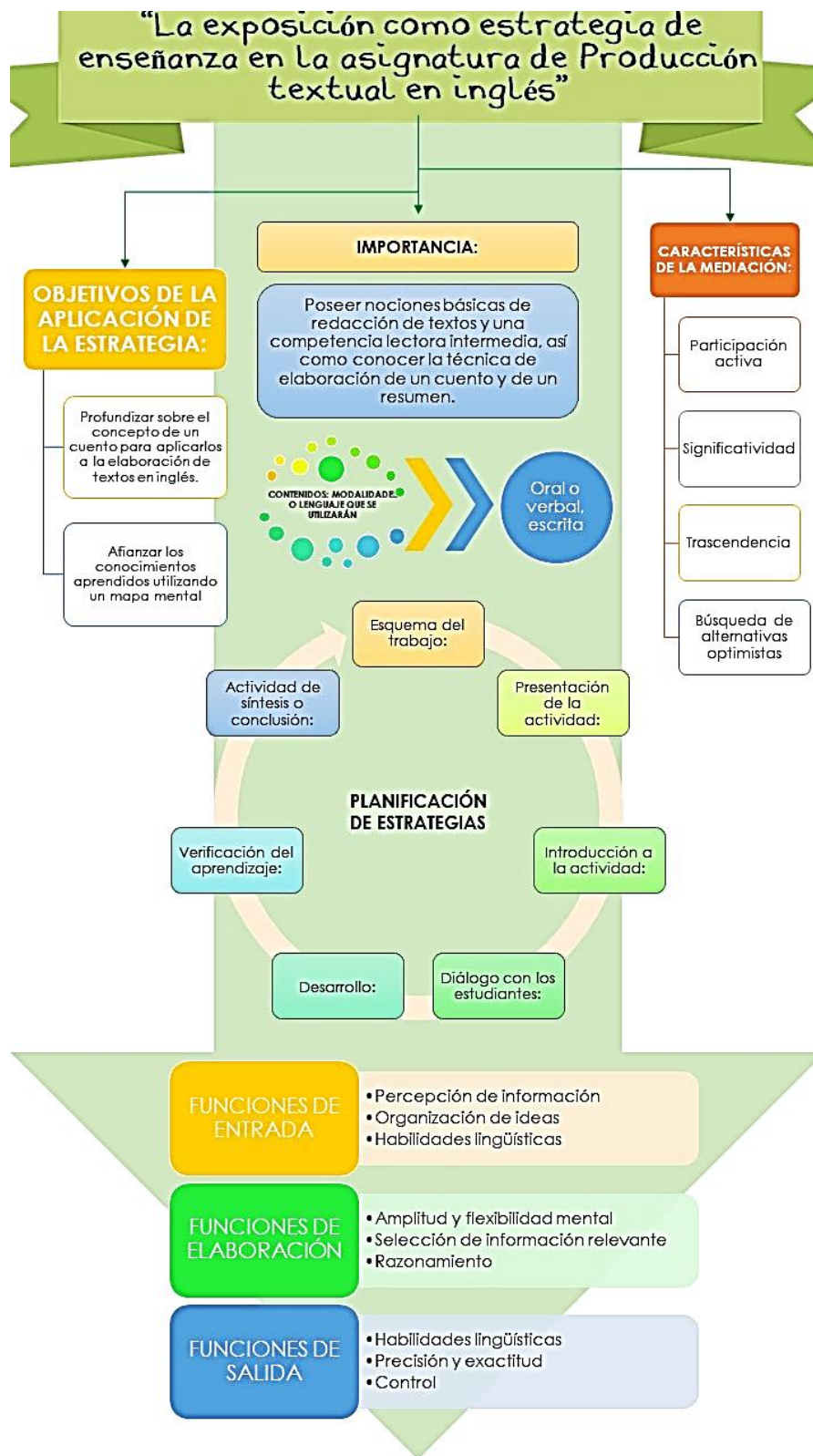
A su vez, se podrían integrar una serie de funciones al proceso cognitivo realizado dividido en tres partes como se explican a continuación:

Tabla 3 Funciones cognitivas en el aprendizaje

FUNCIONES DE ENTRADA	<ul style="list-style-type: none">σ Percepción de informaciónσ Organización de ideasσ Habilidades lingüísticas
FUNCIONES DE ELABORACIÓN	<ul style="list-style-type: none">σ Amplitud y flexibilidad mentalσ Selección de información relevanteσ Razonamiento
FUNCIONES DE SALIDA	<ul style="list-style-type: none">σ Habilidades lingüísticasσ Precisión y exactitudσ Control

Llevándonos finalmente al siguiente esquema resumen de la propuesta de intervención en el aula.

Figura 4 Esquema General de la Propuesta



6. CONCLUSIÓN

- ∞ La motivación a pesar de ser un factor afectivo emocional en el aprendizaje no debe estar guiado de manera única y alejado de los procesos cognitivos y los psico-sociales, ya que el proceso desarrollado evidencia que la unión de este factor motivacional al aprender mejora el desarrollo educativo de un estudiante.

7. RECOMENDACIONES

- ⌘ Se debería incentivar más en la investigación cualitativa del estado del arte, ya que, en relación con el tema de la motivación en el aula, la mayoría de los artículos encontrados pese a tener excelentes argumentos que lo sustenten no son actualizados con regularidad haciendo el proceso de búsqueda más amplio, pero menos satisfactorio.
- ⌘ Se debería realizar una revisión sistemática en relación con el término en tiempo de una intervención en la educación, ya que, aunque del estado del arte nos refiere patrones de tiempo, en general la información es dispersa y no se precisa claramente.

8. LISTAS DE REFERENCIAS

ALONSO, Catalina; GALLEGO GIL, Domingo. Estilos de aprendizaje Procedimientos de diagnóstico y mejora. (2007). 7ª Edición. Bilbao: Editorial Mensajero.

BURDEN, Peter. (2004). An examination of attitude changes towards the use of Japanese in a university English 'conversation' class. [Base de datos en línea]. En RELC, Abril, 2004. 21 – 36. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/00336882040350010435>.

CAMPOS COVARRUBIAS, Guillermo; LULE MARTÍNEZ, Nallely Emma. La observación, un método para el estudio de la realidad. [Base de datos en línea]. En XIHMAI. ISSN-e 1870-6703, Vol. 7, Nº. 13, 2012, págs. 45-60. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>

CSIZÉR, Kata; ZOLTÁN, Dörnyei. The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. [Base de datos en línea]. En: The Modern Language Journal. Febrero 2005, Pag 89, 19 – 36. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>

GALLEGO RODRÍGUEZ, Alejandrino; MARTÍNEZ CARO, Eva. Estilos De Aprendizaje y E-Learning. Hacia Un Mayor Rendimiento Académico. [Base de datos en línea]. En RED. Revista de Educación a Distancia. Febrero, 2003, núm. 7, p. 0. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54700703>

GAMBOA ARAYA, Ronny. Relationship between Affective Dimension and Math Learning. [Base de datos en línea] En: Educare Electronic Journal. EISSN: 14094258 Vol. 18(2) MAYO-AGOSTO, 2014: 117-139. Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a06v18n2.pdf>

GARDNER, Richard. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. [Base de datos en línea]. En: JSTOR. December 1987. Vol. 3, No. 2 (December 1987), pp. 180-182. Disponible en: Link: https://www.jstor.org/stable/43104365?seq=1#page_scan_tab_contents

GARDNER, Richard, *et al.* (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate level language course. [Base de datos en línea]. En: A Journal of Research in Language Studies. Febrero, 2004, Vol. 54(1), 1 – 34. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x>

GENTRY James; HELGESEN Marne. Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course. [Base de datos en línea]. En: Bureau of Economics & Business Research. June 1998. Working Paper No. 98-110. Disponible en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=150731

JUNCO HERRERA, Inmaculada. La Motivación En El Proceso Enseñanza-Aprendizaje. [Base de datos en línea]. En: Revista digital para profesionales de la enseñanza. Julio 2010, N°9. ISSN: 1989-4023. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>

MANGA, André-Marie. Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (Le): Factores E Incidencias De Enseñanza/Aprendizaje. [Base de datos en línea]. En: Revista Electrónica De Estudios Filológicos. Diciembre 2008, N°16. ISSN 1577-6921. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

NARANJO PEREIRA, María Luisa. Motivación: Perspectivas Teóricas Y Algunas Consideraciones De Su Importancia [Base de datos en línea]. En El Ámbito Educativo. En: Revista Educación. Octubre, 2009. Vol. 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>

RAYA RAMOS, Eva Eloísa. Factores Que Intervienen En El Aprendizaje. [Base de datos en línea]. En: Federación de Enseñanza de CC.OO. Marzo 2010. No. 7, ISSN: 1989-4023. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>

SANTOS GARGALLO, Isabel. Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid, Arco/Libros.1999. ISBN 84-7635-391-X.

SORIANO, Mariano Mateo. La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. [Base de datos en línea]. En: Proyecto social: Revista de relaciones laborales. 2001. N.º 9, págs. 163-184. ISSN 1133-3189. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

USSA ÁLVAREZ, María Del Carmen., Foreign language learning and its relation to context. [Base de datos en línea]. En: Cuadernos de Lingüística Hispánica. Enero-Junio, 2011, N° 17, ISSN 0121-053X; p. 107-116. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3964428.pdf>

WILLIAMS, Marion. Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. [Base de datos en línea]. En: American Psychological Association. 1999. Educational and Child Psychology, 11, 77 – 84. Disponible en : <http://psycnet.apa.org/record/1994-47059-001>

ZARATE, Geneviève. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris, Didier. ENS de Saint-Cloud. 1986.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Catalina; GALLEGO GIL, Domingo. Estilos de aprendizaje Procedimientos de diagnóstico y mejora. (2007). 7ª Edición. Bilbao: Editorial Mensajero.

BURDEN, Peter. (2004). An examination of attitude changes towards the use of Japanese in a university English 'conversation' class. [Base de datos en línea]. En RELC, Abril, 2004. 21 – 36. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/00336882040350010435>.

CAMPOS COVARRUBIAS, Guillermo; LULE MARTÍNEZ, Nallely Emma. La observación, un método para el estudio de la realidad. [Base de datos en línea]. En XIHMAI. ISSN-e 1870-6703, Vol. 7, Nº. 13, 2012, págs. 45-60. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>

CSIZÉR, Kata; ZOLTÁN, Dörnyei. The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. [Base de datos en línea]. En The Modern Language Journal. Febrero 2005, Pag 89, 19 – 36. Disponible en : <http://dx.doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>

GALLEGO RODRÍGUEZ, Alejandrino; MARTÍNEZ CARO, Eva. Estilos De Aprendizaje y E-Learning. Hacia Un Mayor Rendimiento Académico. [Base de datos en línea]. En RED. Revista de Educación a Distancia. Febrero, 2003, núm. 7, p. 0. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54700703>

GAMBOA ARAYA, Ronny. Relationship between Affective Dimension and Math Learning. [Base de datos en línea]. En: Educare Electronic Journal. Mayo - Agosto, 2014. Vol. 18(2): 117-139. EISSN: 14094258. Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a06v18n2.pdf>

GARDNER, Richard. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. [Base de datos en línea]. En: JSTOR. December 1987. Vol. 3, No. 2 (December 1987), pp. 180-182. Disponible en: Link: https://www.jstor.org/stable/43104365?seq=1#page_scan_tab_contents

GARDNER, Richard, *et al.* (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate level language course. [Base de datos en línea]. En: A Journal of Research in Language Studies. Febrero, 2004, Vol. 54(1), 1 – 34. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x>

GENTRY James; HELGESEN Marne. Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course. [Base de datos en línea]. En: Bureau of Economics & Business Research. June 1998. Working Paper No. 98-110. Disponible en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=150731

JUNCO HERRERA, Inmaculada. La Motivación En El Proceso Enseñanza-Aprendizaje. [Base de datos en línea]. En: Revista digital para profesionales de la enseñanza. Julio 2010, N°9. ISSN: 1989-4023. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>

MANGA, André-Marie. Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (Le): Factores E Incidencias De Enseñanza/Aprendizaje. [Base de datos en línea]. En: Revista Electrónica De Estudios Filológicos. Diciembre 2008, N°16. ISSN 1577-6921. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

NARANJO PEREIRA, María Luisa. Motivación: Perspectivas Teóricas Y Algunas Consideraciones De Su Importancia [Base de datos en línea]. En El Ámbito Educativo. En: Revista Educación. Octubre, 2009. Vol. 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>

RAYA RAMOS, Eva Eloísa. Factores Que Intervienen En El Aprendizaje. [Base de datos en línea]. En: Federación de Enseñanza de CC.OO. Marzo 2010. No. 7, ISSN: 1989-4023. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>

SANTOS GARGALLO, Isabel. Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid, Arco/Libros.1999. ISBN 84-7635-391-X.

SORIANO, Mariano Mateo. La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. [Base de datos en línea]. En: Proyecto social: Revista de relaciones laborales. 2001. N.º 9, págs. 163-184. ISSN 1133-3189. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

USSA ÁLVAREZ, María Del Carmen., Foreign language learning and its relation to context. [Base de datos en línea]. En: Cuadernos de Lingüística Hispánica. Enero-Junio, 2011, N° 17, ISSN 0121-053X; p. 107-116. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3964428.pdf>

WILLIAMS, Marion. Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. [Base de datos en línea]. En: American Psychological Association. 1999. Educational and Child Psychology, 11, 77 – 84. Disponible en : <http://psycnet.apa.org/record/1994-47059-001>

ZARATE, Geneviève. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris, Didier. ENS de Saint-Cloud. 1986.

ANEXOS

ANEXO A - CRONOGRAMA

HORARIO DE MONOGRAFÍA	
FINALES DE 2017 – MARZO DE 2018	PRESENTACIÓN INICIAL Y AVANCES CON CONSOLIDADO – ANALISIS DE LA PROPUESTA
VIERNES 20 ABRIL	ENTREGA DE MARCO TEÓRICO – ANÁLISIS
VIERNES – SABADO 28 Y 29 DE ABRIL	RECIBO DE CORRECCIONES
VIERNES-SABADO 4 Y 5 DE MAYO	ENTREGA DE PROPUESTA DIDÁCTICA
SEMANA DEL 6 AL 11 DE MAYO	RECIBO DE CORRECCIONES
SABADO 12 DE MAYO	AJUSTES FINALES DE MONOGRAFÍA (CONCLUSIONES – RECOMENDACIONES /LISTA DE REFERENCIAS / BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS
DOMINGO – LUNES 13 Y 14 DE MAYO	ENVÍO DE MONOGRAFÍA COMPLETA (A ESPERA DE CORRECCIONES)
JUEVES 17 DE MAYO	ENVÍO FINAL DE MONOGRAFÍA

ANEXO B - Organización de la información - Observación no participante

<i>Días</i>	Rol del profesor	Participación de los estudiantes	Recursos utilizados

ANEXO C - CUESTIONARIO MAPE 3

CUESTIONARIO MAPE-3

© Jesús Alonso Tapia
Ignacio Montero
Juan Antonio Huertas

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a usted mismo y a sus preferencias en ciertos temas.

Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: SÍ y NO. Si está de acuerdo con la afirmación, debe contestar "SÍ". Si no lo está, debe contestar "NO".

EJEMPLO: *"Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas".*

Si está de acuerdo con esta afirmación debe contestar SÍ en la hoja de respuestas de este modo

SÍ NO

Si no está de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO en la hoja de respuestas de este modo:

SÍ NO

El objetivo de esta prueba es conocerle mejor con el fin de poder ayudarle a tomar decisiones sobre sí mismo. Lo más importante es que sea sincero en sus respuestas. No deje ninguna cuestión sin contestar.

**NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO
ESCRIBA SOLO EN LA HOJA DE RESPUESTAS**

NO VUELVA LA HOJA HASTA QUE SE LO INDIQUEN

1. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
2. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
3. Para mí es más importante el poder trabajar en lo que me interesa que el ganar mucho dinero.
4. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
5. Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.
6. Procuo evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros.
7. Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía.
8. Para ser exacto hay que decir que normalmente asumo más trabajo que lo que parece razonable aceptar.
9. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.
10. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
11. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea mal, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
12. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
13. Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.
14. Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
15. Me consideraría un fracasado si no intentase continuamente superarme en mis estudios.
16. Al terminar un trabajo pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo.
17. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
18. Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia.
19. No sé como me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
20. Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.
21. Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.
22. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
23. Frecuentemente, antes de empezar un trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.

24. Ante los exámenes siempre me ponía un poco nervioso, pero en cuanto empezaba a realizarlos se me pasaba.
25. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
26. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
27. Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.
28. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Con este trabajo voy a quedar la mar de bien".
29. Si de trabajar se trata, creo que hay pocas personas que estén tan ocupadas como yo, que ya me paso.
30. A la hora de evaluar mi trabajo me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas.
31. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
32. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
33. Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo o debido a la suerte, consiguiese mucho dinero.
34. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
35. Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal.
36. A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros.
37. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, aunque suponga más trabajo la hago con más ganas.
38. Pudiendo elegir, prefiero los trabajos creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero.
39. Siempre que estoy un poco nervioso hago mejor las cosas.
40. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
41. Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto.
42. Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.
43. Trabajo porque no hay más remedio, pero si pudiera preferiría no tener que trabajar.
44. Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi

trabajo queda bien ante los demás.

45. Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.
46. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas.
47. Es frecuente que empiece cosas que después no termino.
48. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.
49. Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece.
50. Me disgusta tener que realizar trabajos en los que no tengo experiencia porque es fácil cometer errores y quedar mal.
51. Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren.
52. Si tengo que elegir entre trabajar y divertirme, prefiero lo segundo.
53. Me acuerdo con frecuencia de los problemas y tareas que no he llegado a comprender, resolver o terminar.
54. Lo que más me agrada de un trabajo es recibir el pago del mismo.
55. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
56. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.
57. Si no me presionan para que termine un trabajo, con frecuencia se queda sin acabar.
58. Si hago bien un trabajo pero nadie me lo reconoce me siento frustrado: necesito que sentirme valorado/a.
59. Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido.
60. Si tengo oportunidad, evito tener que trabajar, sin importarme lo que otros piensen de mí por ello.
61. En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.
62. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
63. No me gustan los trabajos en los que, aunque pueda hacerlos bien, nadie se va a enterar de lo que valgo.
64. Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.
65. A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.

66. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Parece interesante. A ver que tal me sale".
67. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
68. Si puedo dejo para otros las tareas difíciles aunque pueda hacerlas, por que dan más trabajo.
69. Si veo que no me está saliendo bien un trabajo, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar económicamente.
70. Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.
71. Con frecuencia, antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho antes, pienso cosas como "Seguro que no me sale".
72. Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.
73. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
74. Me gustaría no tener que trabajar.
75. Es frecuente que me encuentre pensando en cómo resolver problemas por el reto que suponen, aunque no me afecten de modo inmediato.
76. Cuando algo me sale bien, no me quedo a gusto hasta que consigo que las personas que me importan se enteren.
77. Puede decirse con verdad que soy una persona que trabaja más de lo que trabaja la mayoría.
78. Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.
79. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
80. Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mi no vale nada aunque resulte interesante.
81. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre trabajando.
82. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
83. Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.
84. Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.
85. Si algo me sale mal pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar a todos claro que puedo hacerlo.

86. Cuando termino un trabajo que otros han de valorar, pienso sobre todo en la posibilidad de que lo valoren negativamente.
87. Para mí sería preferible que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo.
88. Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más.
89. Para mí lo fundamental en un trabajo es lo que gano y no si me gusta o no, porque al final todos los trabajos son iguales.
90. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de trabajar, preferiría las primeras aunque me dijese que esas puede hacerlas cualquiera.
91. Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado.
92. No me desagrada demasiado que algo me salga mal porque los errores son algo natural y procuro aprender de ellos.
93. Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso.
94. Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.
95. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
96. Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente.
97. Cuando termino un trabajo, lo primero que pienso es en recibir el pago por lo que he hecho.
98. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
99. En el colegio siempre he tenido fama de vago.
100. No me desagrada que otros evalúen negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.
101. En mi trabajo soy de las personas que más arriman el hombro y menos escurren el bulto.
102. A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas.
103. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
104. Si puedo, procuro concluir mi trabajo y no dejar tareas pendientes para el día siguiente.
105. Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.
106. Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.

107. Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.
108. Considero que trabajar es muy aburrido.
109. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
110. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo.
111. Aunque tenga tiempo por delante para planificarme, siempre apuro los plazos hasta el final y entonces rindo a tope.
112. Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí.
113. Las mayores satisfacciones que he recibido en mi trabajo me las ha procurado el haber sido capaz de solucionar problemas difíciles.
114. Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente.
115. Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.
116. Yo no soy de los que se bloquean cuando se sienten presionados por tener que hacer algo para una fecha fija: al contrario, es entonces cuando mejor rindo.
117. Prefiero a las personas que valoran mi esfuerzo y mi capacidad de aprendizaje más que a las que elogian los éxitos y son críticas con los fracasos.
118. Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.
119. A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve de acicate.
120. Cuando era estudiante no me importaba salir a la pizarra si ello implicaba la posibilidad de aprender algo.
121. Cuando algo me sale mal, no me importa pedir ayuda con tal de aprender aunque alguien pueda pensar que soy un inepto.
122. Cuando era estudiante dejaba todo para última hora pero, al final rendía muy bien.
123. En esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos: ¡Nadie nació sabiendo!
124. Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor.

CUESTIONARIO MAPE-3**HOJA DE RESPUESTAS**

©Jesús Alonso Tapia, I. Montero y J.A. Huertas

Sexo V H Edad _____

Código _____

Carrera / Estudios _____

Profesión _____

1.	SÍ	NO	32.	SÍ	NO	63.	SÍ	NO	94.	SÍ	NO
2.	SÍ	NO	33.	SÍ	NO	64.	SÍ	NO	95.	SÍ	NO
3.	SÍ	NO	34.	SÍ	NO	65.	SÍ	NO	96.	SÍ	NO
4.	SÍ	NO	35.	SÍ	NO	66.	SÍ	NO	97.	SÍ	NO
5.	SÍ	NO	36.	SÍ	NO	67.	SÍ	NO	98.	SÍ	NO
6.	SÍ	NO	37.	SÍ	NO	68.	SÍ	NO	99.	SÍ	NO
7.	SÍ	NO	38.	SÍ	NO	69.	SÍ	NO	100.	SÍ	NO
8.	SÍ	NO	39.	SÍ	NO	70.	SÍ	NO	101.	SÍ	NO
9.	SÍ	NO	40.	SÍ	NO	71.	SÍ	NO	102.	SÍ	NO
10.	SÍ	NO	41.	SÍ	NO	72.	SÍ	NO	103.	SÍ	NO
11.	SÍ	NO	42.	SÍ	NO	73.	SÍ	NO	104.	SÍ	NO
12.	SÍ	NO	43.	SÍ	NO	74.	SÍ	NO	105.	SÍ	NO
13.	SÍ	NO	44.	SÍ	NO	75.	SÍ	NO	106.	SÍ	NO
14.	SÍ	NO	45.	SÍ	NO	76.	SÍ	NO	107.	SÍ	NO
15.	SÍ	NO	46.	SÍ	NO	77.	SÍ	NO	108.	SÍ	NO
16.	SÍ	NO	47.	SÍ	NO	78.	SÍ	NO	109.	SÍ	NO
17.	SÍ	NO	48.	SÍ	NO	79.	SÍ	NO	110.	SÍ	NO
18.	SÍ	NO	49.	SÍ	NO	80.	SÍ	NO	111.	SÍ	NO
19.	SÍ	NO	50.	SÍ	NO	81.	SÍ	NO	112.	SÍ	NO
20.	SÍ	NO	51.	SÍ	NO	82.	SÍ	NO	113.	SÍ	NO
21.	SÍ	NO	52.	SÍ	NO	83.	SÍ	NO	114.	SÍ	NO
22.	SÍ	NO	53.	SÍ	NO	84.	SÍ	NO	115.	SÍ	NO
23.	SÍ	NO	54.	SÍ	NO	85.	SÍ	NO	116.	SÍ	NO
24.	SÍ	NO	55.	SÍ	NO	86.	SÍ	NO	117.	SÍ	NO
25.	SÍ	NO	56.	SÍ	NO	87.	SÍ	NO	118.	SÍ	NO
26.	SÍ	NO	57.	SÍ	NO	88.	SÍ	NO	119.	SÍ	NO
27.	SÍ	NO	58.	SÍ	NO	89.	SÍ	NO	120.	SÍ	NO
28.	SÍ	NO	59.	SÍ	NO	90.	SÍ	NO	121.	SÍ	NO
29.	SÍ	NO	60.	SÍ	NO	91.	SÍ	NO	122.	SÍ	NO
30.	SÍ	NO	61.	SÍ	NO	92.	SÍ	NO	123.	SÍ	NO
31.	SÍ	NO	62.	SÍ	NO	93.	SÍ	NO	124.	SÍ	NO

ANEXO D – ELEMENTOS DE CADA DIMENSIÓN

Escala 1: MIEDO AL FRACASO

2. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
6. Procuero evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros.
11. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea mal, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
14. Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
18. Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia.
22. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
27. Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.
35. Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal.
42. Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.
50. Me disgusta tener que realizar trabajos en los que no tengo experiencia porque es fácil cometer errores y quedar mal.
56. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.
62. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
65. A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.

71. Con frecuencia, antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho antes, pienso cosas como "Seguro que no me sale".
78. Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.
86. Cuando termino un trabajo que otros han de valorar, pienso sobre todo en la posibilidad de que lo valoren negativamente.
96. Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente.

Escala 2: DESEO DE ÉXITO Y SU RECONOCIMIENTO.

7. Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía.
12. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
20. Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.
28. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Con este trabajo voy a quedar la mar de bien".
31. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
36. A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros.
40. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
44. Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi trabajo queda bien ante los demás.
48. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.
51. Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren.
56. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si

puedo.

62. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
65. A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.
67. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
70. Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.
73. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
76. Cuando algo me sale bien, no me quedo a gusto hasta que consigo que las personas que me importan se enteren.
79. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
82. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
85. Si algo me sale mal pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar a todos claro que puedo hacerlo.
93. Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso.
95. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
102. A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas.
106. Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
109. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
110. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que

puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo.

Escala 3: MOTIVACIÓN POR APRENDER.

13. Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.
21. Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.
25. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
30. A la hora de evaluar mi trabajo me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas.
34. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
38. Pudiendo elegir, prefiero los trabajos creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero.
45. Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.
59. Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido.
66. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Parece interesante. A ver que tal me sale".
75. Es frecuente que me encuentre pensando en cómo resolver problemas por el reto que suponen, aunque no me afecten de modo inmediato.
83. Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.
92. No me desagrada demasiado que algo me salga mal porque los errores son algo natural y procuro aprender de ellos.

100. No me desagrada que otros evalúen negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.
104. Si puedo, procuro concluir mi trabajo y no dejar tareas pendientes para el día siguiente.
105. Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.
112. Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí.
113. Las mayores satisfacciones que he recibido en mi trabajo me las ha procurado el haber sido capaz de solucionar problemas difíciles.
115. Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.
118. Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.
121. Cuando algo me sale mal, no me importa pedir ayuda con tal de aprender aunque alguien pueda pensar que soy un inepto.
123. En esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos; Nadie nació sabiendo!

Escala 4: MOTIVACIÓN EXTERNA

16. Al terminar un trabajo pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo.
23. Frecuentemente, antes de empezar un trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.
33. Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo o debido a la suerte, consiguiese mucho dinero.
41. Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen

beneficio normalmente no lo acepto.

- 49. Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece.
- 54. Lo que más me agrada de un trabajo es recibir el pago del mismo.
- 61. En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.
- 69. Si veo que no me está saliendo bien un trabajo, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar económicamente.
- 72. Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.
- 80. Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mi no vale nada aunque resulte interesante.
- 89. Para mí lo fundamental en un trabajo es lo que gano y no si me gusta o no, porque al final todos los trabajos son iguales.
- 97. Cuando termino un trabajo, lo primero que pienso es en recibir el pago por lo que he hecho.
- 107. Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.

Escala 5: DISPOSICIÓN AL ESFUERZO.

- 8. Para ser exacto hay que decir que normalmente asumo más trabajo que lo que parece razonable aceptar.
- 19. No sé como me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
- 26. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
- 29. Si de trabajar se trata, creo que hay pocas personas que estén tan ocupadas como yo, que ya me paso.

- 34. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
- 77. Puede decirse con verdad que soy una persona que trabaja más de lo que trabaja la mayoría.
- 81. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre trabajando.
- 91. Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado.
- 94. Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.

Escala 6: DESINTERÉS POR EL TRABAJO Y RECHAZO DEL MISMO.

- 5. Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.
- 43. Trabajo porque no hay más remedio, pero si pudiera preferiría no tener que trabajar.
- 47. Es frecuente que empiece cosas que después no termino.
- 52. Si tengo que elegir entre trabajar y divertirme, prefiero lo segundo.
- 57. Si no me presionan para que termine un trabajo, con frecuencia se queda sin acabar.
- 60. Si tengo oportunidad, evito tener que trabajar, sin importarme lo que otros piensen de mí por ello.
- 64. Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.
- 68. Si puedo dejo para otros las tareas difíciles aunque pueda hacerlas, por que dan más trabajo.
- 74. Me gustaría no tener que trabajar.
- 84. Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.
- 87. Para mí sería preferible que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo.
- 99. En el colegio siempre he tenido fama de vago.
- 108. Considero que trabajar es muy aburrido.

Escala 7: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO.

- 10. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
- 17. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
- 32. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
- 39. Siempre que estoy un poco nervioso hago mejor las cosas.
- 46. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas.
- 88. Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más.
- 98. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
- 103. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
- 111. Aunque tenga tiempo por delante para planificarme, siempre apuro los plazos hasta el final y entonces rindo a tope.
- 114. Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente.
- 116. Yo no soy de los que se bloquean cuando se sienten presionados por tener que hacer algo para una fecha fija: al contrario, es entonces cuando mejor rindo.
- 119. A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve de acicate.
- 122. Cuando era estudiante dejaba todo para última hora pero, al final rendía muy bien.
- 124. Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor.

ANEXO E – CUESTIONARIO ESTILOS DE APRENDIZAJE

Cuestionario HONEY-ALONSO de ESTILOS DE APRENDIZAJE

Instrucciones para responder al cuestionario:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprender. **No** es un test de **inteligencia**, ni de **personalidad**.
 - No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario.
 - No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
 - Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con la sentencia pon un signo más (+),
Si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, pon un signo menos (-).
 - Por favor contesta a todas las sentencias.
-
- () 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
 - () 2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
 - () 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
 - () 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
 - () 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
 - () 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
 - () 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
 - () 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
 - () 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
 - () 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
 - () 11. Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
 - () 12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
 - () 13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
 - () 14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
 - () 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
 - () 16. Escucho con más frecuencia que hablo.
 - () 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
 - () 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
 - () 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
 - () 20. Me entusiasmo con el reto de hacer algo nuevo y diferente.

- () 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
- () 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- () 23. Me disgusta implicarme afectivamente en el ambiente de la escuela. Prefiero mantener relaciones distantes.
- () 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- () 25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
- () 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- () 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- () 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
- () 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- () 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- () 31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
- () 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
- () 33. Tiendo a ser perfeccionista.
- () 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
- () 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
- () 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- () 37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
- () 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- () 39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- () 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- () 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- () 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- () 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- () 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
- () 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- () 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- () 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- () 48. En conjunto hablo más que escucho.
- () 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- () 50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
- () 51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
- () 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- () 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- () 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.

- () 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con pláticas superficiales.
- () 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- () 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- () 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- () 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
- () 60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.
- () 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- () 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- () 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- () 64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
- () 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
- () 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
- () 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
- () 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- () 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
- () 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- () 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
- () 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
- () 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- () 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- () 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
- () 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
- () 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
- () 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- () 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
- () 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

PERFIL DE APRENDIZAJE

1. Rodea con un círculo cada uno de los números que has señalado con un signo más (+).
2. Suma el número de círculos que hay en cada columna.
3. Coloca estos totales en la gráfica. Une los cuatro para formar una figura. Así comprobarás cuál es tu estilo o estilos de aprendizaje preferentes.

ACTIVO	REFLEXIVO	TEORICO	PRAGMATICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

GRAFICA ESTILOS DE APRENDIZAJE

