



ACUERDO NO. 1680 CON FECHA DEL 15 DE JULIO DE 2014 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

"EL EFECTO DE LA MOTIVACIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ÁREA DE INGLÉS"

TESIS PARA: **MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNITIVOS**

PRESENTA(N): **GINA LIZET LÓPEZ OSORIO**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **PATRICIA LANGFORD**

ASUNTO: Carta de autorización
Aguascalientes, Ags., 14 de marzo de 2022

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis de doctorado titulado:

*EL EFECTO DE LA MOTIVACIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
DEL ÁREA DE INGLÉS*

Elaborado por **GINA LIZETH LÓPEZ OSORIO**, considerando que cubre los requisitos para ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de Maestría en Ciencias de la Educación y Procesos Cognitivos.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dra. Patricia Langford
Director de tesis

A Quien Corresponda
Presente

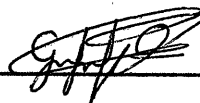
Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Gina Lizet Lopez Osorio con matrícula emco18617, egresado del programa Maestría en Ciencias de la Educación y Procesos Cognitivos de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N° 1098309565, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: "El efecto de la motivación en el rendimiento académico del área de inglés".

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes.

Gina Lizet Lopez Osorio



Correo electrónico: gi02_26@hotmail.com y número móvil 3103596052

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	vii
DEDICATORIA	i
RESUMEN	iii
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1. Formulación del problema	6
1.2. Pregunta de Investigación.....	14
1.3. Justificación	14
1.3.1. Utilidad metodológica.....	14
1.3.2. Viabilidad	17
1.4. Hipótesis	18
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	20
2.1. Marco Conceptual	28
2.2. Marco referencial.....	37
2.3. Marco contextual.....	44
2.4. Marco psicopedagógico	47
CAPÍTULO III MÉTODO	51
3.1. Objetivo	52
3.1.1. General.....	52
3.1.2. Específicos	53
3.2. Participantes	53
3.3. Escenario	54
3.4. Instrumentos de recolección de información.....	57
3.5. Procedimiento	60
3.6. Diseño del método	61
3.7. Análisis de datos	63
3.8. Consideraciones éticas	64
CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	67
4.1. Datos sociodemográficos	68

4.2. Estadística descriptiva	74
4.2.1. Resultados por dimensiones	77
4.2.1.1. Metas vitales	77
4.2.1.2. Actitudes ante el aprendizaje.....	82
4.2.1.3. Motivos Personales	87
4.2.1.4. Condiciones e implicaciones en el estudio.....	91
4.2.1.5. Estrategias de aprendizaje.....	95
4.2.2. Tablas cruzadas	100
4.2.2.1. Metas vitales.....	102
4.2.2.2. Actitudes ante el aprendizaje.....	104
4.2.2.3. Motivos personales.....	105
4.2.2.4. Condiciones e Implicación en el estudio.....	108
4.2.2.5. Estrategias de aprendizaje.....	110
4.3. Resultados de entrevista	112
CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	125
5.1. Entrevista	135
5.2. Conclusión	138
REFERENCIAS.....	149
APÉNDICES.....	154
ANEXOS	181

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Fiabilidad de cada bloque por el coeficiente Alpha de Cronbach	59
Tabla 2	Datos de género de los participantes de la encuesta	68
Tabla 3	Datos de cursos escolares de los participantes de la encuesta.....	69
Tabla 4	Datos de edad de los participantes de la encuesta.....	70
Tabla 5	Resumen de datos de estratos socioeconómicos de los participantes de la encuesta .	72
Tabla 6	Datos de nivel de desempeño académico de los participantes	73
Tabla 7	Acumulado por tipo de respuestas para el instrumento	76
Tabla 8	Acumulado de respuestas para la dimensión de metas.....	78
Tabla 9	Frecuencia de respuesta por ítem para la dimensión de metas	79
Tabla 10	Resumen de datos para la dimensión de metas	80
Tabla 11	Acumulado de respuestas para el componente actitudes ante el aprendizaje	83
Tabla 12	Resumen de datos para la dimensión de actitudes ante el aprendizaje	84
Tabla 13	Acumulado de respuestas para la dimensión de motivos personales	87
Tabla 14	Resumen de datos para la dimensión de motivos personales.....	88
Tabla 15	Acumulado de respuestas para la dimensión de condiciones e implicaciones en el estudio.....	91
Tabla 16	Resumen de datos para la dimensión de condiciones e implicación en el estudio.....	92
Tabla 17	Acumulado de respuestas para la dimensión de estrategias de aprendizaje	96
Tabla 18	Resumen de datos para la dimensión de estrategias de aprendizaje.....	97
Tabla 19	Clasificación de los participantes según la dimensión	101
Tabla 20	Tabla cruzada Nivel de desempeño * Clasificación en Metas vitales	102
Tabla 21	Tabla cruzada Nivel de desempeño*Clasificación de Actitudes ante el aprendizaje .	104
Tabla 22	Tabla cruzada Nivel de desempeño*Clasificación de Motivos personales	106
Tabla 23	Tabla cruzada Nivel de desempeño*Clasificación de Condiciones e Implicación en el estudio.....	108
Tabla 24	Tabla cruzada Nivel de desempeño*Clasificación de Estrategias de aprendizaje.....	110

Tabla 25 Categorización de la entrevista	113
Tabla 26 Análisis FODA	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Niveles comunes de referencia: escala global	30
Figura 2 Marco Común Europeo de Referencia con nomenclatura adoptada por Colombia.....	31
Figura 3 Niveles y competencias según el Marco Común Europeo de Referencia utilizados por el Ministerio de Educación Nacional	32
Figura 4 Niveles MCE por grado escolar	34
Figura 5 Género de los participantes de la encuesta	69
Figura 6 Cursos escolares de los participantes de la encuesta	70
Figura 7 Edad de los participantes de la encuesta	71
Figura 8 Estratos Socioeconómicos de los participantes de la encuesta	72
Figura 9 Niveles de desempeño académico de los participantes de la encuesta.....	74
Figura 10 Resumen de respuestas obtenidas para el instrumento	75
Figura 11 Grado de aprobación para la dimensión de metas	78
Figura 12 Frecuencias por ítem para la dimensión de metas	80
Figura 13 Grado de aprobación para la dimensión de actitudes ante el aprendizaje	83
Figura 14 Frecuencias por ítem para la dimensión de actitudes ante el aprendizaje.	85
Figura 15 Grado de aprobación para la dimensión de motivos personales	87
Figura 16 Frecuencias por ítem para la dimensión de motivos personales	89
Figura 17 Grado de aprobación para la dimensión de condiciones e implicación en el estudio .	92
Figura 18 Frecuencias por ítem para la dimensión de condiciones e implicación en el estudio .	93
Figura 19 Grado de aprobación para la dimensión de estrategias de aprendizaje.....	96
Figura 20 Frecuencias por ítem para la dimensión de estrategias de aprendizaje.....	98
Figura 21 Nivel de desempeño*Clasificación de Metas vitales	103
Figura 22 Nivel de desempeño*Clasificación de Actitudes ante el aprendizaje.....	105
Figura 23 Nivel de desempeño*Clasificación de Motivos personales.....	107
Figura 24 Nivel de desempeño*Clasificación de Condiciones e Implicación en el estudio.....	109

Figura 25 Nivel de desempeño*Clasificación de Estrategias de aprendizaje 112

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, quiero dar gracias a mi directora de tesis la Dra. Patricia Langford, por el entusiasmo y apoyo que me ha brindado durante este trabajo de investigación. Sus conocimientos y sus consejos fueron pieza clave para plasmar mis ideas y realizar un adecuado procedimiento de la tesis.

También, deseo dar mi agradecimiento a mis compañeros que me ayudaron en este proceso de aprendizaje en el que se compartió muchas traspasadas, risas y conocimientos para completar las actividades de aprendizaje.

Por último, pero no menos importante quiero dar gracias a Dios, mi familia y novio por su apoyo incondicional. A pesar de la distancia me animaron cuando mi entusiasmo se agotaba. Siempre me dieron palabras de apoyo y energía positiva para renovar mi actitud y ganas de concluir esta etapa de aprendizaje.

Muchas gracias a todos.

DEDICATORIA

El presente estudio lo dedico especialmente a Dios, quien me acompaño en este proceso de aprendizaje y me dio la fuerza para continuar a pesar de haber tenido problemas de salud.

A mis padres, por su amor, esfuerzo, crianza y sacrificio desde el momento que nací hasta el día de hoy, he podido lograr cada una de las metas que he deseado. Gracias a ustedes he logrado acercarme hasta aquí. Ha sido todo un orgullo y placer contar con su presencia en esta etapa de mi vida.

A mi hermano por estar presente, acompañándome en las noches de desvelo compartiendo sus conocimientos y dándome de lección de vida su disciplina en todos los aspectos de la vida.

A mi novio por su cariño, dedicación y apoyo incondicional durante este tiempo de enseñanzas y aprendizajes. Ha sido mi compañía de día y noche dándome palabras de aliento cuando sentía que no tenía fuerzas para terminar este trabajo y en particular guiándome con sus saberes a realizar este trabajo investigativo de manera correcta.

A mi amiga y compañera de estudio por su compañía y apoyo. Por las noches de risas y anécdotas mientras estudiábamos.

RESUMEN

Este estudio busca brindar información acerca de una problemática que se viene presentando en el colegio San Francisco de Asís acerca de las bajas notas académicas en la asignatura de inglés; por ende, se realiza esta investigación para encontrar las causas que influyen en el aprendizaje de este idioma. En este trabajo titulado "El efecto de la motivación en el rendimiento académico del área de inglés" se analiza la relación que existe entre los tipos de motivación extrínseca e intrínseca y el rendimiento escolar en el área de inglés. Se trata de un estudio cuantitativo no experimental y transversal con un alcance descriptivo y correlacional. El estudio tiene un componente cualitativo para confirmar los datos derivados del análisis cuantitativo. Se contó con una muestra de 24 estudiantes de diferentes grados desde sexto hasta noveno de secundaria de la Institución Educativa Departamental Colegio San Francisco de Asís en Villavicencio, Meta -Colombia. Se utilizó un cuestionario adaptado y validado (Alfa de Cronbach de 0.923) para evaluar factores asociados al aprendizaje motivado de los estudiantes, constituido por cinco dimensiones: metas vitales, actitudes frente al aprendizaje, motivos personales, condiciones e implicaciones para el estudio y estrategias de aprendizaje. También se utilizó la entrevista semiestructurada. Los resultados revelaron que existe una relación entre los tipos de motivación con el rendimiento académico del área de inglés.

Palabras Claves: Motivación, rendimiento académico, inglés, aprendizaje, motivación intrínseca y motivación extrínseca.

ABSTRACT

This study seeks to provide information about an issue that has presented itself in the San Francisco de Asís school: the low academic grades in the subject of English. This research is carried out to find the causes that influence the learning of this language.

In this work entitled "THE EFFECT OF MOTIVATION ON ACADEMIC PERFORMANCE IN THE ENGLISH AREA," the relationship between the types of extrinsic and intrinsic motivation and school performance in the area of English is observed and analyzed.

A non-experimental and cross-sectional design was applied with a descriptive and correlational scope. The study has a qualitative component to confirm the data derived from the quantitative analysis. A sample of 24 students, from sixth to ninth grade of secondary school from the Departmental Educational Institution Colegio San Francisco de Asís in Villavicencio, Meta-Colombia was questioned regarding the topic.

An adapted and validated questionnaire (Cronbach's Alpha of 0.923) was acquired to evaluate factors associated with motivated student learning, made up of five dimensions: life goals, attitudes towards learning, personal motives, conditions, and implications for study and learning strategies. Semi-structured interview was also used. The results revealed that there is a relationship between the types of motivation and academic performance in English.

Keywords: Motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic performance, English, and learning.

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se da a conocer el efecto de la motivación en el rendimiento académico del área de inglés en la institución Educativa San Francisco de Asís ubicada en la ciudad de Villavicencio en el departamento de Meta, Colombia. Con esta investigación se pretende tener un conocimiento más amplio sobre cómo la motivación afecta el aprendizaje de la asignatura de inglés de los estudiantes. Justamente, el panorama general del problema a investigar se viene presentando desde hace varios años en el colegio y sin saber cuál es la verdadera causa de esta problemática ya que no se han realizado indagaciones sobre ello. Inglés es una de las asignaturas que más aparece con notas bajas en entregas de boletines, exámenes y/u otras pruebas de conocimiento al ser evaluado en la institución y entendiendo que el problema es de causa multifactorial, en este estudio se buscó estudiar la motivación como un factor influyente en el rendimiento escolar de los niños y así poder tomar decisiones en los procesos de enseñanza. Es relevante tener en cuenta que, muchas de las ideas diseñadas en un comienzo se cambiaron debido al enfoque y en especial la enfermedad por coronavirus (COVID-19).

Es así, que la finalidad básica del estudio es conocer como su título lo dice, si la motivación tiene relación o no con el desempeño de inglés de los estudiantes, medido por las calificaciones que obtienen en los periodos académicos. Con esta investigación se aportará más conocimiento tanto a los docentes como a la comunidad en general la posible razón del por qué la asignatura de inglés ha presentado bajas calificaciones y,

por ende, los docentes, coordinadores, rector, padres de familia, estudiantes y comunidad en general de la misma institución tendrán más conocimiento de dicha situación y que se puede hacer a favor de mejorar la condición. En especial, este estudio busca brindar información a los docentes del área de inglés para tener conocimiento más de fondo sobre el tema y como desarrollar o implantar nuevas estrategias para cambiar el problema y ver resultados a futuro.

El abordaje de esta problemática de estudio se planteó desde un enfoque cuantitativo, y con un diseño de investigación de tipo no experimental, de temporalidad transeccional- o transversal debido a que la recolección de datos va a ocurrir en un solo momento para describir sus variables y examinar su efecto y relación en un momento único. El alcance del estudio es de alcance correlacional porque busca determinar si las dos variables: motivación (extrínseca e intrínseca) y rendimiento escolar de inglés están correlacionadas o no, lo que significa analizar si un aumento o disminución en una variable coincide con un aumento o disminución en la otra variable. La muestra está constituida por estudiantes pertenecientes del colegio mencionado y fueron elegidos como muestra intencionada ya que son los candidatos a los que se tiene acceso, entre otras razones por las restricciones derivadas de la pandemia de COVID19 que padece el mundo entero en la actualidad.

El procedimiento de recuperación de información se planeó a través de un cuestionario en línea con preguntas cerradas con opciones de respuesta utilizando una escala de medición de tipo Likert relacionado a la motivación. También se planteó una entrevista con enfoque cualitativo para recopilar más información por parte de los entrevistados y tener más datos que complementen los resultados del anterior método de enfoque

cuantitativo. De igual importancia, los entrevistados fueron seleccionados mediante su acceso al internet de sexto hasta noveno grado de la institución Educativa San Francisco de Asís. Este tipo de investigación es relevante debido a que produce un conocimiento valioso para la institución ya que se da un registro de los puntos de vista de los partícipes acerca de la motivación en la asignatura de inglés. Asimismo, la entrevista busca tener más información de los estudiantes ya sean sus creencias, pensamientos y gustos o motivaciones hacia el inglés para obtener datos. Cabe mencionar que para esta entrevista se solicitó la colaboración de varios participantes que ya habían hecho el cuestionario en la cual por problemas de conectividad solo pudieron siete niños estar en el encuentro por la aplicación de zoom.

Luego, de haber aplicado los diferentes tipos de recolección de datos se encontró que la motivación tiene que ver con las notas académicas de los alumnos en el área de inglés. Se pudo identificar el efecto que tiene los tipos de motivación en el aprendizaje de este segundo idioma y es que, si los estudiantes no integran las dimensiones o categorías en su proceso de aprendizaje, tienen un bajo rendimiento académico o en la mayoría de los casos que se evidencia un rendimiento escolar básico. Para concluir, el lector encontrará en este trabajo 5 capítulos que están relacionados entre sí para dar un entendimiento más exacto del objetivo del estudio. Empezando por el primer capítulo llamado “Planteamiento del problema” que menciona la problemática del tema a nivel nacional para llegar a nivel local como lo es la institución educativa San Francisco de Asís. En el segundo capítulo “Marco teórico” hace referencia a los fundamentos teóricos de los conceptos que están relacionados con el planteamiento del problema de la investigación. Continuando con el tercer capítulo “Método”, hace alusión al procedimiento que se

implementara para esta indagación en la que se menciona información de los partícipes, el contexto en el que están inmersos, instrumentos de recolección de datos y el diseño elegido para extraer datos. En la siguiente sección se encuentra “Resultados de la investigación” en el que se revela los datos sociodemográficos del grupo de personas que colaboran en el estudio, la estadística gráfica de las respuestas obtenidas por el instrumento aplicado y; por último, tablas cruzadas con las notas del rendimiento académico y con las respuestas obtenidas del cuestionario para obtener respuestas. Finalmente, el capítulo quinto titulado “Discusión y conclusiones” señala un debate de los hallazgos encontrados y, por ende, conclusiones encontradas de acuerdo con los resultados. Adicionalmente, se recalca recomendaciones de posibles estudios a futuro que se puede llevar a cabo y el análisis DOFA de la investigación.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo, se da a conocer la situación que envuelve la problemática de este estudio con el objetivo de clarificar. Se incluye información de una investigación que llevó a cabo hace unos años para analizar los desafíos que tiene el Estado en cuanto al aprendizaje del segundo idioma. También, se plantea cómo están los estudiantes del colegio y los bajos resultados que tienen en relación con el inglés. Además, se presenta la cuestión que tiene no solo la ciudad en donde se está realizando la investigación sino el país con los diferentes exámenes que se llevan a cabo para evaluar los componentes del idioma.

1.1. Formulación del problema

En la actualidad es fundamental hablar del aprendizaje del idioma inglés ya sea porque es uno de los idiomas más hablados a nivel universal y porque se ha convertido en casi un requisito de aprenderlo en las instituciones educativas públicas o privadas para poderse graduar. De este modo, se inicia este capítulo con un resumen de los problemas que se encontraron en Colombia para lograr altos niveles de inglés, y en la que organismos internacionales como es el caso del Consejo Británico de Colombia o en inglés British Council estudiaron el panorama del proceso de enseñanza – aprendizaje de esta segunda lengua. Por tal motivo, de acuerdo con el Consejo Británico o (British Council, 2015) realizó una investigación titulada “El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes” Como se percibe en el título, el estudio se enfocó en detallar elementos relacionados al idioma como la economía, la motivación para aprender inglés, la impresión o imagen para aprender la lengua y los pros y los

contras para adquirir excelentes niveles del idioma.

Por lo tanto, se encontró que casi el 50% de los 1000 colombianos encuestados contestó que hay una gran conexión entre el inglés y la empleabilidad. Ya que, creen que, al tener conocimiento en este idioma, tienen más oportunidades de ganar más dinero y una mejor calidad de trabajo. Pero, se presenta el problema del poco contacto con la lengua en su diario vivir por causas contextuales tal y como son los lugares de difícil acceso. Por ejemplo, zonas rurales donde es complejo contar con docentes y recursos económicos y, por consiguiente, no existe herramientas necesarias para un adecuado aprendizaje como es el caso del internet. De hecho, en estos lugares los niños no logran culminar sus estudios académicos.

Por otra parte, los docentes son otra parte esencial en el proceso de aprendizaje del inglés en la cual enfrentan grandes retos. Estos retos están relacionados con el factor económico, de acceso a diferentes lugares y de motivación. De este modo, los 190.000 maestros de escuelas primarias son los encargados de enseñar las diversas asignaturas en el curso, pero sin enfocarse en el segundo idioma. En lo que se refiere a los 193,000 docentes de colegios secundarios en el país, están bien calificados y especializados en diferentes áreas menos en inglés. Por ende, las anteriores características influyen y afectan el correcto proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Después de esto, se evidencia que a pesar de las ganas por aprender inglés para mejorar los diferentes ámbitos que rodean la vida de los colombianos, no es suficiente el esfuerzo del país en sus ramas políticas, económicas, geográficas y culturales de la nación (British Council, 2015).

Los idiomas en general, no se aprenden por arte de magia, sino que vienen de la mano de su entorno ya sea familiar, social y/o educativo. En esta ocasión, Colombia por ser un país que maneja el idioma español como lengua materna, tiene como obligación enseñar el segundo idioma en sus centros educativos para lograr que sus habitantes se comuniquen con el resto de las personas y puedan disfrutar de las diferentes oportunidades que ofrece hablar la lengua ya sea de viajar, de trabajar en otro país, mejorar su nivel de vida y estudiar en el extranjero.

Hoy en día se puede notar que, en los colegios a la hora de entregar boletines, las asignaturas que más pierden los estudiantes son las matemáticas y el inglés. Y en este caso, la institución educativa San Francisco de Asís no es la excepción. En cada entrega de boletines que se realiza al final de cada período académico se evidencia que los niños no alcanzan a lograr con éxito los objetivos propuestos por la disciplina como es el inglés. En los últimos años se hace más evidente en las instituciones educativas la dificultad en los niños por pasar esta materia y es que a pesar de todos los esfuerzos que hace el gobierno o los sistemas educativos para mejorar el nivel de inglés o de implementar estrategias para darle solución a esta problemática, los esfuerzos siguen siendo en vano. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mineducación, 2016b) el documento que se publicó en el año 2016 llamado “Lineamientos Estándar para proyectos de Fortalecimiento del Inglés”, da una proyección de las metas del programa Colombia Bilingüe que está conformado de la siguiente manera: Para el año 2018 el gobierno colombiano tenía como objetivo incrementar a un 22% el nivel intermedio B2. También, para ese mismo año se pretendía ampliar la cifra de alumnos que se ubicaban

en el nivel Básico A2 del 7% al 35% y de los estudiantes que se encontraban en grado 11 potenciar del 2% al 8% el nivel Pre Intermedio B1. Además, según las estadísticas oficiales, los estudiantes de colegios públicos obtienen un nivel básico en un 90 % y apenas se encuentran en el nivel intermedio un 2 %. Las metas propuestas anteriormente no se cumplieron en su totalidad debido a que en el año 2019 se dio a conocer cifras de bajo rendimiento de habilidades en el lenguaje inglés.

Un ejemplo de ello es el estudio que realiza cada año la empresa de enseñanza internacional conocida como *EF Education First*, y que tiene como nombre *EF English Proficiency Index* (EPI). Desde el año 2011, este estudio cobró vida en la cual realiza una clasificación mundial de nivel de inglés general y se publica cada año donde ofrece más conocimiento detallado de los diferentes componentes que forman parte del idioma mencionado (Education First, 2020). Es así, como en el año 2019 se dio a conocer el ranking del estudio en la que Colombia ocupó el número 68 de 100 en la lista y que se desplazó ocho 8 puestos ya que en comparación del año anterior se había posicionado en el puesto número 60 (Education First, 2020). Colombia al ocupar este lugar en el ranking, obtuvo un nivel de aptitud BAJO aún menor que el de México. Pero ¿de qué se trata este estudio? el informe que revela *EF Education First*, consta de medir el dominio del inglés en diferentes países del mundo y en esta ocasión, en el año 2019 participaron 100 países alrededor del planeta (Education First, 2020). EF es una empresa privada internacional de educación y que saca sus conclusiones de los datos seleccionados por medio de las pruebas de inglés que se encuentran de manera gratuita en internet. El documento muestra tablas y gráficos de cómo se clasifican los países de acuerdo con un nivel de aptitud en componentes como muy alto, alto, moderado, bajo y muy bajo.

Asimismo, el informe manifiesta cómo los datos se relacionan con otros factores ya sea sociales o económicos con el dominio del idioma inglés y da un análisis de cada país y regiones que lo constituyen (Education First, 2020).

También se exponen los niveles de inglés por rango de edad, género y por ciudades específicas de la nación. En el documento se refleja algunas conclusiones tal como que el continente de Europa lideró el listado de países con mejores niveles de inglés, el género femenino obtuvo mejor puntaje que el género masculino en el examen de habilidades y los países desarrollados al tener un mejor crecimiento económico y con el progreso de la innovación logran un desempeño superior en el dominio del inglés. De tal modo, esta empresa proporciona confianza y validez para ser elegida por los diferentes países de los continentes para evaluar los componentes del idioma inglés y conocer más a fondo las fallas o aciertos en el aprendizaje del idioma y así poder analizar que se puede mejorar o que está funcionando en el proceso.

Ahora es el turno para hablar de los resultados encontrados en el sitio web, Education First (2020) que ofrece el informe sobre Colombia. Como ya se había mencionado anteriormente este país ocupó el lugar número 68 de 100 estados, en cuanto a Latinoamérica su posición fue de número 17 sobre 19 naciones y con una clasificación EF EPI de 48,75 que lo ubica en nivel de aptitud bajo. En el informe también se pueden observar las puntuaciones de los años anteriores en la que se evidencia que Colombia no ha logrado alcanzar por lo menos el nivel Medio de aptitud, desde que presentó su examen en el año 2011 hasta el 2013 desempeñó un nivel Muy bajo. En el 2014, pasó a Bajo, en los dos siguientes años retrocedió a Muy bajo y desde el 2017 hasta el 2019 logró mantenerse en Bajo. Es decir, Colombia desde que está participando en esta

prueba de aptitud con otros países no ha obtenido buenos resultados a pesar de las diversas estrategias que implementan cada año por parte del Ministerio de Educación y el gobierno para mejorar el nivel de inglés. En el estudio de EF también se divulgan datos de los niveles de inglés por región y ciudad del estado que se desee analizar. En este caso, la Republica de Colombia se compone por treinta y dos (32) departamentos y con una población cerca de los 50.5 millones de habitantes. En la página web se expone 20 regiones de Colombia con su respectivo nivel de aptitud, encabezando la lista Atlántico con un puntaje de 51.23 que lo hace obtener un nivel de aptitud Bajo, Nariño con 45.42 ocupa el último lugar con un nivel Muy bajo y Meta con 47.12 que se convierte en Muy bajo. El departamento del Meta, aunque no quedó en el último lugar ocupó el puesto número 13 haciéndolo acreedor a un nivel Muy bajo en el país y se menciona este departamento ya que la investigación que se va a presentar enseguida se lleva a cabo en la ciudad de Villavicencio ubicada en el departamento del Meta. Por último, el informe muestra una comparación entre hombres y mujeres del país con los de Latinoamérica y el resto del mundo. Los datos que llevan como nombre inglés por género, los hombres alcanzaron un puntaje de 49.72 y las mujeres un promedio de 47.88 que a diferencia de los resultados en general, en Latinoamérica el género masculino alcanzó un mejor puntaje de habilidades que el género femenino. En cualquier característica que se quiera analizar, Colombia se mantiene con un nivel de desempeño bajo desde hace varios años y es por tal razón, que se desea identificar que está pasando en el aprendizaje de este segundo idioma en el territorio colombiano.

Ahora es el turno de hablar del nivel de inglés en el municipio de Villavicencio, Meta. Como se describió anteriormente en la prueba de EF Education First (2020) que realizo

el análisis del estado colombiano, Meta se encuentra en un nivel muy bajo de inglés. Meta es uno de los 32 departamentos que conforman a Colombia y su capital es Villavicencio. Este municipio ocupa un nivel bajo de inglés que es evidenciado en las pruebas ICFES que se hace cada año con la participación de los estudiantes de grado once. Esta prueba consta de cinco áreas de conocimiento como son matemáticas, lectura crítica, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés y un cuestionario socioeconómico. Para sacar el resultado se hace desde un puntaje global y puntaje por prueba (área). Para obtener el promedio del puntaje global, este se consigue del promedio de los puntajes de cada una de las cinco pruebas que hacen parte del Examen Saber 11°. La escala de puntaje global va de 0 a 500 y la escala puntaje por prueba consta de 0 a 100. La estructura de la prueba en inglés consta de una organización de 7 partes y un total de 55 preguntas. La primera, segunda, tercera y sexta parte tiene un porcentaje de preguntas que vale el 11%, la cuarta parte tiene un porcentaje de 18%, la quinta un 16% y la última un 22%.

Es así, como la Institución Educativa San Francisco de Asís ubicada en el municipio de Villavicencio con la participación de los estudiantes de grado once en la prueba Saber del año 2019, obtuvo un promedio general en el área de inglés de 47 puntos. Se puede inferir que, el nivel de inglés con este puntaje es bajo en el colegio San Francisco de Asís. Además, en comparación con el puntaje del año anterior es decir el año 2018 el puntaje fue de 50 puntos lo que significa que el nivel de inglés disminuyó. En el año 2019, se presentaron 51 estudiantes de grado 11 en la que 26 alumnos alcanzaron un nivel A-, 20 estudiantes (39%) obtuvieron un nivel A1, 4 alumnos (8%) lograron un A2 y 1 estudiante (2%) obtuvo B1. En otras palabras, de acuerdo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD, 2002), el documento llamado Marco Común Europeo de

Referencia [MCER] para las lenguas, la mayoría de los estudiantes de grado 11 (51%) del colegio se encuentran por debajo del primer nivel A1. Es decir, que estos alumnos cumplen con una función inferior que se limita al uso de un vocabulario y estructuras gramaticales esenciales. Es conveniente mencionar que los niveles de inglés según el Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCER] fueron adecuados para Colombia debido al bajo nivel del pueblo y por ese motivo existe el nivel A- y B+ y que serán especificados en el marco teórico.

En la actualidad el inglés se ha convertido en una lengua universal. En todos los ámbitos de la vida del hombre ya sea en lo político, laboral, académico o cultural, el inglés se ha convertido en una necesidad de hablarlo para ser parte del mundo moderno. Es por eso por lo que desde que este idioma se ha vuelto universal, el sistema educativo se ha visto en la obligación de integrar o mejorar el nivel de inglés. Adicionalmente, se debe ser competente en la disciplina y es que ser competente se refiere a la persona que pone en práctica competencias específicas que muestran su aptitud para ese fin y en este caso en el área de inglés. Aquí comienza a presentarse el problema ya que, al perder esta asignatura, el niño se está mostrando incompetente en el área. ¿Entonces qué está pasando? Si a pesar de todas las estrategias nuevas, metas o programas de bilingüismo no se logra que el alumno cumpla con las competencias establecidas. En este caso, los estudiantes no cumplen con las competencias establecidas en la asignatura de inglés. Por tal motivo, es conveniente identificar el efecto de la motivación en el rendimiento escolar de la asignatura de inglés.

1.2. Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación entre la motivación y el rendimiento escolar de los alumnos en la asignatura de inglés de la Institución Educativa San Francisco de Asís?

1.3. Justificación

1.3.1. Utilidad metodológica

Al llevar a cabo esta investigación cuyo interés primordial está relacionado con el aprendizaje de otra lengua distinta a la materna en el contexto educativo, se busca atender un tema que es recurrente en las instituciones educativas del país y que se refleja en las bajas calificaciones en el área de inglés y que la institución mencionada no se escapa de esta situación. Y es que según la revista Semana (2016), la asignatura de inglés es una de las materias que más pierden los estudiantes colombianos en el colegio. De acuerdo con el artículo de educación publicado por la revista digital Semana (2016) se nombra a Nadezda Vera, quién menciona el nivel de primaria que presenta altos índices de reprobación en inglés con un 40% seguida de lecto-escritura (25%) y matemáticas con 23%. Es así, como las bases se evidencian y repercuten luego en bachillerato. Por consiguiente, lo anterior es una razón más para llevar a cabo la presente investigación en la que se quiere dar un impacto no solo académico sino social en encontrar una posible causa y, por ende, dar sugerencias que ayuden a mejorar el rendimiento académico del área de inglés.

Y es que el aprendizaje de un segundo idioma en este caso como lo es el inglés no solo trae beneficios personales sino sociales para la vida del individuo. De acuerdo con el documento de Tesis doctoral de Saorín Iborra (2003) en el capítulo 1 El inglés como lengua internacional, trata de la trascendencia de estudiar nuevas lenguas. La autora señala la importancia de aprender un idioma diferente al materno, que trae consigo numerosos beneficios tanto para la vida personal como para la social del sujeto. En el ejemplo de Colombia, es incuestionable las razones de aprender una segunda lengua, aunque los resultados del aprendizaje señalen niveles de competencia bajos como ya se percibió anteriormente. El ministerio de educación exige la enseñanza de un segundo idioma y en este caso es el inglés ya que su utilización es muy común en todos los continentes. Las razones de aprender inglés como segunda lengua es que la mayor parte del sector tecnológico y científico están en inglés (Graddol, 1997, como se citó en Saorín Iborra, 2003). En cuanto al tema de la tecnología que implica el internet, la televisión, radio y cine sus hablantes e información residen en este idioma. Es frecuente tropezarse en internet que la gran mayoría de avisos publicitarios, programas de televisión, personas de la farándula, música y películas están protagonizadas o creadas por personas nativas del inglés o que poseen esté como segunda lengua. Por otra parte, casi la totalidad de los documentos o investigaciones en el sector científico se encuentran en inglés y es que de acuerdo con Alcaraz Varó (2000, como se citó en Saorín Iborra, 2003) las revistas académicas y científicas redactadas en inglés tienen un mayor reconocimiento y divulgación mundial. Es así, que para investigar o realizar una consulta dejada en clase ya sea del colegio, universidad o trabajo lo más probable es que se encuentre en esta lengua.

Otro beneficio notable en estudiar inglés es el perfil profesional. Según Hyland (2002, como se citó en Saorín Iborra, 2003), el idioma ha ganado un puesto relevante en la vida profesional del ser humano debido a que éste es una herramienta fundamental para la comunicación. Por tal motivo, el hombre o mujer que domine el inglés al ser una lengua internacional tiene todas las ventajas de ser admitido en el campo laboral. De hecho, es habitual encontrar en las diferentes profesiones un curso, una asignatura o una carrera completa que enseña el inglés con el propósito de que esta persona sea competente en una empresa o en el trabajo. En consecuencia, es evidente que aprender inglés trae beneficios tanto para el ámbito personal, social y profesional del individuo.

De modo que las razones anteriores son suficientes para desarrollar y mejorar el aprendizaje del inglés en las instituciones educativas. Con el objetivo de reconocer la relación del rendimiento de inglés y la motivación por parte de los estudiantes y que todo el plantel educativo se cuestione de porque sucede esto, se realiza esta investigación no solo para beneficio del autor de este trabajo sino para el resto de los docentes que pasan por esta problemática. Por esta razón, la importancia y pertinencia del tema de identificar el efecto de la motivación en el rendimiento académico del área de inglés de la institución educativa San Francisco, ubicada en la ciudad de Villavicencio, Meta (Colombia); se pretende tener un conocimiento más amplio de las posibles razones que incurren en las bajas calificaciones de la asignatura de inglés. Por consiguiente, darse cuenta de la estructura del plan de área y reconocer si se debe cambiar o no para que no siga ocurriendo esta problemática en la institución educativa San Francisco y así, poder exponer y dar una adecuada solución a esta pregunta de investigación. Adicionalmente, estas causas que inciden en las malas calificaciones en el área de inglés pueden servir

como un referente o darle continuidad al estudio para el resto de los colegios que también presentan el mismo tipo de problema

1.3.2. Viabilidad

El presente proyecto se basa en una investigación con enfoque cuantitativo y con un tipo de alcance descriptivo y correlacional, por consiguiente, para llevar a cabo el procedimiento del estudio, se aplicó un cuestionario cerrado con respuesta de opción múltiple organizadas en una escala Likert para medir las actitudes y de manera particular para este estudio, los niveles de motivación en los estudiantes del colegio Francisco de Asís. El cumplimiento de los cuestionarios y la entrevista se realiza con el consentimiento informado tanto de los padres de familia como de los estudiantes para responderlos en la cual fue enviada de manera electrónica y tomó un tiempo corto para ejecutarla. En cuanto a la disponibilidad bibliográfica sobre el tema a indagar, se encuentra bastante material de información en internet, por ejemplo, revistas científicas, libros electrónicos, exámenes estandarizados, etc. Por otra parte, para obtener la muestra del estudio se necesita una población estudiantil de 30 alumnos ya que dependiendo del tipo de investigación que es transeccional descriptivo y correlacional, éste es el tamaño mínimo de muestra requerida de acuerdo con los parámetros establecidos en el enfoque cuantitativo. Pero, debido a las dificultades de conexión y/o poca disponibilidad de dispositivos electrónicos por parte de los alumnos de la institución solo se puede contar con el apoyo de estos 24 participantes. Los implicados pertenecen a los grados sexto, séptimo, octavo y noveno de la sede central del colegio y se resalta que, en cuanto a la parte ética, la ejecución del estudio no altera ni causa ningún tipo de daño a los

estudiantes, acudientes o comunidad en general sino identificar el efecto de la motivación en el rendimiento académico de inglés. Posteriormente, en relación con el recurso temporal de la investigación en la cual se llevará un tiempo corto o en un plazo de 6 meses en el presente año 2020. En este lapso se deberá redactar el planteamiento del problema, marco teórico, diseño de investigación, recolección de datos, análisis y conclusiones. Por último, en cuanto al recurso financiero este planteamiento no solicita de un financiamiento de una entidad o ente público ya que la investigadora puede aplicarlo con sus propios recursos económicos.

1.4. Hipótesis

Hi: El rendimiento escolar en la asignatura de inglés está relacionado con el tipo de motivación intrínseca o extrínseca de los estudiantes.

H0: El rendimiento escolar en la asignatura de inglés no está relacionado con el tipo de motivación intrínseca o extrínseca de los estudiantes.

Variables:

Variable independiente: Motivación

Variable dependiente: Rendimiento escolar

Para terminar, se cierra este capítulo con información detallada del presente trabajo que comprende la pregunta de investigación, justificación, viabilidad y la hipótesis y sus variables del proyecto. Es así, que esta sección señala los fundamentos o la base del planteamiento del problema para que el lector pueda reconocer de raíz la realidad del

rendimiento académico de los estudiantes en cuanto a la asignatura del idioma inglés del colegio San Francisco de Asís.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

En este capítulo se mencionan diferentes fundamentos teóricos de los criterios que se han utilizado para el planteamiento del problema del estudio. Se inicia con la fundamentación teórica subyacente al trabajo de investigación. En un segundo apartado se presenta el marco conceptual, seguido del marco referencial, el marco psicopedagógico y finalmente el legal. Se concluye con breve párrafo de cierre en el que se recapitula el contenido.

Es necesario mencionar dos exponentes de este término que envuelve la investigación como lo es la motivación. Empezando por Gardner (1985, como se citó en Moreno Bruna, 2014), quién expresa la orientación instrumental e integradora. Esta última es cuando el individuo posee un interés por aprender un idioma porque siente un auténtico afecto por una comunidad lingüística. Por el contrario, la orientación instrumental se basa en la intención de aprender una segunda lengua por motivos profesionales. De esta manera, Gardner determina la consecución en el logro de un segundo idioma de una integración entre las habilidades gramaticales y comunicativas y el deseo de continuar progresando y practicando la lengua. Es así, la motivación hace parte de la consecución o del logro ya sea por su presencia y conservación en el transcurso del proceso. Otro aspecto importante, para Gardner (1985, como se citó en Moreno Bruna, 2014) son las actitudes que es otro de los componentes en compañía del deseo y del esfuerzo que hacen parte de la motivación.

Continuando así con el concepto de motivación integradora u orientación integradora, Gardner y Lambert analizaron la intervención de la actitud de los estudiantes en la lengua extranjera y la comunidad lingüística a la que se integran sus hablantes dentro de la motivación, manifestando un vínculo entre los dos factores Gardner (1985, como se citó

en Moreno Bruna, 2014). Adicionalmente, la prueba de actitudes y motivación (Attitude / Motivation Test Battery) creado por Gardner es una herramienta de autoevaluación que ha sido favorable y, por ende, acondicionado a bastantes entornos de aprendizaje y que hace parte del modelo socioeducativo de Gardner (1985, como se citó en Moreno Bruna, 2014).

Por otra parte, se encuentra el psiquiatra y psicólogo estadounidense Abraham Maslow quién fue uno de los pioneros de la psicología humanista. Maslow (1943, como se citó en Fernández & Tamaro, 2004) establece que el ser humano encuentra la motivación dependiendo de las necesidades jerárquicas que aparecen a lo largo de su vida. Es decir, estas necesidades jerárquicas constan de cinco tipos de necesidades empezando por las fisiológicas, de seguridad, sociales, autoestima y autorrealización. En las fisiológicas se encuentran las necesidades básicas como la comida, agua y techo. En las necesidades de seguridad están la protección, orden y trabajo. En las sociales aparecen el aprecio, relaciones y sentido de pertenencia. En cuanto a la necesidad de autoestima se ubica el reconocimiento, respeto y autoestima. Y, por último, la autorrealización que comprende la autosatisfacción.

De acuerdo con Maslow (1943, como se citó en Araya Castillo & Pedreros Gajardo, 2013) su orden jerárquico de necesidades tiene un propósito y es que las primeras tienen un valor fundamental ya que, si logran ser completadas, el individuo puede escalar a las siguientes necesidades que son de orden superior. Por consiguiente, estas necesidades se agrupan en dos grupos como lo es el primero que lo conforman las fisiológicas y de seguridad conocidas como las esenciales. El segundo grupo está conformado por lo social, la autoestima y autorrealización. En otras palabras, si la persona puede complacer

sus necesidades básicas y luego satisfacer las necesidades más complicadas; está logra una completa integración de su existencia. También, Maslow (1943, como se citó en Araya Castillo & Pedreros Gajardo, 2013) en su teoría resalta que cuando una necesidad es colmada, esta no funciona más como motivación.

Sobre las causas que intervienen en el aprendizaje de idiomas, se abordan factores externos como Condiciones socioeconómicas y Condiciones demográficas. Factores internos como Motivación, Estilos de aprendizaje y Estrategias de aprendizaje.

El marco conceptual incluye inglés en las prácticas de aula, el Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés y los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA en inglés).

Sobre el Marco referencial, se presentan Fuentes de información como “Motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa”, “La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria” también, un estudio donde se analiza la Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de diferentes carreras de una universidad privada de México y “Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de secundaria”. Se agregan otros estudios como “Motivación: anclaje clave para la formación en competencias en lengua extranjera inglés, en los estudiantes de grado 305 de la I.E.M. San Juan Bautista de la Salle-Zipaquirá”, “Relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de la preparatoria oficial número 331, Zumpango, edo. México”, “La Motivación en el

aprendizaje del Inglés a través del Trabajo por Proyectos de los Estudiantes del Grado Séptimo de una Institución Educativa Oficial de Cali”. Se incluyen también más investigaciones como es identificar el impacto de un planteamiento metodológico por aptitudes en el rendimiento académico y motivación en alumnos de universidad en la asignatura de psicología y “Motivación intrínseca y su efecto en el rendimiento académico a los estudiantes del décimo año de Educación General Básica del Colegio Universitario Francisco Huerta Rendón”. Se presenta el análisis de los trabajos titulados “Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor”, “factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad Icesi”. Otro ejemplo de ello, es el estudio que determinó las causas del bajo rendimiento académico, en el área de inglés en los estudiantes del grado noveno del Colegio franciscano Jiménez de Cisneros de la ciudad de Ibagué, “Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de la población bogotana”, “Factores que intervienen en el aprendizaje de inglés en la academia Power English de Zipaquirá” y por último, un trabajo que examina los factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto.

Y sobre el marco psicopedagógico se menciona sobre la didáctica en inglés, inglés en el campo educativo, la importancia del inglés en la educación, inglés y prácticas de aula.

El Marco legal presenta La constitución política de Colombia, Ley general de educación y el Código de infancia y adolescencia

El ser humano se caracteriza por su constante evolución y es que debido a su capacidad de pensar, hablar, sentir y hacer cualquier tipo de actividad física es considerado un ser inteligente. El hombre está en continuo movimiento con el propósito de sobrevivir en el mundo y lograr un fin personal o social. Y es en este punto, es donde se pregunta por qué hace esto o lo otro en su vida y es que aparece a colación la palabra motivación. El individuo realiza una acción a cada momento pero que es realmente lo que lo lleva a actuar frente a una situación determinada. Es necesario hablar en qué consiste la motivación y su clasificación de acuerdo con las necesidades para poder reconocer las actividades del hombre, pero en especial de los estudiantes para aprender. Y es que, en la actualidad, existen diversas concepciones que definen este término con características similares pero que cada autor tiene su propio sello para referirse a éste. En este estudio, la definición a la que se adhiere es a la de motivación personal que la define como un aspecto esencial para el aprendizaje de los estudiantes. Este mismo autor hace una clasificación de la motivación en dos tipos como motivación intrínseca y extrínseca, aunque su enfoque es la motivación intrínseca. Menciona también, como los individuos trabajan mejor desde que poseen motivación ya que esta ayuda a incrementar el desempeño de ellos mismos. Asimismo, las personas pueden hacer algo de manera voluntaria sin tener la ayuda de un estímulo externo (Orbegoso, 2016).

Por lo que se refiere a motivación intrínseca, donde Ryan y Deci (2010, como se citó en Orbegoso, 2016) argumentan que esta teoría tiene conexión con otros conceptos como la autodeterminación y evaluación cognitiva. Así pues, para estos autores la motivación intrínseca nace de una forma natural a partir de unas carencias psicológicas, una intriga individual y unos anhelos peculiares o propios por progresar (Deci y Ryan,

2010, como se citó en Orbegoso, 2016). En otras palabras, este tipo de motivación surge en el individuo en su afán de resolver un problema y que éste a su vez le representa un desafío y una satisfacción poder concluirlo. De acuerdo con la idea anterior, las necesidades psicológicas hacen aflorar la motivación intrínseca y es así, como estas necesidades guían a la persona a iniciar un vínculo con su entorno y dicha relación aumenta las habilidades para brindarle un crecimiento favorable. Aparece la necesidad de competencia que hace alusión cuando el individuo se siente capaz de ejecutar una tarea y por ende piensa que tiene las habilidades para realizarla (Huertas, 2001 como se citó en Orbegoso, 2016). Enseguida, aparece el concepto de autodeterminación que se refiere a que la persona se siente dueño y con el dominio de sus propias acciones (Jiménez, 2007 como se citó en Orbegoso, 2016). Si la persona tiene más triunfos en su entorno, el motivo de competencia se fortalecerá más y si es lo contrario, este disminuirá. (Jiménez, 2007 como se citó en Orbegoso, 2016)

En cuanto se refiere al concepto de autodeterminación, Ryan (2000, como se citó en Orbegoso, 2016) hacen alusión a que todo lo que le sucede al individuo es bajo su responsabilidad ya que es el dueño o el personaje principal de su existencia y, por ende, el encargado de sus propios actos ante su realidad. Además, cuando la autodeterminación es elevada así mismo va a ser la motivación intrínseca y que le proporciona al sujeto la dicha de ejecutar una labor sobre la cual el desempeña el mando (Orbegoso, 2016). También, se puede decir que los hombres y mujeres que proceden con autodeterminación en sus actividades demuestran más compromiso ante estas. La autodeterminación puede beneficiarse o acotarse por los vínculos, entornos y contextos sociales (Deci y Ryan, 2008, como se citó en Orbegoso, 2016). Por otro lado, la teoría de

la evaluación cognitiva que trata del poder de los estímulos extrínsecos en el comportamiento de la persona que trata de manejarlos. Es decir, esta teoría apunta a que el dominio de los eventos externos ya sean superiores o inferiores están conectados con las necesidades de autodeterminación y, por consiguiente, esos eventos ofrecen conocimiento del comportamiento del individuo y también se conectan con la necesidad de competencia. De hecho, esta teoría respalda tres propuestas de REEVE (2010, como se citó en Orbegoso, 2016). En primer lugar, el individuo está ante una circunstancia que no busca manipular su comportamiento, entonces incita la autodeterminación un motivo interno y la motivación intrínseca del individuo. También, puede suceder al revés, en donde la circunstancia es manipulada o controlada resulta en una motivación externa y en seguida en motivación extrínseca. En segundo lugar, consta de los eventos que se reflejan satisfactoriamente en la competencia refuerzan la motivación intrínseca y si no se reflejaron de buena manera conduce a una disminución en la motivación intrínseca. Por último, cuando un evento es manipulado merma la autodeterminación y aviva la motivación extrínseca.

Por otra parte, la motivación extrínseca suele ser diferenciada de la motivación intrínseca, aunque para Baquero y Limón (1999, como se citó en De Francesco, 2011) estas dos van de la mano. Estos dos autores dan un ejemplo en el que indican como el hombre puede empezar teniendo una motivación intrínseca y pasar a tener una motivación extrínseca o simplemente siempre fue motivado extrínsecamente. Así también, ellos consideran que la motivación extrínseca produce un mejor rendimiento en el proceso de aprendizaje que la motivación intrínseca. Es decir, la presencia de una retribución al momento de adquirir conocimientos o realizar alguna actividad ya sea

dentro o fuera del aula de clase como una tarea, puede ser más efectivo y eficaz que la misma ausencia de esta. En el caso del autor Pervin (1985, como se citó en de Francesco, 2011) quien afirma que la presencia de un premio puede entorpecer la realización de la actividad, debido a que esta tarea se haría solo para recibir una ganancia, olvidando el verdadero enfoque de la propia actividad.

Básicamente, la motivación extrínseca consta cuando el individuo está envuelto en circunstancias externas a la acción misma con el objetivo de lograr el resultado, de acuerdo con Ajello (2003, como se citó en Naranjo Pereira, 2009). Este resultado puede tratarse de una recompensa o un premio como un reconocimiento por su trabajo, una nota o remuneración. Por el lado contrario, se encuentran los castigos como estímulo en caso de que la persona no logre cumplir con los resultados.

2.1. Marco Conceptual

Es significativo mencionar los cuatro aspectos que componen el marco conceptual debido a que son elementos claves para el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Para empezar, está el rendimiento académico que es una de las variables de la hipótesis y tema principal de la investigación. De acuerdo con Calderón (2004, como se citó en Monsalve, 2016), el rendimiento académico hace alusión a una medición del conocimiento aprendido. Es decir, si el estudiante obtiene buenas notas en las evaluaciones durante el curso, tiene un buen rendimiento académico y en el otro caso, se puede dar el bajo rendimiento en donde el alumno no tiene la capacidad para responder a los estímulos educativos. En el documento titulado “Sobre el rendimiento

escolar” escrito por Lamas (2015) quien menciona como el rendimiento escolar puede ser nombrado también como rendimiento, aptitud o desempeño académico y que tiene como finalidad adquirir un aprendizaje o un logro pedagógico. Es por esto, que el término rendimiento se compone de diversos elementos que conlleva a una renovación de conocimientos por parte del alumnado.

Asimismo, el rendimiento puede modificarse según las condiciones biológicas, ambientales y particularidades que disponen las experiencias y habilidades.

De acuerdo con Lamas (2015), como se había escrito anteriormente en el desempeño escolar participan varios elementos que son la motivación, la personalidad, el intelecto, aptitudes, rutinas de estudio, apegos, autoestima y el vínculo que existe entre el docente y alumno; pero si llega a haber una alteración o cambio y no se cumple el rendimiento esperado se produce un rendimiento opuesto.

En segundo lugar, se encuentra el Marco Común Europeo que es la fuente principal de los niveles de competencia para el idioma inglés (MECD, 2002). El marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, o en inglés CEFR) es una publicación que inició en 1991 por el gobierno federal suizo y se finalizó en el año 2001 como un diseño del proyecto general de política lingüística por el Consejo de Europa en la celebración del Año Europeo de las Lenguas. Este marco hace referencia a un manual para la realización de programas relacionados con una segunda lengua, orientaciones curriculares, evaluaciones y todo lo relacionado con el idioma en Europa, que muchos países incluyendo Colombia lo utiliza para sus programas académicos. Este marco especifica lo que un estudiante debe aprender para poder

relacionarse con otros, adquirir habilidades y conocimientos con el fin de intervenir en el contexto de manera eficiente. Además, esta guía ofrece niveles de competencia en el que el aprendiz se sitúa dependiendo de su progreso de aprendizaje.

El boceto es el fruto de más de diez años de indagación guiado por un conjunto de expertos en la lingüística aplicada y como se observa está en exhibición para el uso de los conocedores de las lenguas modernas y, por ende, se convirtió en un modelo a seguir porque señala unas rutas generales de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en Europa y el resto de los continentes.

Como se muestra en la Figura 1, se da a conocer los diferentes niveles comunes de referencia y que se puede interpretar como Básico, Intermedio y Avanzado en la que cada nivel tiene dos subdivisiones; es decir, en el primer nivel conocido como A, éste se divide en A1 y A2, el nivel B tiene B1 y B2 y por último en el C esta C1 y C2. El nivel A1 también es conocido como Acceso, el nivel A2 Plataforma, el B1 como Umbral, el B2 como Avanzado, el C1 como Dominio operativo eficaz y C2 (Maestría). Igualmente, en cada nivel se muestra una corta descripción de las competencias en que se puede encontrar el estudiante. Conviene subrayar, el marco común europeo de referencia también sirve para evaluar los componentes de la lengua como es el caso de la expresión escrita, expresión y/o interacción oral y comprensión lectora y auditiva y de acuerdo con los resultados de la persona que haya presentado el examen se puede identificar según su nivel y características.

Figura 1

Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Nota. Adaptado de *Niveles comunes de referencia: Escala global* (p. 26), por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, Centro Virtual Cervantes(<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).

De igual forma, como se observa en la Figura 2 el Marco Común Europeo de Referencia con nomenclatura adoptada por Colombia con el propósito de que la población colombiana tenga su adaptación de los niveles de inglés.

Figura 2

Marco Común Europeo de Referencia con nomenclatura adoptada por Colombia

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Nota. Adaptado de *Marco Común Europeo de Referencia con nomenclatura adoptada por Colombia* (p. 6), por Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006, Mineducación (https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

En el año 2004 el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) acogió el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establecido por el MECD (2002) debido a su apropiado diseño que plantea con coherencia lineamientos para el aprendizaje, enseñanza y evaluación del inglés. El ministerio de educación no solo implementó el marco de referencia, sino que creó dos nuevos niveles que son A- y B+ con el fin de completar el perfil de los estudiantes del país. En el nivel A- se encuentran los alumnos que tienen un inglés de nivel muy bajo, de hecho, es más bajo que el nivel básico A1 del marco. Y, en cuanto al nivel B+ se refiere a el nivel de inglés que está sobre el nivel B1 y que el MEN creó para agrupar a estos pocos estudiantes (Rodríguez & López, 2016). En el Figura 3, se aprecia como Colombia adoptó este marco de referencia y el Ministerio de Educación (MEN) creó dos nuevos niveles.

Figura 3

Niveles y competencias según el Marco Común Europeo de Referencia utilizados por el Ministerio de Educación Nacional

Categoría	Nivel	Competencias
Intermedio	B+	Supera al nivel B1
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes
Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes. Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones que atañen a sus necesidades inmediatas
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar
	A-	No alcanza el nivel A1

Nota. Adaptado de *Niveles del Marco Común Europeo de referencia adoptado por el Ministerio de Educación Nacional*, por Rodríguez R. & López D., 2016, SciELO (http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100009&lng=en&tlng=es).

En tercer lugar, está el documento llamado los Estándares de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, por el Mineducación (2006) que fue creado en Colombia para ayudar al campo educativo en la asignatura mencionada. La guía No.22 es una creación del Ministerio de Educación Nacional que sirve para orientar a los estudiantes colombianos en la asignatura de inglés para enfrentar las demandas de la globalización. Así mismo, la guía que viene presentada en forma de cartilla y se encuentra tanto en medio digital como impresa tiene como función dar pautas para que el estudiante sea capaz de comunicarse en inglés y promover individuos competentes en este idioma.

Además, los estándares de competencia son considerados como normas oficiales que aprueban los niveles elementales de calidad a los que tienen derecho todos los niños de la nación. Y es así, como el pueblo en general conoce e identifica los parámetros de niveles y como utilizan lo que estudiaron y aprendieron en el mundo profesional y social para aplicarlo de un modo práctico.

Al mismo tiempo, los estándares de inglés ofrecen una instrucción para los profesionales del área de inglés, directivos y acudientes un conocimiento claro de las competencias comunicativas que se pueden llegar a fomentar en los alumnos en los niveles Básico y Medio. Por consiguiente, los estándares de competencia están unidos a los niveles establecidos por el Marco Común Europeo para fijar un orden y una efectividad de los diferentes parámetros del aprendizaje y enseñanza del idioma inglés. Por lo tanto, para poder definir los estándares básicos del idioma inglés fue imprescindible partir de los niveles de desempeño propuestos en el Marco Común Europeo y así poder crear las competencias. De acuerdo con el documento Series Guía N°22 del Mineducación (2006), los estándares se estructuran por grados que empieza desde Primero a Tercero, de Cuarto a Quinto, de Sexto a Séptimo, de Octavo a Noveno y de Décimo a Undécimo como se observa en la Figura 4. De este modo, para interpretar bien los rasgos se debe tener en cuenta que cada conjunto de grados existe el Saber y Saber hacer en la lengua y también se encuentra un nivel de desempeño que va aliado con las metas del MEN y por supuesto con los niveles del Marco tal y como se muestra a continuación.

Figura 4

Niveles MCE por grado escolar

GRUPOS DE GRADOS	NIVELES MCE		
Décimo a Undécimo Octavo a Noveno	B1	B 1.2	Pre intermedio 2
		B 1.1	Pre intermedio 1
Sexto a Séptimo Cuarto a Quinto	A2	A 2.2	Básico 2
		A 2.1	Básico 1
Primero a Tercero	A1	A1	Principiante

Nota. Adaptado de *Niveles MCE por grado escolar* (p. 10), por Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006, Mineducación (https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

Como se observa en la Figura 4, el Ministerio de Educación debió dividir el nivel de desempeño A2 en A 2.1 y A 2.2 y el nivel B1 en B 1.1 y B 1.2 con la finalidad de estar a la par con la situación real que vive el proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés en Colombia. Al igual, se tiene la confianza de obtener las metas establecidas y dependiendo del entorno y ayuda de la población poder superar las expectativas. En relación con la estructura de los estándares es importante saber la lectura de este mismo y que está compuesta por grupos de grados como se presentó anteriormente. En la parte superior de la hoja se encuentra el estándar general representado en imágenes y que ayuda a establecer el nivel de desempeño de la lengua. Luego, esta los estándares específicos que se ubican en cinco columnas empezando con las dos primeras de color azul y que compete con las habilidades de comprensión y las siguientes columnas con un color marrón correspondiente a las habilidades de producción. Las habilidades de comprensión abarcan las habilidades de escucha y lectura y por el otro lado, en producción se encuentra las habilidades de escritura, monólogo y conversaciones.

Y, por último, pero no menos importante se ubican Los Derechos Básicos de

Aprendizaje de Inglés que al igual que los anteriores recursos de información impulsan a seguir una estructura adecuada en el proceso de aprendizaje de inglés. El Ministerio de Educación colombiano presenta un documento que está diseñado para grados de 6° a 11° orientado a la comunidad educativa con el propósito de que los niños colombianos alcancen un buen nivel de inglés para que puedan conversar, interactuar y brindar conocimiento de modo que puedan fortalecer las aptitudes (Mineducación, 2016a).

Los DBA en inglés van dirigidos tanto a los maestros como a la comunidad educativa en general según lo trazado por la ley 115 de 1994 en la que todos somos partícipes en el proceso de educación de los niños del país. Es así, que esta publicación se encuentra de manera virtual e impresa para que todo el personal académico tenga la posibilidad de conocerlo y aplicarlo en el aprendizaje. Cabe resaltar que, este instrumento se realizó con la ayuda de un grupo de especialistas extranjeros y nacionales que le dieron al diseño eficacia y congruencia para contribuir al entorno educativo colombiano.

En el documento, tanto el personal educativo como docentes hallarán unos mecanismos curriculares con el objetivo de convertir a Colombia como uno de los países mejores educados. Los Derechos Básicos de Aprendizaje especifican saberes y destrezas que los alumnos se comprometerán a asimilar y fomentar en la asignatura de inglés desde los grados sexto hasta once del país y que también cuenta con la ayuda de los lineamientos curriculares y Estándares Básicos de Competencia para tener coherencia en el mismo. Es por esto, que lo anterior proporciona características esenciales para mejorar la competencia comunicativa de los niños en el idioma extranjero y es por eso por lo que se ve reflejado en las competencias de comprensión y expresión oral y escrita. Por último, se debe recalcar que los DBA son un soporte para hacer

propuestas curriculares integradas a los Proyectos Educativos Institucionales más conocido como (PEI) con el fin de definir planes de área y de clase. Lo anterior, sirve para que la comunidad en general sepa si en realidad los niños están alcanzando las metas propuestas en cuanto al aprendizaje y tomar medidas pertinentes para mejorar constantemente.

2.2. Marco referencial

Desde que la asignatura de inglés ha cobrado gran importancia en la globalización, en el sistema educativo se ha exigido más su nivel académico. Pero, pese a este cambio se sigue presentando falencias o pérdidas en el rendimiento académico de esta asignatura. Por consiguiente, se han realizado diversas investigaciones en Colombia y otros países para conocer las causas del bajo rendimiento en el área de inglés. Una muestra de ello es un estudio relacionado con el actual “Motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa” desarrollado por Morales Rodríguez (2011) en la Universidad de Coruña (UDC). En este trabajo, el autor argumenta la relevancia que tiene la motivación intrínseca en el aprendizaje de inglés. Por esta razón, este estudio se centró en comprobar si una considerable motivación intrínseca en los estudiantes hacia la lengua extranjera como es el inglés mejora el desempeño académico de la asignatura. Por tanto, se seleccionó una muestra no probabilística de 542 estudiantes de 3° y 4° de educación secundaria de 3 institutos diferentes en Málaga capital. Los partícipes contestaron un cuestionario en el que se evaluó las metas académicas y con un formato de solución tipo “Likert”. Por consiguiente, los resultados evidenciaron que efectivamente

existe una relación entre la variable de metas de aprendizaje que corresponde a la motivación intrínseca con las calificaciones.

De forma similar, otra investigación llevada a cabo en la ciudad de Piura, Perú titulada “La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria”. Este trabajo tuvo como finalidad describir si había un vínculo entre la motivación de los 54 alumnos del primer grado de secundaria de colegio público de la ciudad mencionada anteriormente. De este modo, se concluyó que este estudio cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional no experimental en el que Vivar Farfán (2013) analizó la variable independiente (motivación para el aprendizaje) y la variable dependiente (rendimiento académico) existe una correlación entre ambas en la que, si hay mayor motivación, esta conlleva a lograr un mejor rendimiento académico.

Asimismo, otro estudio citado es el de Félix Monzón (2015) desarrollado en México en el cual se describe el nivel de relación entre las variables motivación y rendimiento escolar en alumnos de primer año en una universidad de Culiacán, Sinaloa. En cuanto al diseño de investigación se aplicó el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo transeccional correlacional en una muestra de 44 estudiantes. Para la extracción de información por parte de la variable independiente (motivación) se usó el cuestionario MAPE-3 y para el rendimiento académico se necesitó las calificaciones de las áreas vistas de las carreras de los participantes. Con la información recolectada, se encontró que efectivamente hay una correlación entre las dos variables tratadas en los estudiantes. Además, predomina la motivación intrínseca que la motivación extrínseca y la ansiedad facilitadora de rendimiento.

Por otro lado, se realizó una investigación similar en Perú en el año 2018 titulada: “Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de secundaria”. Para esta indagación, los investigadores emplearon el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental correlacional en una muestra conformada por 180 alumnos de secundaria. Con el fin de identificar si existe una relación entre la motivación de logro y el rendimiento escolar se utilizó una adaptación de la escala de motivación de logro y un análisis documental de las notas académicas para el rendimiento académico, el cual se aplicó el programa SPSS para el proceso de datos. En los hallazgos se encontró que efectivamente hay una relación entre estas dos variables indicando que hay mejor rendimiento escolar si existe un alto nivel de motivación de logro. (Vasquez Ramos, 2021)

Se encontró el estudio “Motivación: anclaje clave para la formación en competencias en lengua extranjera inglés, en los estudiantes de grado 305 de la I.E.M. San Juan Bautista de la Salle- Zipaquirá” en el que se buscó reforzar las competencias comunicativas en el idioma extranjero inglés de los estudiantes de la institución. Reina Gaitán (2018) aplicó la metodología cualitativa con el método de investigación acción participativa en la que se respaldó del aprendizaje autorregulado para identificar qué factores benefician el aprendizaje significativo con el propósito de suscitar en los aprendices motivación. De este modo, funcionó la técnica de aprendizaje conocida como gamificación como estrategia motivacional.

De igual importancia, un estudio semejante se elaboró en una ciudad de México con el título de “Relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de la preparatoria oficial número 331, Zumpango, edo. México”, a cargo de (Martínez Castillo, 2019). Su objetivo era examinar los tipos de motivación con el rendimiento escolar de los

educandos. De este modo, utilizó el enfoque cuantitativo de tipo transversal, no experimental correlacional en una muestra de 150 alumnos. Para obtener datos relacionados a la motivación se manejó una adaptación de escala de motivación de logro escolar y para detallar la relación de las variables se usó la r de Pearson. Se concluyó, que si hay una correlación entre motivación y rendimiento académico; también, se destacó la motivación extrínseca en la que tiene más repercusión en las notas académicas.

No obstante, se realizó un estudio cualitativo en la Universidad Icesi Cali, titulado “La Motivación en el Aprendizaje del Inglés a través del Trabajo por Proyectos de los Estudiantes del Grado Séptimo de una Institución Educativa Oficial de Cali” en la que Sánchez Ordoñez (2020) estudió como afecta la motivación en el aprendizaje de inglés y desarrolló un proyecto “All about me” con el propósito de motivar o animar a los estudiantes para aprender el idioma. Se aplicó la prueba AMTB a 24 estudiantes en la que midió el nivel de motivación en dos ocasiones del año; es decir, antes y después de aplicar el trabajo del proyecto para examinar la colaboración y desempeño de los participantes. Es así, los resultados arrojaron que la propuesta relacionada con proyectos es una opción que promueve la motivación en los estudiantes por aprender inglés y por ende ayuda a mejorar las notas académicas.

Igualmente, se menciona una investigación de Urquiaga Cornejo (2021) con un contenido casi igual a los anteriores que es identificar el impacto de un planteamiento metodológico por aptitudes en el rendimiento académico y motivación en alumnos de universidad en la asignatura de psicología. Es así, se aplicó el diseño cuasi experimental con el método explicativo en dos grupos del curso en la que fueron sometidos a un pretest

tanto para la motivación como para el rendimiento escolar. Posteriormente, se administró la propuesta metodológica al grupo A o mejor conocido como el grupo experimental para luego, ser medidos ambos grupos en comparación con las dos variables dependientes. Los resultados revelaron un alcance eficaz del planteamiento en el desempeño y varias dimensiones motivacionales de los pupilos.

Otro estudio relacionado con la temática actual es el de Montece Perlaza & Viteri Rambay (2021) que se titula: "Motivación intrínseca y su efecto en el rendimiento académico a los estudiantes del décimo año de Educación General Básica del Colegio Universitario Francisco Huerta Rendón". Como se menciona en el título, la finalidad de esta investigación fue argumentar el alcance que posee la motivación intrínseca y su impacto en el rendimiento escolar de los alumnos. Para este estudio, se utilizaron los enfoques cuantitativo y cualitativo con una muestra de 38 estudiantes de décimo año de la institución. Además, se implementó la propuesta de una página web en la que se pueda ver el estado de ánimo del usuario por medio de una frase escrita por él o ella. Se encontró que los alumnos no hacen las tareas voluntariamente, los maestros no usan herramientas tecnológicas para motivar más a los estudiantes y estos últimos no cuentan con el mejor estado de ánimo para aprender.

Es así, como las siguientes investigaciones han tomado el objeto de estudio desde otras perspectivas casi similares al trabajo presente, pero han arrojado resultados diferentes desde la actitud del estudiante, hábitos de estudio, el uso de pedagogía tradicional y el contexto que rodea al estudiante. Aunque, los próximos estudios son de gran utilidad, es importante aclarar que son pocos las investigaciones encontradas y hechas con los mismos participantes; es decir, con alumnos de colegios.

Por otra parte, Rodríguez Pérez (2012) realizó su investigación con enfoque cualitativo llamado “Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor” Los resultados arrojaron el importante rol que juegan los contextos en los que está sumergido el estudiante en el desarrollo de la motivación tanto en el contexto sociocultural, familiar y de amistades como el ambiente de la clase, el grupo de alumnos y especialmente el docente de clase y su actuación.

Otro estudio encontrado fue el de Díaz Mejía (2014) “factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad Icesi” en el que utilizó enfoque tanto cuantitativo como cualitativo y extrajo información de estudiantes y datos generales de los alumnos pertenecientes a los cursos de inglés por medio de cuestionarios y entrevistas. Como resultado, se obtuvo diferencias en las actitudes y comportamientos entre los estudiantes con buen desempeño académico y los que tienen obstáculos en el aprendizaje del inglés. Es decir, los alumnos con dificultades tienen niveles altos de ansiedad, emplean estrategias metacognitivas y sociales en menor medida que los que ocupan buen desempeño escolar. Además, los estudiantes con obstáculos en el proceso de aprendizaje tienen una apreciación negativa de los docentes y niveles bajos de intensidad motivacional.

Además, el trabajo de Yepes (2015) que es una investigación que determinó las causas del bajo rendimiento académico, en el área de inglés en los estudiantes del grado noveno del Colegio franciscano Jiménez de Cisneros de la ciudad de Ibagué. Como resultado, se observó que los estudiantes con bajo rendimiento académico en el área de inglés muestran una actitud negativa en el aprendizaje de esta lengua, además carecen

de hábitos de estudio y los docentes continúan utilizando un modelo tradicional de enseñanza.

Al contrario, otro estudio hallado tiene como título “Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de la población bogotana” en el que Roldán Sánchez (2016) elaboró un estudio descriptivo – exploratorio de tipo transversal con una muestra de 60 estudiantes entre 12 y 18 años y 60 adultos con edad entre 45 y 60 años. Los resultados obtenidos demostraron que los alumnos no manejan apropiadamente las emociones negativas que se manifiestan de prácticas incómodas o molestas durante el proceso de aprendizaje del inglés; por ende, esas emociones se transforman en una dificultad en el aprendizaje del inglés.

De forma similar, se da a conocer otra investigación hecha en el municipio de Zipaquirá-Cundinamarca, llamada: “Factores que intervienen en el aprendizaje de inglés en la academia Power English de Zipaquirá”, en este trabajo las investigadoras Roncancio Ruíz & Buitrago Bello (2018) utilizaron el enfoque cualitativo-descriptivo en 24 estudiantes que cursaban un programa intensivo de inglés de los cuales 3 estudiantes fueron elegidos para aplicarles una entrevista semiestructurada en la que fueron evaluados con la prueba (PET). Así, se identificó factores internos como la motivación, la aptitud, la responsabilidad y en factores externos como aspectos socioeconómicos, sociodemográficos, académico-institucionales en los que intervienen en el proceso de aprendizaje del segundo idioma.

Asimismo, un estudio similar fue realizado en Pasto, Nariño (Colombia) de Bastidas Arteaga & Muñoz Ibarra (2020) quienes indagaron sobre los factores que influyen en el

aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto. Se planteó el modelo empírico-analítico, con un enfoque cuantitativo para la recolección y el análisis de la información y que se obtuvo por medio de dos cuestionarios aplicados a 25 profesores y a 113 estudiantes recién graduados de bachillerato. Los resultados señalaron la importancia de las percepciones de los alumnos y profesores al igual que factores externos como el carácter sociocultural y educativo que comprende el contexto del aula, currículo institucional, preparación profesional del profesor, papel de la Comunidad Local y Papel de las Políticas Educativas Nacionales. En cuanto a factores internos comprendió la actitud, la atención y la motivación de los estudiantes. De esta manera, los anteriores resultados contribuyen al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

2.3. Marco contextual

La investigación que se pretende llevar a cabo ocupa un rol importante en la actualidad ya que se quiere dar a conocer cuál es el efecto de la motivación en el rendimiento académico del área de inglés en la institución educativa San Francisco de Asís en la ciudad de Villavicencio, Meta (Colombia). Al realizar este estudio, también se quiere llegar a posibles recomendaciones de cómo mejorar el rendimiento académico y colaborar no solo al presente autor de la investigación sino a otros docentes que se cuestionan la misma pregunta. Esta investigación trata de abarcar una problemática que aqueja el sistema educativo a pesar de tantos intentos de convertir al estudiante en bilingüe y poder dar un indicio de lo que está pasando y dar con la causa para hacer adecuadas estrategias.

Es importante indicar que la presente investigación empezó a realizarse a finales del año 2019 y al siguiente año se dio a conocer el virus Covid-19 que se convirtió en pandemia. El virus Covid-19 se conoce como El nuevo Coronavirus y fue catalogado por la Organización Mundial de la Salud como una emergencia a nivel internacional ya que se identificó pacientes con este virus en todos los continentes del mundo y el primer caso de Covid-19 que apareció en Colombia fue el 6 de marzo del 2020. Debido a esta pandemia, Colombia es un país más que se une a cambios drásticos a nivel mundial en factores sociales, políticos y económicos. Estos cambios suceden por el distanciamiento social que es hasta el momento la única solución de no propagar el virus como las personas se contagian de manera rápida, la solución que propuso la organización Mundial de la Salud es quedarse en casa para no contagiar a las demás personas mientras se logra una verdadera cura. Es por esto, que uno de los sistemas afectados es el educativo en la cual se vio obligado a cambiar las clases presenciales por las clases a distancia (Minsalud, s.f.).

Este cambio educativo trajo un sinnúmero de inquietudes tanto para los docentes como para estudiantes porque los colegios no estaban preparados para esta modificación de enseñanza – aprendizaje repentino y obligatorio. De acuerdo con el artículo de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2020) titulado: “1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje” se dio a conocer por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, que casi 1.370 millones de estudiantes de 138 países se vieron perjudicados por el cese de clases presenciales incluyendo escuelas y universidades. Colombia no es

la excepción y según un estudio del Laboratorio de Economía de la Educación (2020), correspondiente de la Universidad Javeriana, informo que el 96% de los municipios del estado colombiano, los estudiantes no podrán acceder a clases virtuales ya que solo el 37% menos de la mitad de diez millones de niños de colegios públicos poseen computador e internet en sus hogares.

En vista de lo anterior, es necesario hablar de la educación virtual o educación a distancia. Pero ¿A qué se refiere este término?, tomando una explicación corta pero fácil de entender, según el portal web *Ámbito de la Educación* (2016) de Santa Fe, Argentina; la educación a distancia es un modo de estudio o medio de aprendizaje autónomo ayudado por diferentes tecnologías y con la intención de fomentar una instrucción sin importar la ubicación, tiempo y edad de los aprendices. Es una modalidad de aprendizaje que se representa por la falta física de los docentes y un espacio determinado como el aula de clases ya que cada niño adecua su espacio de formación para la lección en su vivienda. Otra característica significativa de esta forma de enseñanza es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación más conocida por su sigla TIC, y que comprende desde imágenes, audios, videos, textos y juegos en línea. Además, esta modalidad de estudio permite que los alumnos se conviertan en los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje debido a que los maestros pasan a ser una guía o supervisor de la instrucción. El docente debe crear una formación con la ayuda de estos medios tecnológicos espacios de innovación que ayuden a facilitar y desarrollar las habilidades de los estudiantes. En este punto, cabe mencionar que la educación a distancia no puede girar en torno al contenido multimedia ya que es la responsabilidad del maestro saber administrar estos recursos para preparar una adecuada clase en

donde el estudiante sea el personaje principal del proceso de aprendizaje. Una muestra de lo anterior es un documento de la Fundación Universitaria Católica del Norte (2005), pioneros en educación virtual y localizada en Medellín, Colombia; en la cual el documento titulado: Educación virtual. Reflexiones y experiencias, se cita a: Duart y Sangrá (2000, como se citó en Fundación Universitaria Católica del Norte, 2005) quienes se refieren a que el diseño didáctico es más importante que el formato multimedia. Es decir, el docente debe tener presente a la hora de preparar una actividad académica tener en cuenta contenidos, objetivos de aprendizaje y finalidades formativas. Los anteriores aspectos ayudan a que el alumno pueda desarrollar sus habilidades de aprendizaje por medio de los recursos multimedia.

Por esa razón, se debe mencionar que, durante la realización del presente trabajo, la metodología de recolección de datos cambio y se debe hacer de manera virtual.

2.4. Marco psicopedagógico

Para realizar este estudio, un factor significativo es la didáctica en inglés debido a que por este medio se va a dar respuesta al planteamiento de la investigación y, por ende, una indagación a este problema. Se intenta realizar actividades lúdicas en la que el estudiante se sienta a gusto haciéndola y por consiguiente participe en la misma para aportar experiencias y conocimientos. De igual manera, la inmersión hace parte de esta actividad para que el estudiante experimente como si estuviera en el contexto real. Lo anterior se realiza ya que el inglés es muy importante en la educación porque en cualquier empresa se necesita una persona competente en este idioma por ser uno de los más

hablados en el mundo. Según la plataforma web el Nuevo Diario (2013) menciona que el inglés es una herramienta que permita comunicarse con el resto de las personas dentro de este auge de globalización.

REVISIÓN DEL MARCO TEÓRICO DESDE UNA ESCRITURA CIENTÍFICA.

En los últimos años, se ha presentado numerosas inquietudes por parte del sistema educativo acerca de las falencias que trae la asignatura de inglés y es que, a pesar de los intentos de convertir a Colombia en un país bilingüe, no se ha logrado cometer el objetivo. Es por eso, que se han realizado diversas investigaciones con el propósito de encontrar las causas que intervienen en el aprendizaje de idiomas y que se dan de diferentes maneras ya sea en factores externos como las condiciones socioeconómicas.

De acuerdo con la investigación que se realizó por la especialista Ángela Yepes en Ibagué, Tolima (Colombia) y que llevo como nombre “causas del bajo rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de grado noveno del colegio franciscano Jiménez de Cisneros en la ciudad de Ibagué” Yepes (2015) la autora hace alusión a los factores que componen el bajo rendimiento académico y cita a Riviere (1990, como se citó en Yepes (2015) quien divide una serie de factores del bajo rendimiento escolar en tres grupos. El primero en determinantes institucionales y determinantes individuales en la cual nos vamos a detener en el último grupo. Según Riviere (1990, como se citó en Yepes (2015) los determinantes individuales se estructuran en factores constitucionales, psicoafectivos y socioeconómicos - socioculturales. Estos últimos factores envuelven las variables que se enlazan con el origen del sujeto y que comprende

las características escolares y profesionales de los padres de familia, asignación de los ingresos, tipo de entorno, estilo de alimentación, de religión, cultura y entre otros aspectos. De modo que las condiciones socioeconómicas pueden alterar el entorno del estudiante, su rendimiento académico y por ende su proceso de aprendizaje en el aula.

Por otro lado, se encuentra los factores internos como la motivación, la ansiedad, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje. Pero ¿qué es la motivación? De acuerdo con Keller (1987, como se citó en Mendoza & Godoy (2010) esta palabra hace alusión a la selección que el individuo hace en cuanto a una experiencia y el grado de empeño que van a hacer para lograrlo. Por eso, distribuye la motivación en 4 pasos.

En la atención, el docente debe capturar el interés del alumno ya que así se obtiene la atención. En la relevancia, el profesor debe conectar el contenido del curso con las metas y experiencias de los alumnos para lograr darle la relevancia correspondiente al tema. Seguidamente, el docente debe crear un espacio adecuado para que el estudiante se sienta confiado y tranquilo al terminar los objetivos propuestos en clase. Y, por último, se logra la satisfacción cuando el aprendiz obtiene sentimientos positivos luego de alcanzar los objetivos dados en clase.

De este modo, se cierra este capítulo donde se presentan los diferentes tipos de marco teórico en la cual el lector puede identificar de manera clara los términos que se van a trabajar durante este periodo de tiempo. Asimismo, se evidencia los documentos que son necesarios y utilizados para aprender inglés en Colombia. Además, este capítulo apunta a las dos clases de motivación que pueden existir en los estudiantes, las variables y así saber a tiempo futuro que se puede hacer o trabajar en clase y que ellos aprovechen el

proceso de enseñanza-ingles.

CAPÍTULO III MÉTODO

En relación con este capítulo, se describe el método aplicado para esta investigación en la que se mencionan datos de los participantes, el contexto en el que se desenvuelve el estudio, instrumentos utilizados, diseño y como se va a realizar el procedimiento para tener claridad del paso a paso de la presente indagación. El presente estudio no experimental tuvo como objetivo central identificar el efecto de la motivación en el rendimiento escolar del área de inglés en la Institución educativa San Francisco de Asís en la ciudad de Villavicencio (Colombia). Por consiguiente, los participantes fueron estudiantes pertenecientes del colegio mencionado. Además, se utilizó el mismo cuestionario para todos los veinticuatro participantes con el fin de recolectar datos relacionados con las perspectivas de ellos sobre dimensiones o categorías de la motivación, y una entrevista para extraer más información y contar con conclusiones más fundamentadas.

3.1. Objetivo

3.1.1. General

Identificar la relación que existe entre los tipos de motivación extrínseca e intrínseca y el rendimiento escolar en el área de inglés para determinar la influencia de cada variable ante el aprendizaje del idioma por medio de encuesta y entrevista en los estudiantes de la institución Educativa Departamental Colegio San Francisco de Asís en la ciudad de Villavicencio, Colombia

3.1.2. Específicos

Con esta investigación se pretende identificar las posibles causas que inciden en el rendimiento académico del área de inglés

- Sensibilizar sobre la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje del idioma inglés a los estudiantes para tomar conciencia y obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de los resultados obtenidos en la institución educativa Francisco de Asís.
- Identificar el efecto de la motivación en el rendimiento de los estudiantes para reconocer su valor y fortalecer el interés hacia una meta en la institución.

3.2. Participantes

A fin de dar respuesta a la pregunta central de investigación y de lograr los objetivos de este estudio, se eligió una muestra no probabilista ya que por la emergencia sanitaria del coronavirus se debió elegir a los participantes que tenían acceso a herramientas tecnológicas y de conectividad. Es importante aclarar que, al inicio de la investigación se planteó aplicar los instrumentos de medición con 30 sujetos, pero debido a la situación actual de la pandemia por el COVID – 19 y la enseñanza desde casa por medio de clases virtuales, solo 24 estudiantes pudieron contestar el cuestionario. Debido a que el país estaba sometido a cuarentena y aislamiento para prevenir la propagación de virus, muchas familias colombianas y en Villavicencio especialmente perdieron sus trabajos lo

que conllevó a problemas económicos. Por tal motivo, el resto de los participantes no contaban con internet en el momento que se aplicó el cuestionario y no pudieron realizarlo. Es así como se cuenta con la participación de 24 individuos en el cuestionario. Por otra parte, con respecto a la entrevista que tiene un enfoque cualitativo para tener más información del tema, se logró tener una participación de 7 sujetos aplicada por medio de la aplicación de ZOOM.

Los participantes pertenecen a grado sexto, séptimo, octavo y noveno de la Institución Educativa San Francisco de Asís. Estos partícipes tienen una edad que va desde los 12 hasta los 16 años. En cuanto al cuestionario, participaron 13 personas del género femenino y 11 del género masculino. Y, para la entrevista se contó con 3 hombres y 4 mujeres. Conviene subrayar que, varios de los participantes tanto en el cuestionario como en la entrevista son hermanos que se encuentran en diferentes grados, pero que participaron con una total disposición en el procedimiento de la investigación debido a que contaban con fácil acceso a internet y en la que por supuesto la indagadora tenía acceso a ellos o comunicación fácilmente.

3.3. Escenario

- Descripción empírica de la realidad o del fenómeno a estudiar.

En la actualidad es notorio que la sociedad esté relacionada con la globalización. Y es que este concepto, hace un llamado de atención a hablar más de un idioma, pero en especial que manejen el inglés ya que este idioma se ha impuesto en la mayoría de los países como una segunda alternativa de comunicación. Es por esto, que la persona que

hable más de un idioma tiene mejores condiciones de vida tanto a nivel personal como laboral. A raíz de esta situación, el sistema educativo se ve en la obligación de implementar o hacer cambios en la malla curricular con el objetivo de mejorar el nivel de inglés y crear individuos aptos para competir y crear mejoras en el mundo actual. Desde hace varios años, en cuanto respecta al país de Colombia, las diferentes entidades educativas como el ministerio de educación ha aplicado propuestas o programas con metas específicas sobre alcanzar un nivel de inglés con altos estándares de calidad. Pero, con el paso del tiempo, los resultados no han demostrado esos objetivos dados. Por tal motivo, desde la propia experiencia como docente de inglés que es partícipe de presenciar que la asignatura de inglés es una de las materias más comunes que los estudiantes suelen reprobar.

A causa de este problema que es común y recurrente en diferentes instituciones educativas del país, la institución educativa San Francisco no alcanza a librarse de este fenómeno. Y es por eso, que esta problemática despierta mucho interés sobre la docente a cargo ya que desea darle solución o comprender el tema. De modo que, se decide reconocer si la motivación es la razón que inciden en las calificaciones de la materia de inglés del colegio mencionado.

- Contexto Social, Cultural, Económico, Político, Tecnológico y/o Ecológico que está inmerso el problema.

En cuanto se refiere al contexto social que está inmerso el problema a estudiar, la

institución educativa elegida es San Francisco de Asís sede principal y consta de otras dos sedes localizadas en los barrios Alborada y Comuneros de la ciudad de Villavicencio, Meta (Colombia). Con respecto a la estructura física del colegio que es la sede principal, este se encuentra en buenas condiciones y como característica propia es que es una escuela pequeña con dos plantas en las que se ubica todos los grados desde sexto hasta grado once. De hecho, en la escuela estudian 2100 alumnos y cuenta con 41 docentes, 2 coordinadores académicos, 1 orientadora escolar y 1 rector. Teniendo en cuenta que la investigación se llevó a cabo en la sede principal, esta cuenta con 14 docentes en diferentes perfiles profesionales para enseñar las áreas descritas en el currículo académico. El contexto social de la institución es variado porque se encuentra alrededor de barrios de clase baja y media y la mayoría de los estudiantes no tienen una familia tradicional ya que están conformadas por un hogar monoparental y/o son criados por familiares cercanos como abuelos. Además, conviene subrayar que los padres de familia o familiares no terminaron sus estudios básicos y por ende se evidencia problemas para conseguir trabajo y algunos se ven obligados a cometer actos indebidos como robar o consumir drogas para salir de la realidad que los rodea. También, existe gran cantidad de niños que son del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y son cuidados por madres sustitutas.

El escenario donde se realizó el proyecto de investigación era en el aula de inglés que queda localizado en la primera planta de la institución. El salón de clase cuenta con aproximadamente 38 pupitres, un escritorio con su silla para la docente, un tablero acrílico y caneca de basura. Los pupitres del salón de clase son individuales y de plástico. Además, en el colegio desde hace dos años cada docente tiene asignado su respectivo

salón de clase ya que los estudiantes son los que rotan cuando suena el timbre para cambiar de clase. Las condiciones en que se va a aplicar la investigación son de expectativa e innovación debido a que la institución se está aplicando un curso que tiene convenio con el Ministerio de educación y *British Council* en el área de inglés para apostarle en la mejoría de calidad. Por tal motivo, esta investigación sobre identificar el efecto de la motivación en el rendimiento académico del área de inglés ayudara a complementar no solo los objetivos del Ministerio de Educación de Colombia sino las metas que se quieren alcanzar en la malla curricular de esta área en el colegio.

Cabe recordar que lo anterior expuesto no se pudo llevar a cabo debido a la emergencia sanitaria que obligo cambiar la metodología presencial a la remota. Es por eso, la investigación debió ser adaptada y aplicada desde casa.

- Delimitación del problema, por medio de las unidades de observación, ubicación espacial y temporal.

A través de esta investigación se quiere tener más conocimiento, conocer si existe relación entre la motivación y las calificaciones de los estudiantes en la lengua extranjera que se enseña en el colegio. Además, dar posibles recomendaciones para mejorar las notas en esta área de conocimiento y por consiguiente el aprendizaje de un segundo idioma para que puedan ser investigadas con profundidad para un nuevo trabajo de investigación.

3.4. Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de información que se utilizaron fueron el cuestionario con enfoque cuantitativo y entrevista con enfoque cualitativo. En cuanto al cuestionario se utilizó una adaptación del cuestionario de Boza Carreño & Méndez Garrido (2013) titulado: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: Validación y resultados generales de una escala. Consta de valorar con opciones de respuesta en escala Likert algunos aspectos relacionados al aprendizaje motivado de los estudiantes universitarios en la universidad de Huelva, España. Por tanto, este trabajo se adaptó a la Institución Educativa San Francisco de Asís. Estos aspectos son metas, actitudes ante el aprendizaje, motivos personales, condiciones e implicación en el estudio y estrategias de aprendizaje de los alumnos. Se aclara que, se eliminaron varios ítems de las diferentes dimensiones ya que no tenían o disminuían un alto porcentaje de fiabilidad. Estos ítems son: M2, M4, M21, T6, P3, P13, P17, E2, E4, EA1, EA10. Esta escala busca que el individuo elija las opciones que más siente a fin en cuanto a la motivación personal y en relación con el aprendizaje, también cuáles son sus actitudes ante el aprendizaje, ante la tarea y su atribución de logros. La escala utilizada para este trabajo consta de 82 ítems, divididos en 5 dimensiones. En la primer dimensión o bloque que es conocido como metas evalúa variables afectivas, cognitivas relacionadas con la parte social y de tareas. En el segundo bloque, se encuentra actitudes ante el aprendizaje que trata de una orientación ante el éxito, fracaso, sobreesfuerzo y resignación. También, está la atribución de logro como casualidad, si mismo y externo y actitud ante la tarea que comprende expectativas, dificultad y valor. En el tercer bloque, esta los motivos personales que se refiere a amistad, aprendizaje, diversión, expectativas personales, familia, futuro, independencia. En el cuarto bloque, se encuentran condiciones e

implicación en el estudio que comprende competencia, planificación, dedicación, individual o grupal, esfuerzo, participación, autonomía, responsabilidad y asistencia. Y en el último bloque de estrategias de aprendizaje se refiere a conocimientos previos, fuentes apropiadas, recursos diferentes, contenidos importantes, lecturas personales, anotaciones y materiales complementarios.

Por otra parte, el formato de respuesta fue por medio de resaltar con color rojo la opción que estuviera de acuerdo o con la que más sintiera afinidad el individuo. Acerca de la validez del instrumento, como ya se mencionó anteriormente es una adaptación de Boza Carreño & Méndez Garrido (2013) en la que sometieron la escala a un diagnóstico de alumnos de la licenciatura de Psicopedagogía, estudiantes de maestría y profesores del departamento de educación de la Universidad de Huelva. Se eligió debido a su confiabilidad y que se sometió nuevamente a la validez para esta investigación por medio del análisis de fiabilidad global y de cada bloque por el coeficiente de Alfa de Cronbach. La fiabilidad global arrojó unos valores altos (Alfa de Cronbach = 0,923). De igual manera, se analizó cada bloque presentando los resultados en la Tabla 1. En ese punto es relevante mencionar que, para esta escala de Likert se hizo unos cambios en los ítems que pertenecen a la dimensión de motivos personales. Los ítems P3 y P17 del formato original hablaban de la experiencia de la universidad y, por consiguiente, se debió adaptar estos enunciados con términos relacionados al colegio ya que así son pertinentes para la investigación y comprensión del formato para los participantes.

Tabla 1

Fiabilidad de cada bloque por el coeficiente Alpha de Cronbach

Bloques	Alfa de Cronbach
Metas Vitales	0,829
Actitudes ante el aprendizaje	0,724
Motivos personales	0,889
Condiciones e implicación en el estudio	0,885
Estrategias de aprendizaje	0,795

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del SPSS.

Adicionalmente, es significativo indicar por qué se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach y es que por medio de este método se pretende determinar la fiabilidad del instrumento utilizado para este análisis. Lo que se refiere a la encuesta de acuerdo con la dispersión de los resultados obtenidos de los encuestados, teniendo en cuenta lo anterior se determina que el coeficiente de alfa Cronbach es de (0,923) que ubica a esta encuesta realizada como un buen instrumento para la recolección de información y el análisis de datos. Igualmente, como el coeficiente de Alfa Cronbach es para la realización de análisis unidimensionales, es necesario separar los ítems por secciones o bloques y así determinar cuál es la fiabilidad de cada uno de ellos.

3.5 Procedimiento

Teniendo en cuenta que durante la realización del estudio y en especial la aplicación del diseño transversal que se dio en plena cuarentena a causa del COVID- 19, se generaron cambios en la recolección de datos. En un comienzo todo iba a ser presencial, pero debió cambiarse a modo virtual y es por eso por lo que el trabajo se llevó a cabo desde casa y por medio de plataforma o aplicaciones. Debido a esta situación, no se pudo realizar observaciones a los estudiantes y la comunicación se dio por la aplicación de WhatsApp. Además, los participantes enviaban preguntas o inquietudes al igual que

los cuestionarios resueltos por esta herramienta. La entrevista se realizó por el programa de videollamadas y reuniones virtuales conocido como Zoom Video.

Con respecto al proceso del estudio y siendo de tipo no experimental, la recolección de datos se realizó en un solo momento. Primero, se tomó un tiempo de 4 meses de investigación en la que se complementó información en cuanto a planteamiento del problema, marco teórico y asegurando la participación de los estudiantes (tamaño de la muestra) para la aplicación del instrumento de medición. Luego, se dio la recolección de datos en la que fue un proceso difícil para obtener datos e información por parte de los sujetos seleccionados ya que fue de conectividad e internet. Esta etapa se dio en un plazo de mes y dos semanas mientras cada individuo de la muestra enviaba su cuestionario resuelto. Enseguida de haber terminado este punto, siguió la parte de la entrevista en la que se realizó en un día y en dos reuniones de Zoom debido a que este programa solo cuenta con un límite de tiempo de 40 minutos. Por último, para comprender los datos recopilados en la parte del cuestionario, se utilizó el coeficiente de fiabilidad de consistencia interna alfa de Cronbach que ayudo a identificar las características relevantes sobre la motivación en el aprendizaje y que se complementó con la información dada por los 7 entrevistados en cuanto a sus opiniones para generar resultados y por ende conclusiones de la investigación.

3.6. Diseño del método

El diseño de investigación es de tipo no experimental y transversal que se caracteriza por la recolección de datos en un solo momento. En cuanto al diseño que es el no

experimental se caracteriza por examinar el fenómeno en su ambiente normal para estudiarlo como es el aula de clase o en este caso, educación remota. Con relación al momento para la recolección de datos, se gastó un poco más de un mes. Además, este diseño transversal tiene un alcance descriptivo y correlacional. De acuerdo con el alcance de la investigación y su objetivo, se inicia con la medición de las dimensiones de la motivación y la delimitación de las características del rendimiento académico de los estudiantes para luego describirlos con el fin de brindar una visión del contexto a estudiar. De este modo, se quiere conocer la conexión entre la motivación y el rendimiento escolar en la asignatura de inglés.

Es así como cada una de las variables se asocian al instrumento usado como es el caso de la encuesta. Para la motivación, se utilizó una escala adaptada y validada por expertos en donde se examinan varios factores o variables relacionados al aprendizaje motivado. Es decir, estos factores se dividen en 84 ítems distribuidos en 6 dimensiones para dar una mejor agrupación y por ende ser contestado por los participantes. Para este último paso, los integrantes de la muestra desde sus opiniones y creencias seleccionan la mejor opción de respuesta que mide el nivel de desacuerdo o acuerdo ante una afirmación. También, se aplicó una entrevista en la que se evidencio 6 categorizaciones de acuerdo con las respuestas de los alumnos que van de la mano con las dimensiones de la motivación. De igual modo, la segunda variable que es el rendimiento académico se divide en cuatro categorías según la escala nacional de calificación de educación. Esta escala está compuesta por nivel de desempeño bajo, básico, alto y superior.

3.7. Análisis de datos

Para analizar los datos se utilizó el software SPSS que son las siglas en inglés de Statistical Package for the Social Sciences. Este programa estadístico es útil para plantear y analizar bases de datos con el fin de solucionar investigaciones o aplicaciones prácticas a empresas. Igualmente, SPSS da la posibilidad de manipular bancos de datos de grandes tamaños y realizar análisis estadísticos complicados. En este caso, el programa analiza los datos expuestos que son representados en tablas y/o gráficos con información compleja (QuestionPro, s.f.-a).

Luego, se inicia con el cálculo del índice del Alfa de Cronbach y la fiabilidad del instrumento; además de comprobar la fiabilidad de cada dimensión. Continuando con una caracterización de los datos sociodemográficos en la que se determina que porcentaje hay en hombre y mujer, los cursos (cantidades de estudiantes por cada curso). Luego, se determina la frecuencia de edad, se caracteriza los estratos económicos y se extrae la frecuencia del nivel de desempeño académico de los participantes. Por consiguiente, se utiliza la estadística descriptiva para analizar los resultados, en la que se define el acumulado de respuestas obtenidas según la escala de calificación para el instrumento y se especifica la percepción general de los estudiantes con la encuesta. Después, se analizan los resultados por dimensión donde a cada uno se le determina el acumulado de respuesta para obtener una percepción frente al mismo y clasificándoles en tres rangos como positivas, indiferentes y negativas. Por último, se hace un análisis de frecuencia de los resultados de cada ítem para saber, cual es el que más se destaca o con las que más se sienten conectados los participantes en cuanto a su motivación

escolar para dar un resultado ya sea motivación intrínseca o extrínseca.

Finalmente, se realiza el análisis por medio de tablas cruzadas. Según la plataforma web QuestionPro (s.f.-b), para realizar este proceso, es conveniente empezar con el estudio de “frecuencia básica” o “impresiones” de los participantes de la encuesta para arrojar una percepción global de ellos en cuanto a su pensamiento y sentimiento. Luego, se da a conocer el porcentaje de las respuestas que eligieron los encuestados, pero esto no logra satisfacer un correcto análisis para extraer datos. Es así, las tablas cruzadas sirven para separar la información por completo presentándose en tablas y organizado en filas y columnas. En consecuencia, las tablas dan la facilidad de examinar y evaluar la conexión entre dos variables. Es decir, se realizan pruebas de correlación entre el desempeño académico y el pensamiento de los estudiantes, evaluando las dos variables en cada componente. Como resultado, se relaciona los datos del rendimiento académico que en este caso son las notas que los niños sacaron en la asignatura de inglés como 0.0 a 2.9, 3.0 a 3.9, etc....con sus respectivos pensamientos o percepciones, en lo que se refiere al tema de cada dimensión.

3.8. Consideraciones éticas

Como es conocido en el campo de la investigación, un aspecto que no puede faltar a la hora de completar el proceso de indagación es la ética o en este caso consideraciones éticas. Según González et al. (2012) definen la ética en la educación como la que brinda principios teóricos, metodológicos y legales hacia lo íntegro y los valores con el fin de obtener la educación integral de la identidad. En otras palabras, la ética ayuda a respetar

la privacidad tanto de los datos de los participantes como la información que amablemente ellos brindan con sus respuestas.

De hecho, se debe tener en cuenta la Ley estatutaria 1581 de 2012 de Colombia, en el que se menciona unas pautas para la protección de datos personales. El congreso de Colombia decreto ciertos parámetros para la recolección, aplicación y uso de información de las personas. Por lo que concierne al decreto, en este se nombra diferentes definiciones y principios que le corresponde al investigador tener claro al momento de la muestra. Por ejemplo, es necesario la autorización del titular, base de datos, datos personales, encargado y responsable del tratamiento quien es el que decide y maneja la base de datos, el titular o el partícipe de la muestra y el tratamiento que es el proceso que se decide realizar. (Congreso de la República Colombia, 2012). Además, se agrega otra fuente de protección para los niños y adolescentes de Colombia que se conoce como la ley 1098 DE 2006. Esta ley o mejor conocida como código de la infancia y la adolescencia busca en sus principios y derechos respaldar a los niños y a los adolescentes en su completo desarrollo de todos los aspectos de la vida. Uno de sus derechos es la integridad personal en la que deben ser auxiliados en contra de actos que les causen daño desde físico, sexual y psicológico. (Congreso de la República de Colombia, 2006)

Es así, como los investigadores deben tener claro que al momento de recolectar información para su trabajo ya sea cualitativo o cuantitativo, deben hablar y dejar por escrito a los participantes un consentimiento informado en el cual se indica la confidencialidad de los datos adquiridos. Así mismo, se menciona a los partícipes algunos riesgos que se pueden presentar a la hora de hacer el estudio. Aunque, se aclara que en

esta investigación no hubo un riesgo debido a la pandemia que llevo aplicar la investigación desde la casa y por medio de encuentros virtuales y envíos de encuestas por medio de aplicaciones electrónicas.

En resumen, este apartado describe el procedimiento que se va a llevar a cabo en el presente estudio. Los anteriores datos suministrados dan conocimiento de todo lo que implica la investigación desde los integrantes, el entorno, instrumentos de recolección de información como cuestionario y entrevista. También, se mencionó la técnica, diseño, el software utilizado para para el análisis estadístico que en este caso fue el SPSS y por ultimo las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para la realización del estudio como el consentimiento informado para proteger el nombre de los encuestados.

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se presentan los datos sociodemográficos que permiten tener una visión general del grupo de personas que participaron en el estudio. Estos datos incluyen el género, la edad, nivel de educación y estrato socioeconómico que se ven representados en las figuras de abajo. Asimismo, se da a conocer la estadística gráfica de las respuestas obtenidas y reflejadas en tablas y gráficas para evidenciar el resumen de los resultados obtenidos por el instrumento aplicado. También, se reflejan las tablas cruzadas con las notas del rendimiento académico y con las respuestas obtenidas del cuestionario de los participantes con el propósito de extraer información para el estudio. Por último, se evidencia la estadística inferencial sobre la prueba de hipótesis si tiene fundamento en que se mencionó a comienzo de la investigación.

4.1. Datos sociodemográficos

Inicialmente se identifica que para la encuesta realizada el 54.2% de la población evaluada es de género femenino y el 45.8% es de género masculino para un total de 100% que corresponden a 24 encuestados como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2

Datos de género de los participantes de la encuesta

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	11	45,8%
Femenino	13	54,2%
Total	24	100%

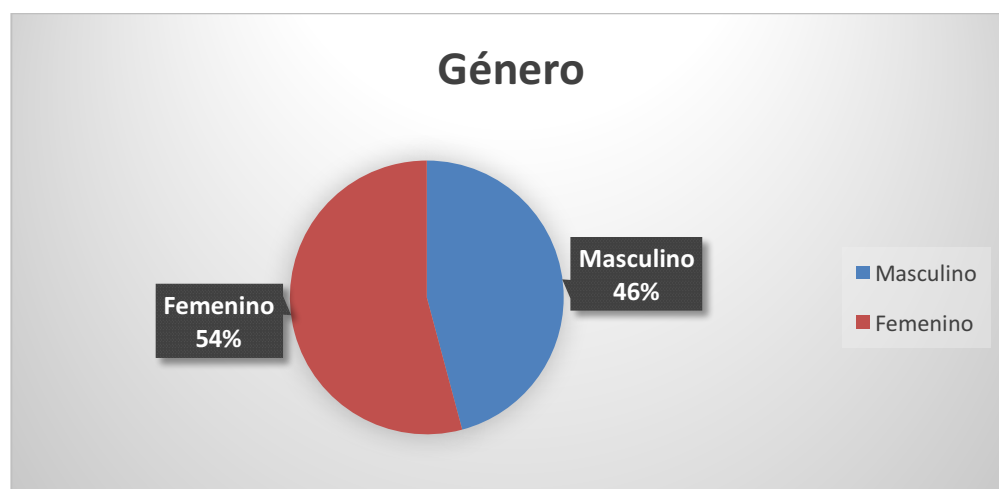
Nota. Elaboración propia.

A continuación, se puede evidenciar la representación gráfica de los datos de género

identificados para los encuestados, ver Figura 5.

Figura 5

Género de los participantes de la encuesta



Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 3 frecuencias se presentan el número de estudiantes agrupados por cursos escolares de la institución objeto de estudio.

Tabla 3

Datos de cursos escolares de los participantes de la encuesta

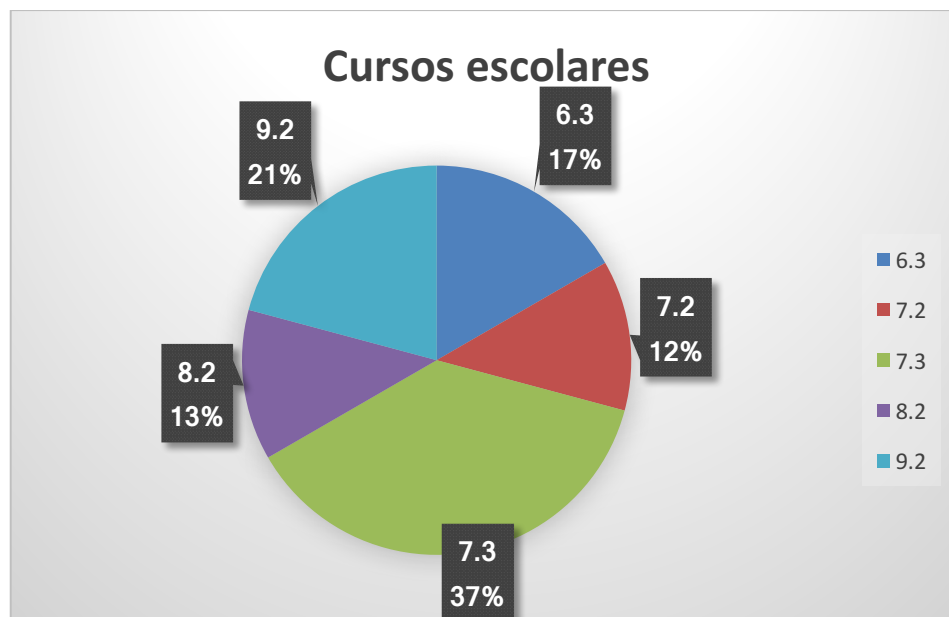
Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
6.3	4	16,7%	16,7%
7.2	3	12,5%	29,2%
7.3	9	37,5%	66,7%
8.2	3	12,5%	79,2%
9.2	5	20,8%	100,0%
Total	24	100,0%	

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 6 se identifica que el mayor número de estudiantes provienen del curso 7.3 con 37% de la muestra, seguido del curso 9.2 con un 21% y en igual proporción, pero en último lugar de los cursos 6.3, 8.2 y 7.2 distribuidos en el siguiente orden 17%, 13% y 12%.

Figura 6

Cursos escolares de los participantes de la encuesta



Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la edad de los participantes se identifica que van desde los 12 años hasta los 17 años, lo que se refiere a preadolescentes como se denota en la Tabla 4.

Tabla 4

Datos de edad de los participantes de la encuesta

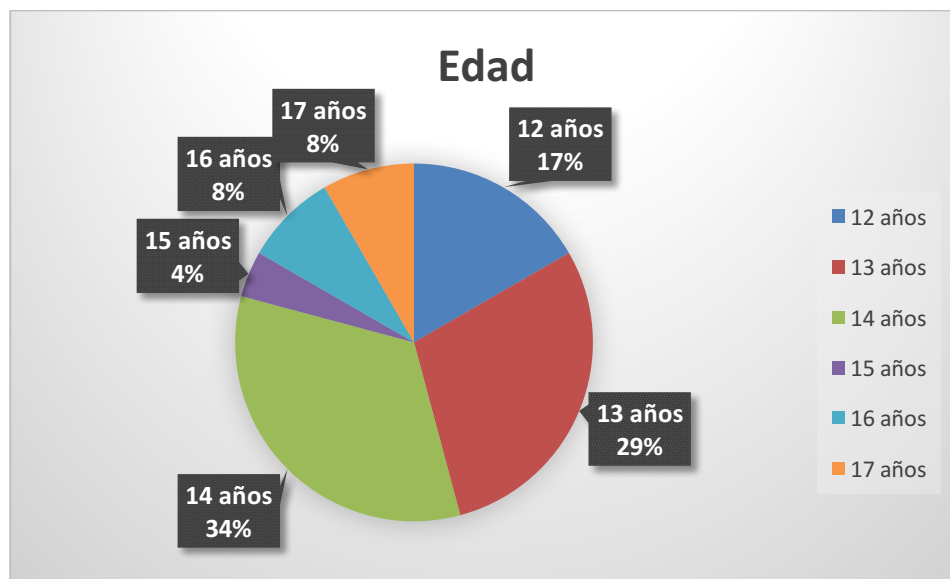
Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
12	4	16,7%	16,67%
13	7	29,2%	45,83%
14	8	33,3%	79,17%
15	1	4,2%	83,33%
16	2	8,3%	91,67%
17	2	8,3%	100,00%
Total	24	100,0%	

Nota. Elaboración propia.

La edad más encontrada de los estudiantes es del rango de 13 a 14 años abarcando un 63% de la muestra, seguido de los niños de 12 años en 17%, luego los de 16 y 17 años con un 8% cada uno y por último los de 15 años con un 4% de la muestra como se ve en la Figura 7.

Figura 7

Edad de los participantes de la encuesta



Nota. Elaboración propia.

Y finalmente en la Tabla 5 se presenta un resumen de los datos obtenidos sobre los

estratos socioeconómicos a los que pertenecen los encuestados, en donde se identifican los siguientes: el estrato 1 que es conformado por el 37.5% del total de la población, el estrato 2 que constituye el grupo más grande alcanzando el 50% de los participantes y por último los participantes pertenecientes al estrato 3 que integran el grupo más pequeño, alcanzando apenas el 12.5% de la población seleccionada.

Tabla 5

Resumen de datos de estratos socioeconómicos de los participantes de la encuesta

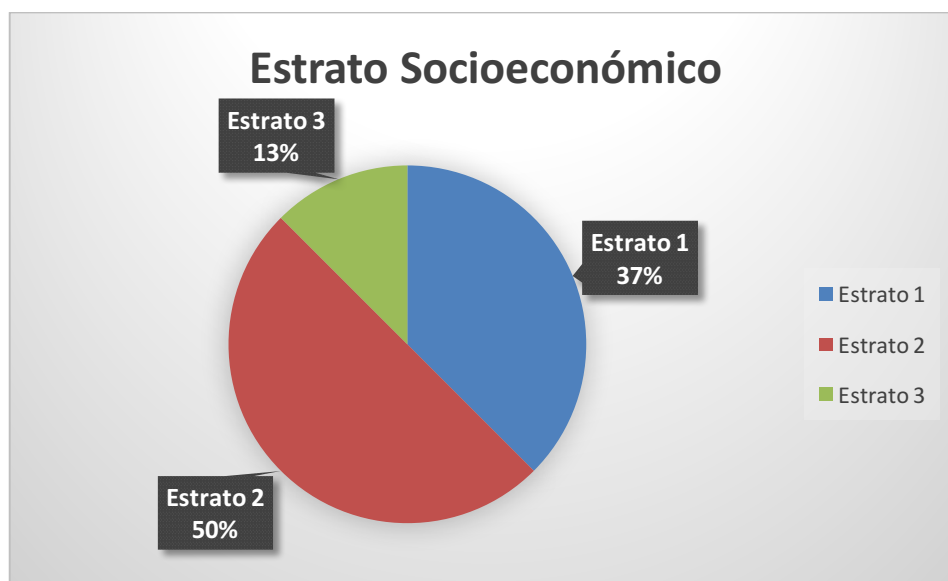
Estrato Socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Estrato 1	9	37,5%	37,5%
Estrato 2	12	50,0%	87,5%
Estrato 3	3	12,5%	100,0%
Total	24	100,0%	

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 8 se presenta el recopilado de los datos de estrato socioeconómico de la muestra analizada donde se identificaron 3 estratos como lo son el 1, 2 y 3. El estrato 1 corresponde al 37% de los participantes, el estrato socioeconómico 2 abarca el 50% de la muestra en la cual se encuentra la mayoría de los partícipes del estudio. Por último, el 13% restante corresponde al estrato 3 en el que comprende el menor grupo de la muestra de la investigación.

Figura 8

Estratos Socioeconómicos de los participantes de la encuesta



Nota. Elaboración propia.

La información más importante para el desarrollo de este estudio corresponde a los niveles de desempeño de la muestra seleccionada, y como se puede ver en la Tabla 6, este grupo está conformado por estudiantes de todos los niveles de desempeño desde bajo hasta superior.

Tabla 6

Datos de nivel de desempeño académico de los participantes

Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	5	20,8%	20,8%
Básico	10	41,7%	62,5%
Alto	4	16,7%	79,2%
Superior	5	20,8%	100,0%
Total	24	100,0%	

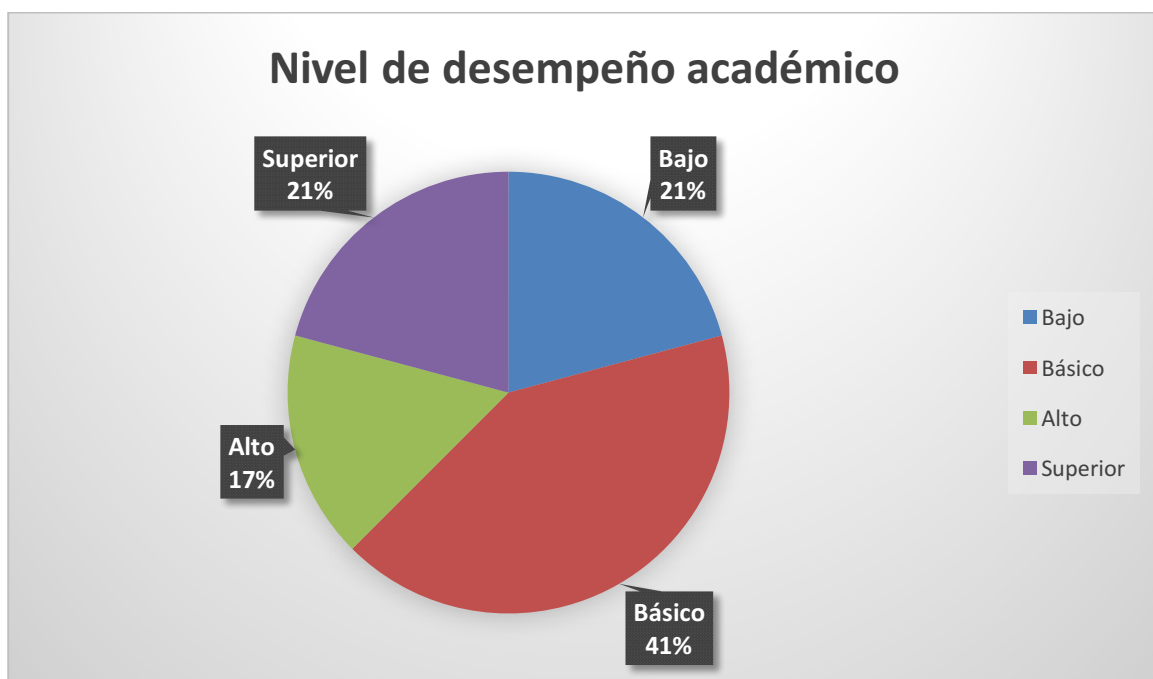
Nota. Elaboración propia.

Para este análisis el grupo más grande corresponde a aquellos estudiantes que tienen un nivel de desempeño académico Básico ocupando un 41% de los resultados, seguido

de las personas con niveles académicos bajo y superior conteniendo un 21% cada uno, y en menor proporción se encuentra los alumnos con niveles académicos altos alcanzando un 17% de la muestra. Ver la Figura 9.

Figura 9

Niveles de desempeño académico de los participantes de la encuesta



Nota. Elaboración propia.

4.2. Estadística descriptiva

En este apartado se presenta diferentes gráficos y tablas del análisis del instrumento en el que se encuentra 71 ítems en total y agrupados en 5 dimensiones. La primera dimensión que se indica es metas vitales con 19 ítems, la segunda dimensión conocida como actitudes ante el aprendizaje con 17 ítems igual para la tercera dimensión de motivos personales, la cuarta dimensión es condiciones e implicación en el estudio con

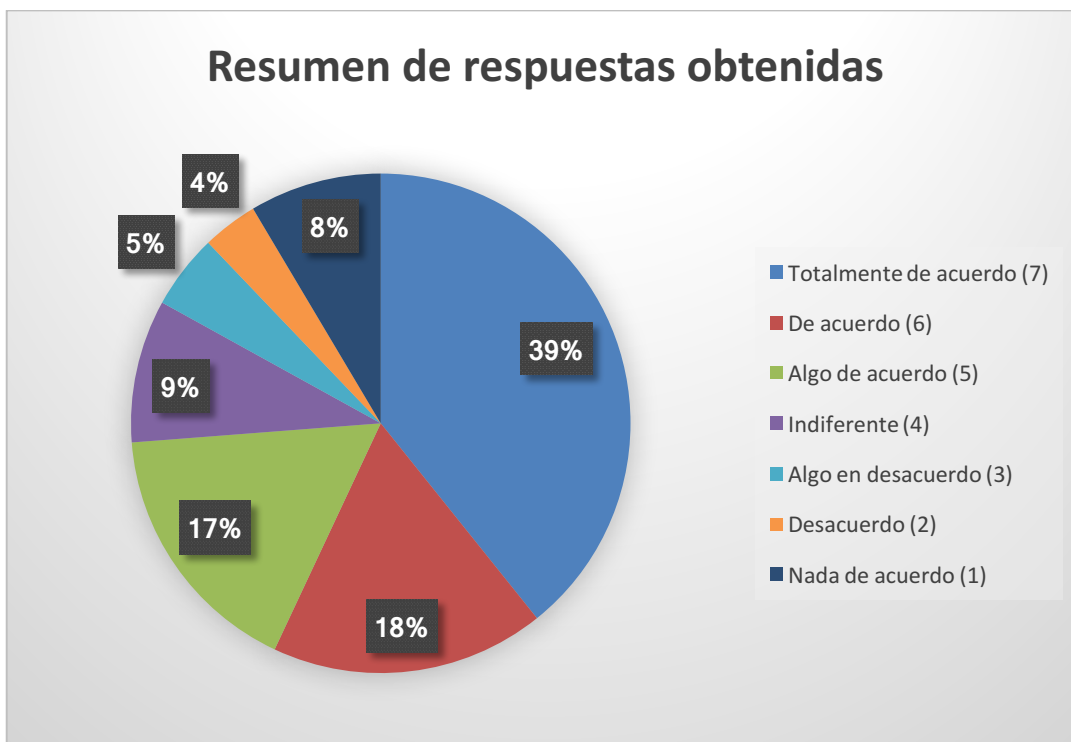
10 ítems y; por último, estrategias de aprendizaje con 8 ítems. La muestra seleccionada consta con la colaboración de 24 participantes quienes señalan la respuesta con la que más sintieron afinidad de las 7 opciones posibles en el formato de respuestas en escala tipo Likert. Luego, se presenta de manera gráfica y descriptiva la distribución de frecuencias, la sumatoria y el porcentaje correspondiente para cada una de las respuestas.

La siguiente gráfica es un diagrama circular en el cual se representa en porcentaje, el acumulado de las respuestas de los encuestados teniendo en cuenta el instrumento aplicado.

El acumulado se refiere a cuantas veces se seleccionó la respuesta de las siete posibles sobre el total de encuestados; es decir, el número de veces que se aplicó la encuesta que en este caso fueron 24 niños. Como se observa en la Figura 10, se aprecia que el 39 % de las respuestas fueron totalmente de acuerdo. En otras palabras, para mencionar términos más exactos el 74% tienen un margen de aprobación. Es así, como la escala presentada y dividida en 6 dimensiones arroja que la mayoría de las respuestas están relacionadas a la motivación personal y sensata del individuo ante el aprendizaje. También, se puede decir que la mayoría de los estudiantes se sienten relacionados con las afirmaciones que se presentan en la encuesta o se identifican con su vida como estudiantes.

Figura 10

Resumen de respuestas obtenidas para el instrumento



Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 7 a continuación presenta en valores exactos cuantas veces se seleccionó cada respuesta por los 24 encuestados y para todo el instrumento, además, su valor en porcentaje que es representado en la gráfica anterior.

Tabla 7

Acumulado por tipo de respuestas para el instrumento

Respuesta	SUMA	Porcentaje
Totalmente de acuerdo (7)	666	39%
De acuerdo (6)	301	18%
Algo de acuerdo (5)	285	17%
Indiferente (4)	157	9%
Algo en desacuerdo (3)	82	5%
Desacuerdo (2)	61	4%
Nada de acuerdo (1)	145	9%
Total	1697	100%

Nota. Elaboración propia.

Se respondieron 1697 preguntas de las cuales 666 obtuvieron con totalmente de acuerdo lo que corresponde al 39% de las respuestas totales.

4.2.1. Resultados por dimensiones

En este capítulo se analizan e interpretan los resultados obtenidos para cada dimensión según el grado de aprobación que los participantes tengan con respecto a la dimensión y la frecuencia de los resultados para cada ítem de la dimensión correspondiente.

4.2.1.1. Metas vitales

De acuerdo con los resultados obtenidos para la dimensión de metas y teniendo en cuenta que realizaron 19 preguntas para esta dimensión a los 24 estudiantes encuestados lo que corresponde 456 preguntas resueltas con calificaciones entre (1) Nada de acuerdo y (7) Totalmente de acuerdo.

Realizando una asociación de términos en donde se asumen que las respuestas (5) Algo de acuerdo, (6) De acuerdo y (7) Totalmente de acuerdo, representan algún grado de aprobación por parte de los encuestados frente a la dimensión de metas, de igual forma las respuestas (1) Nada de acuerdo, (2) Desacuerdo) y Algo en desacuerdo (3) se puede asumir como algún grado de rechazo frente a esta dimensión, por último, la respuesta (4) Indiferente como una posición neutral frente al tema.

En la Tabla 8 se exhibe el resumen de respuestas para la dimensión de metas vitales. Se puede evidenciar que para el total de los encuestados esta dimensión tiene un alto

grado de aprobación en diferentes escalas alcanzando un 83% de respuestas positivas. Y apenas un 12% de rechazo frente a esta dimensión que comprende 54 de las 236 respuestas totales.

Tabla 8

Acumulado de respuestas para la dimensión de metas

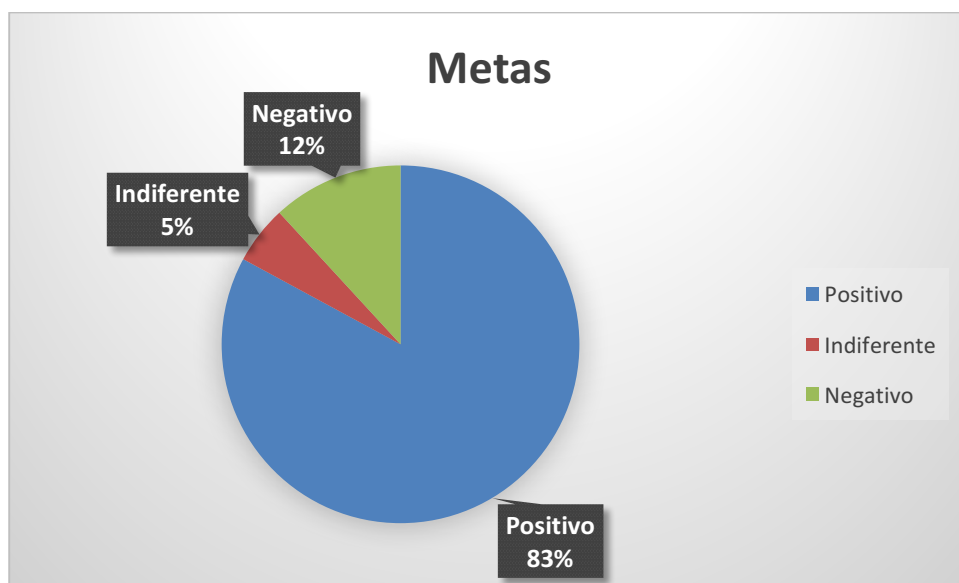
Respuesta	Metas		
Totalmente de acuerdo (7)	24	54%	
De acuerdo (6)	55	12%	83%
Algo de acuerdo (5)	79	17%	
Indiferente (4)	24	5%	5%
Algo en desacuerdo (3)	18	4%	
Desacuerdo (2)	10	2%	12%
Nada de acuerdo (1)	26	6%	

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 11 demuestra gráficamente la distribución que tiene la dimensión de metas vitales teniendo en cuenta los grados de aprobación: negativo, indiferente y positivo.

Figura 11

Grado de aprobación para la dimensión de metas



Nota. Elaboración propia.

A continuación, en la Tabla 9 se presentan las frecuencias de la dimensión de metas vitales, en donde se tabulan los resultados obtenidos en cada ítem según el número de veces que se repita cada respuesta.

Tabla 9

Frecuencia de respuesta por ítem para la dimensión de metas

Respuestas	M1	M3	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M22
Totalmente de acuerdo (7)	8	10	8	20	15	14	12	8	11	7	22	9	11	14	9	17	13	22	14
De acuerdo (6)	3	6	3	3	5	5	0	2	1	1	1	4	2	2	7	4	2	1	3
Algo de acuerdo (5)	7	6	8	1	3	4	8	4	5	5	1	4	5	2	3	2	5	1	5
Indiferente (4)	1	1	3	0	1	1	1	2	1	3	0	1	0	4	1	0	3	0	1
Algo en desacuerdo (3)	2	0	1	0	0	0	1	2	1	3	0	2	2	0	3	0	0	0	1
Desacuerdo (2)	0	1	1	0	0	0	0	3	1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Nada de acuerdo (1)	3	0	0	0	0	0	2	3	4	3	0	4	3	1	1	1	1	0	0

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 10 es el contenido a detalle, donde se destacan los resultados más seleccionados por cada ítem, el número que se tuvo y el porcentaje correspondiente

frente al total.

Tabla 10

Resumen de datos para la dimensión de metas

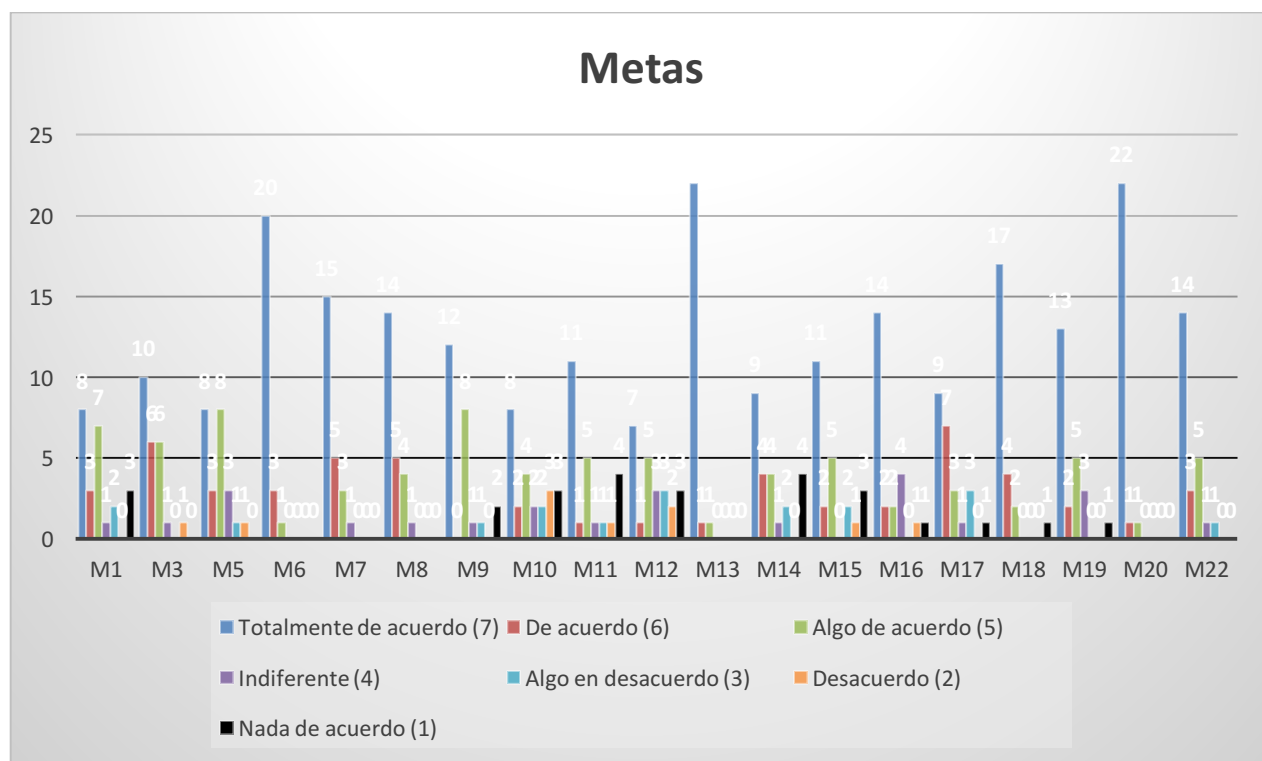
Respuestas	M1	M3	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M22
Totalmente de acuerdo (7)	8	10	8	20	15	14	12	8	11	7	22	9	11	14	9	17	13	22	14
De acuerdo (6)	3	6	3	3	5	5	0	2	1	1	1	4	2	2	7	4	2	1	3
Algo de acuerdo (5)	7	6	8	1	3	4	8	4	5	5	1	4	5	2	3	2	5	1	5
Indiferente (4)	1	1	3	0	1	1	1	2	1	3	0	1	0	4	1	0	3	0	1
Algo en desacuerdo (3)	2	0	1	0	0	0	1	2	1	3	0	2	2	0	3	0	0	0	1
Desacuerdo (2)	0	1	1	0	0	0	0	3	1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Nada de acuerdo (1)	3	0	0	0	0	0	2	3	4	3	0	4	3	1	1	1	1	0	0
TOTAL RESPUESTAS	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
MAX ITEM ANSWER	8	10	8	20	15	14	12	8	11	7	22	9	11	14	9	17	13	22	14
Respuestas	M1	M3	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M22
Totalmente de acuerdo (7)	33%	42%	33%	83%	63%	58%	50%	33%	46%	29%	92%	38%	46%	58%	38%	71%	54%	92%	58%
De acuerdo (6)	13%	25%	13%	13%	21%	21%	0%	8%	4%	4%	4%	17%	8%	8%	29%	17%	8%	4%	13%
Algo de acuerdo (5)	29%	25%	33%	4%	13%	17%	33%	17%	21%	21%	4%	17%	21%	8%	13%	8%	21%	4%	21%
Indiferente (4)	4%	4%	13%	0%	4%	4%	4%	8%	4%	13%	0%	4%	0%	17%	4%	0%	13%	0%	4%
Algo en desacuerdo (3)	8%	0%	4%	0%	0%	0%	4%	8%	4%	13%	0%	8%	8%	0%	13%	0%	0%	0%	4%
Desacuerdo (2)	0%	4%	4%	0%	0%	0%	0%	13%	4%	8%	0%	0%	4%	4%	0%	0%	0%	0%	0%
Nada de acuerdo (1)	13%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	13%	17%	13%	0%	17%	13%	4%	4%	4%	4%	0%	0%
MAX ITEM ANSWER (%)	33%	42%	33%	83%	63%	58%	50%	33%	46%	29%	92%	38%	46%	58%	38%	71%	54%	92%	58%
Actitud positiva	75%	92%	79%	100%	96%	96%	83%	58%	71%	54%	100%	71%	75%	75%	79%	96%	83%	100%	92%
Neutralidad e Indiferencia	4%	4%	13%	0%	4%	4%	4%	8%	4%	13%	0%	4%	0%	17%	4%	0%	13%	0%	4%
Actitud Negativa	21%	4%	8%	0%	0%	0%	13%	33%	25%	33%	0%	25%	25%	8%	17%	4%	4%	0%	4%

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 12 se presentan las frecuencias de los puntajes para cada uno de los ítems evaluados en la dimensión de metas vitales,

Figura 12

Frecuencias por ítem para la dimensión de metas



Nota. Elaboración propia.

La gráfica anterior muestra los resultados de la dimensión en forma de columnas agrupadas para cada ítem, teniendo en cuenta las siete opciones de respuesta. En ella se pueden identificar tres ítems característicos M6, M13 y M20 que presentan una aprobación mayor al 80% por parte de los estudiantes que las otras.

En segunda instancia se pueden identificar los ítems M7, M8, M16, M18 y M22 en las cuales todos los estudiantes tienen algún sentido de consentimiento o responde de forma positiva frente a estos ítems, aunque no es unánime tienen una aprobación de más del 58% que corresponde a la respuesta más seleccionada de cada uno.

Por otra parte, se identifican los ítems M10 y M12 como aquellas afirmaciones con conclusiones diversas o variadas debido a que, aunque el porcentaje de aprobación es mayormente positivo, refiriéndose a la respuesta más seleccionada (Totalmente de

acuerdo 7) para cada caso que representa un porcentaje de alrededor del 30% del total y el resto de los encuestados presentan opiniones variadas entre estar de acuerdo y nada de acuerdo, sin dar un resultado unánime de apoyo a estas afirmaciones.

Dentro de los ítems de la dimensión de metas vitales M11 y M14 presentan el mayor índice de desaprobación. Seguidos de los ítems M15, M10 y M1.

Es así, se puede inferir que la meta 6 que afirma que “estudio para saber”, la meta 13 “estudio para tener éxito en la vida” y la meta 20 “estudio para tener un futuro mejor” hacen alusión a que los estudiantes piensan en metas afectivas a corto y largo plazo. Se puede traducir que los alumnos tienen unos objetivos claros a lograr desde la parte personal, social y emocional. Estas metas no necesariamente buscan un interés material; sino todo lo contrario, una satisfacción personal que está conectada con los sentimientos y valores. Además, estas metas por ser afectivas suelen volverse laboriosas de ejecutar, pero una vez alcanzadas, son las que mejor se sienten al obtenerlas. Por otra parte, las metas 11 y 14 obtuvieron un considerable índice de desaprobación en la que hace referencia a que los participantes estudian para tener la libertad de opinión y ser apreciado por los demás.

4.2.1.2. Actitudes ante el aprendizaje

En la Tabla 11 se presenta la recopilación de respuestas para la dimensión de actitudes ante el aprendizaje. Para la evaluación de esta dimensión se realizaron 17 preguntas a los 24 participantes obteniendo los resultados presentados a continuación, donde se alcanza un 58 % de respuestas afirmativas, un 33% negativas y 9% de apatía

ante esta dimensión.

Tabla 11

Acumulado de respuestas para el componente actitudes ante el aprendizaje

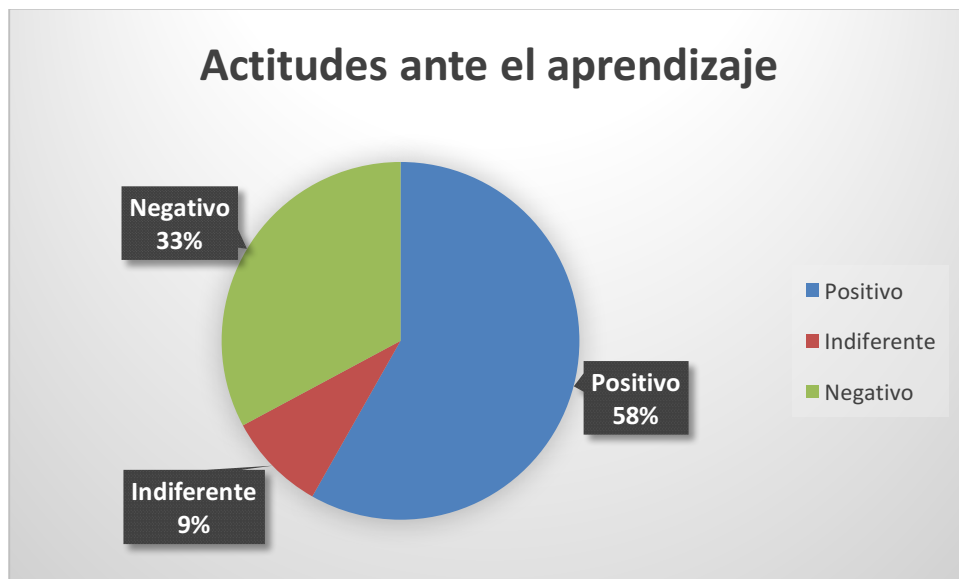
Respuesta	Actitudes ante el aprendizaje		
Totalmente de acuerdo (7)	89	22%	
De acuerdo (6)	68	17%	58%
Algo de acuerdo (5)	77	19%	
Indiferente (4)	36	9%	9%
Algo en desacuerdo (3)	27	7%	
Desacuerdo (2)	26	6%	33%
Nada de acuerdo (1)	79	20%	

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 13 se evidencia que los participantes se inclinan en mayor parte hacia la intención positiva en esta dimensión.

Figura 13

Grado de aprobación para la dimensión de actitudes ante el aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 12 se exponen las frecuencias de la dimensión de actitudes ante el aprendizaje en la que se tabulan los resultados alcanzados en cada ítem de acuerdo con las veces que se repite cada respuesta.

Tabla 12

Resumen de datos para la dimensión de actitudes ante el aprendizaje

Respuestas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	T1	T2	T3	T4	T5	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5
Totalmente de acuerdo (7)	8	13	10	2	1	10	0	5	0	7	13	0	2	9	1	5	3
De acuerdo (6)	6	9	3	4	2	5	0	2	0	6	5	5	0	6	2	8	5
Algo de acuerdo (5)	6	2	4	3	4	5	7	4	3	4	3	6	3	7	5	4	7
Indiferente (4)	3	0	2	0	5	1	3	3	3	2	0	1	5	0	5	2	1
Algo en desacuerdo (3)	0	0	1	4	1	0	2	1	1	2	1	3	5	2	1	3	0
Desacuerdo (2)	0	0	0	3	4	0	2	1	5	0	1	3	1	0	3	0	3
Nada de acuerdo (1)	0	0	4	7	7	2	10	7	12	2	1	5	8	0	7	2	5
TOTAL RESPUESTAS	23	24	24	23	24	23	24	23	24	23	24	23	24	24	24	24	24
MAX ITEM ANSWER	8	13	10	7	7	10	10	7	12	7	13	6	8	9	7	8	7
Respuestas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	T1	T2	T3	T4	T5	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5
Totalmente de acuerdo (7)	35	54%	42	9%	4%	43	0%	22	0%	30	54	0%	8%	38	4%	21	13
De acuerdo (6)	26	38%	13	17	8%	22	0%	9%	0%	26	21	22	0%	25	8%	33	21
Algo de acuerdo (5)	26	8%	17	13	17	22	29	17	13	17	13	26	13	29	21	17	29
Indiferente (4)	13	0%	8%	0%	21	4%	13	13	13	9%	0%	4%	21	0%	21	8%	4%
Algo en desacuerdo (3)	0%	0%	4%	17	4%	0%	8%	4%	4%	9%	4%	13	21	8%	4%	13	0%
Desacuerdo (2)	0%	0%	0%	13	17	0%	8%	4%	21	0%	4%	13	4%	0%	13	0%	13
Nada de acuerdo (1)	0%	0%	17	30	29	9%	42	30	50	9%	4%	22	33	0%	29	8%	21
MAX ITEM ANSWER (%)	35	54%	42	30	29	43	42	30	50	30	54	26	33	38	29	33	29
Actitud positiva	87	100	71	39	29	87	29	48	13	74	88	48	21	92	33	71	63
Neutralidad e Indiferencia	13	0%	8%	0%	21	4%	13	13	13	9%	0%	4%	21	0%	21	8%	4%
Actitud Negativa	0%	0%	21	61	50	9%	58	39	75	17	13	48	58	8%	46	21	33

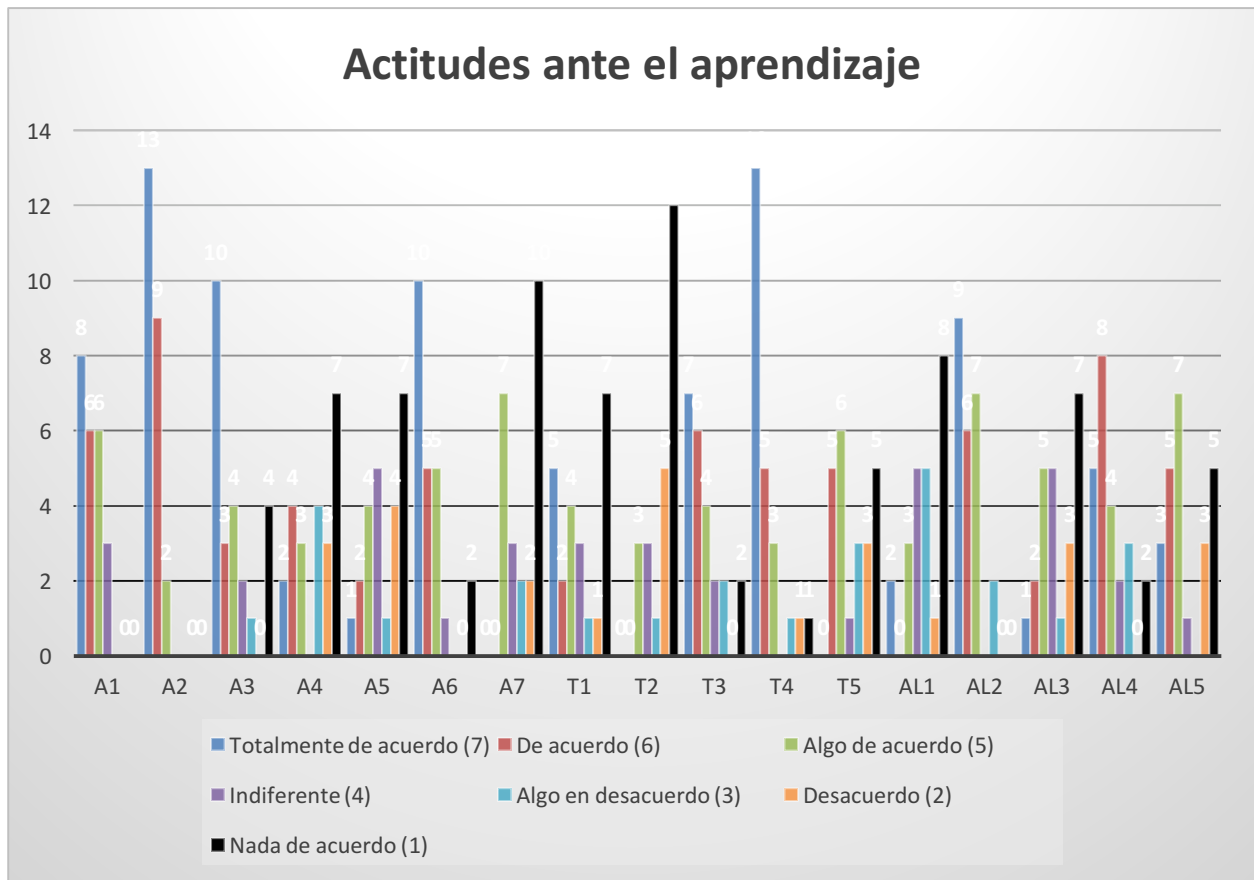
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 14 se muestra las frecuencias de los puntajes para cada uno de los ítems

estimados en la dimensión.

Figura 14

Frecuencias por ítem para la dimensión de actitudes ante el aprendizaje.



Nota. Elaboración propia.

El ítem A2 el 100% de los encuestados responden de una manera positiva frente al tema de este ítem.

Las respuestas del ítem T4 son mayormente positivas, alcanzando un nivel de aprobación del 88% y un 12% nivel de rechazo frente a este ítem.

EL ítem A1 tiene un 87% de respuestas positivas, 13% de respuestas neutras o

indiferentes y sin respuestas negativas.

El ítem T2 presenta el mayor porcentaje de negatividad alcanzando un 75% acumulado de los encuestados, y apenas un 13% de actitud positiva frente a este ítem.

Los ítems A7 y AL1 tienen el segundo porcentaje más alto de respuestas negativas que comprenden un 58%.

El tercer grupo identificado son los ítems T1, A4, A5 y AL3 que muestran una actitud negativa entre el 40% y 60%.

El ítem T5 la mitad de los participantes (48%) están de acuerdo y la otra mitad (48%) están en desacuerdo.

De acuerdo con Allport (1968, como se citó en Hernández et al. (2011) define la actitud como una relación entre el conocimiento obtenido de una persona referente a una cosa o elemento y la actuación que va a hacer en el presente y el futuro en las situaciones que corresponda. Es así, como la actitud tiene conexión con la perspectiva que se tiene de la sociedad y cambia si el individuo modifica su pensamiento y opinión con relación al mundo que los rodea. En esta dimensión se puede inferir que el 58% de respuestas que fueron positivas arrojan una actitud positiva frente al aprendizaje; por ejemplo, las afirmaciones A2 que corresponde a “confío en obtener buenas calificaciones” y T4 “siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea” fueron las más altas llevando así a que los estudiantes tengan confianza o seguridad en sí mismos para aprender. Otro factor que sobresale es T2 “Hago solamente las tareas que me interesan” con alto porcentaje de negatividad se refiere como los estudiantes con base a sus experiencias y desempeño académico actúan en la elaboración de tareas. Igualmente, otra afirmación

negativa que sobresale es A7 “me preocupa hacer todo bien”.

4.2.1.3. Motivos Personales

En la Tabla 13 se expone el resumen de respuestas para la dimensión de motivos personales. Se observa que, esta dimensión tiene un alto grado de aceptación en diferentes escalas alcanzando un 84% de respuestas positivas, un 8% de respuestas indiferentes y un 9% de rechazo que comprende 36 de 408 respuestas totales.

Tabla 13

Acumulado de respuestas para la dimensión de motivos personales

Respuesta	Motivos personales		
Totalmente de acuerdo (7)	224	55%	
De acuerdo (6)	78	19%	84%
Algo de acuerdo (5)	39	10%	
Indiferente (4)	31	8%	8%
Algo en desacuerdo (3)	14	3%	
Desacuerdo (2)	5	1%	9%
Nada de acuerdo (1)	17	4%	

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 15 se aprecia gráficamente la asignación que tiene la dimensión de motivos personales comprendiendo los grados de aprobación positivo, indiferente y negativo.

Figura 15

Grado de aprobación para la dimensión de motivos personales



Nota. Elaboración propia.

A continuación, en la Tabla 14 se presentan las frecuencias de la dimensión de motivos personales, en donde se tabulan los resultados obtenidos en cada ítem según el número de veces que se repite cada respuesta.

Tabla 14

Resumen de datos para la dimensión de motivos personales

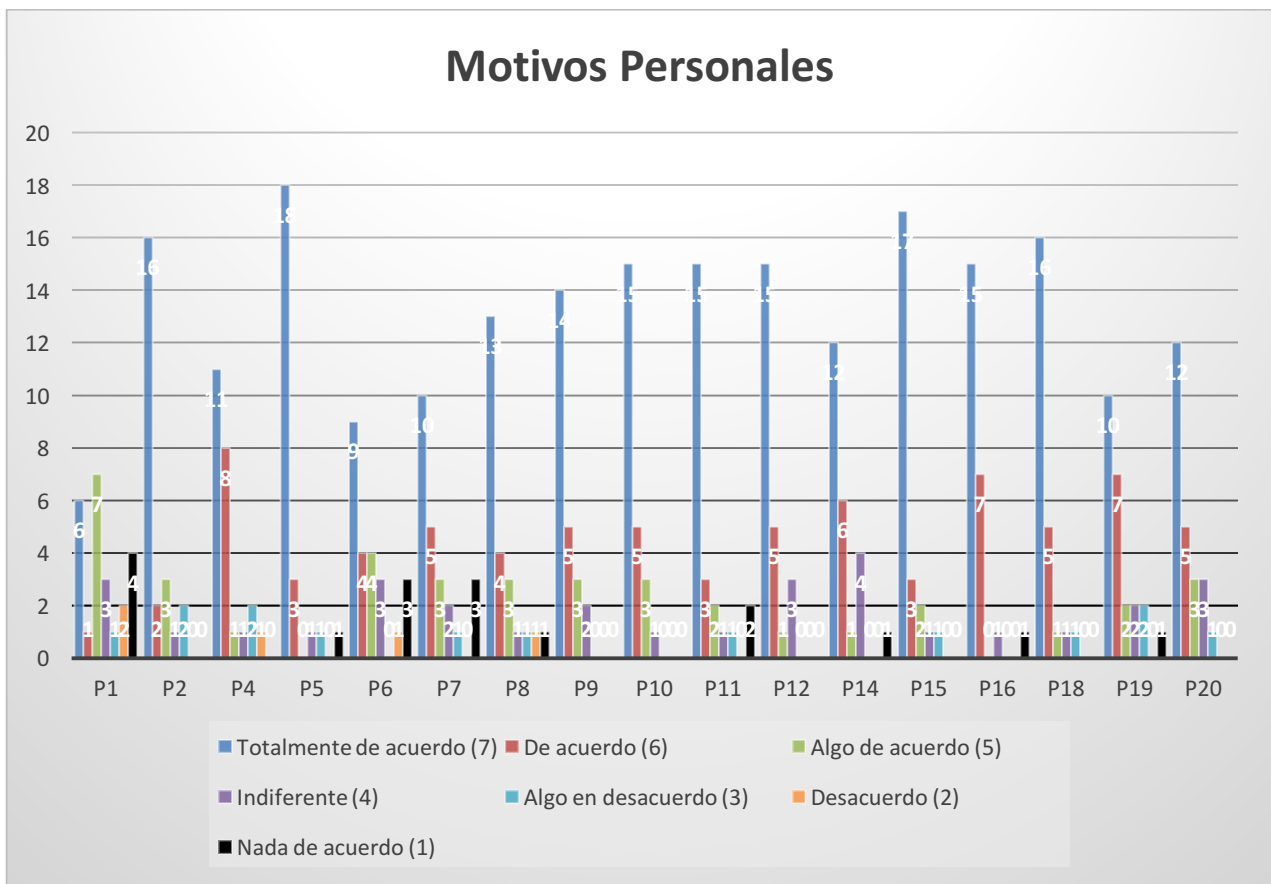
Respuestas	P1	P2	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P14	P15	P16	P18	P19	P20
Totamente de acuerdo (7)	6	16	11	18	9	10	13	14	15	15	15	12	17	15	16	10	12
De acuerdo (6)	1	2	8	3	4	5	4	5	5	3	5	6	3	7	5	7	5
Algo de acuerdo (5)	7	3	1	0	4	3	3	3	3	2	1	1	2	0	1	2	3
Indiferente (4)	3	1	1	1	3	2	1	2	1	1	3	4	1	1	1	2	3
Algo en desacuerdo (3)	1	2	2	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	2	1
Desacuerdo (2)	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nada de acuerdo (1)	4	0	0	1	3	3	1	0	0	2	0	1	0	1	0	1	0
TOTAL RESPUESTAS	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
MAX ITEM ANSWER	7	16	11	18	9	10	13	14	15	15	15	12	17	15	16	10	12
Respuestas	P1	P2	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P14	P15	P16	P18	P19	P20
Totamente de acuerdo (7)	25%	67%	46%	75%	38%	42%	54%	58%	63%	63%	63%	50%	71%	63%	67%	42%	50%
De acuerdo (6)	4%	8%	33%	13%	17%	21%	17%	21%	21%	13%	21%	25%	13%	29%	21%	29%	21%
Algo de acuerdo (5)	29%	13%	4%	0%	17%	13%	13%	13%	13%	8%	4%	4%	8%	0%	4%	8%	13%
Indiferente (4)	13%	4%	4%	4%	13%	8%	4%	8%	4%	4%	13%	17%	4%	4%	4%	8%	13%
Algo en desacuerdo (3)	4%	8%	8%	4%	0%	4%	4%	0%	0%	4%	0%	0%	4%	0%	4%	8%	4%
Desacuerdo (2)	8%	0%	4%	0%	4%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Nada de acuerdo (1)	17%	0%	0%	4%	13%	13%	4%	0%	0%	8%	0%	4%	0%	4%	0%	4%	0%
MAX ITEM ANSWER (%)	29%	67%	46%	75%	38%	42%	54%	58%	63%	63%	63%	50%	71%	63%	67%	42%	50%
Actitud positiva	58%	88%	83%	88%	71%	75%	83%	92%	96%	83%	88%	79%	92%	92%	92%	79%	83%
Neutralidad e Indiferencia	13%	4%	4%	4%	13%	8%	4%	8%	4%	4%	13%	17%	4%	4%	4%	8%	13%
Actitud Negativa	29%	8%	13%	8%	17%	17%	13%	0%	0%	13%	0%	4%	4%	4%	13%	4%	

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 16 se presentan las frecuencias de los puntajes para cada uno de los ítems evaluados en la dimensión de motivos personales.

Figura 16

Frecuencias por ítem para la dimensión de motivos personales



Nota. Elaboración propia.

Los ítems P9, P10 y P12 tienen al menos 88% de actitud positiva y sin ningún grado de rechazo o actitud negativa, siendo el ítem P10 el más positivo con un 96%.

El ítem P5 tiene el porcentaje más alto de votos en totalmente de acuerdo (7) que

corresponden al 75%.

El ítem P1 contiene el mayor nivel de negatividad en la dimensión de motivos personales que corresponden al 29% y presentan un 58% de actitud positiva frente a este ítem.

P15, P16, P18 son los ítems más positivos con 92% de aceptación por parte de los encuestados y 4% de rechazo en diferentes escalas.

P6, P7 presentan un rango de aprobación positiva mayor alrededor del 75% y el segundo grado más alto de rechazo.

Para esta dimensión llamada motivos personales es importante recordar que existen motivos primarios y secundarios según Palmero Cantero et al. (2011) en la que los motivos primarios consisten básicamente en componentes biológicos como el hambre, sueño y sed. Por el contrario, los motivos secundarios son aprendidos, provienen de exaltaciones o emociones y motivos primarios. Así mismo, los motivos secundarios se dividen en personales y sociales. En este caso, el ítem P5 “estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas”, es el que más obtuvo respuesta con totalmente de acuerdo de un 75% y hace parte del motivo de logro de la teoría de la decisión de Atkinson. Este modelo conductual de Atkinson (1957, como se citó en Choliz (2004) se refiere a como la motivación depende de tres variantes que son: el motivo, la expectativa y el incentivo. Por consiguiente, 18 estudiantes de 24 contestaron que la motivación es una posibilidad subjetiva que ellos tienen de lograr la meta. Además, otras afirmaciones como P9 “mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando”. P10” estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios” y P12 “mis estudios me hacen sentir

más responsable” hacen parte del proceso de realización de la conducta depende de la magnitud del motivo y la expectativa de que la realización de esa conducta llevará al alcance del objetivo deseado.

Por último, es notorio que casi todas las afirmaciones fueron contestadas de manera positiva arrojando así que los participantes poseen motivaciones personales para aprender o desarrollar las tareas propuestas.

4.2.1.4. Condiciones e implicaciones en el estudio

A continuación, se indica en la Tabla 15 el resumen de respuestas para la dimensión de condiciones e implicación en el estudio. Se continúa viendo el alto grado de aprobación en diferentes niveles logrando un 80% de respuestas afirmativas, un 8% de rechazo y un 12% de indiferencia ante esta dimensión.

Tabla 15

Acumulado de respuestas para la dimensión de condiciones e implicaciones en el estudio

Respuesta	Condiciones e implicación en el estudio		
Totalmente de acuerdo (7)	84	35%	
De acuerdo (6)	61	26%	80%
Algo de acuerdo (5)	46	19%	
Indiferente (4)	29	12%	12%
Algo en desacuerdo (3)	7	3%	
Desacuerdo (2)	6	3%	8%
Nada de acuerdo (1)	6	3%	

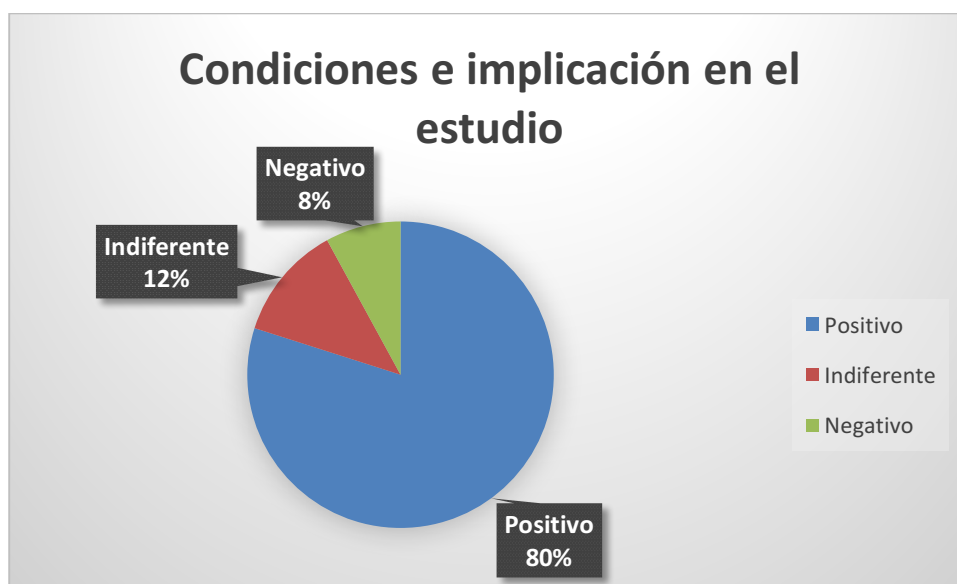
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 17 se señala gráficamente la distribución que tiene la dimensión de condiciones e implicación en el estudio teniendo en cuenta los grados de aprobación

negativo, indiferente y positivo.

Figura 17

Grado de aprobación para la dimensión de condiciones e implicación en el estudio



Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 16 se revela el contenido a detalle, en la cual sobresalen los resultados más seleccionados por cada ítem, el número que se tuvo y el porcentaje correspondiente frente al total.

Tabla 16

Resumen de datos para la dimensión de condiciones e implicación en el estudio

Respuestas	E1	E3	E5	E6	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Totalmente de acuerdo (7)	8	7	6	11	15	7	6	5	10	9
De acuerdo (6)	9	6	2	7	6	6	7	5	6	7
Algo de acuerdo (5)	3	3	6	5	0	5	6	9	5	4
Indiferente (4)	2	6	7	1	1	2	3	3	1	3
Algo en desacuerdo (3)	0	1	1	0	1	1	0	1	2	0
Desacuerdo (2)	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1

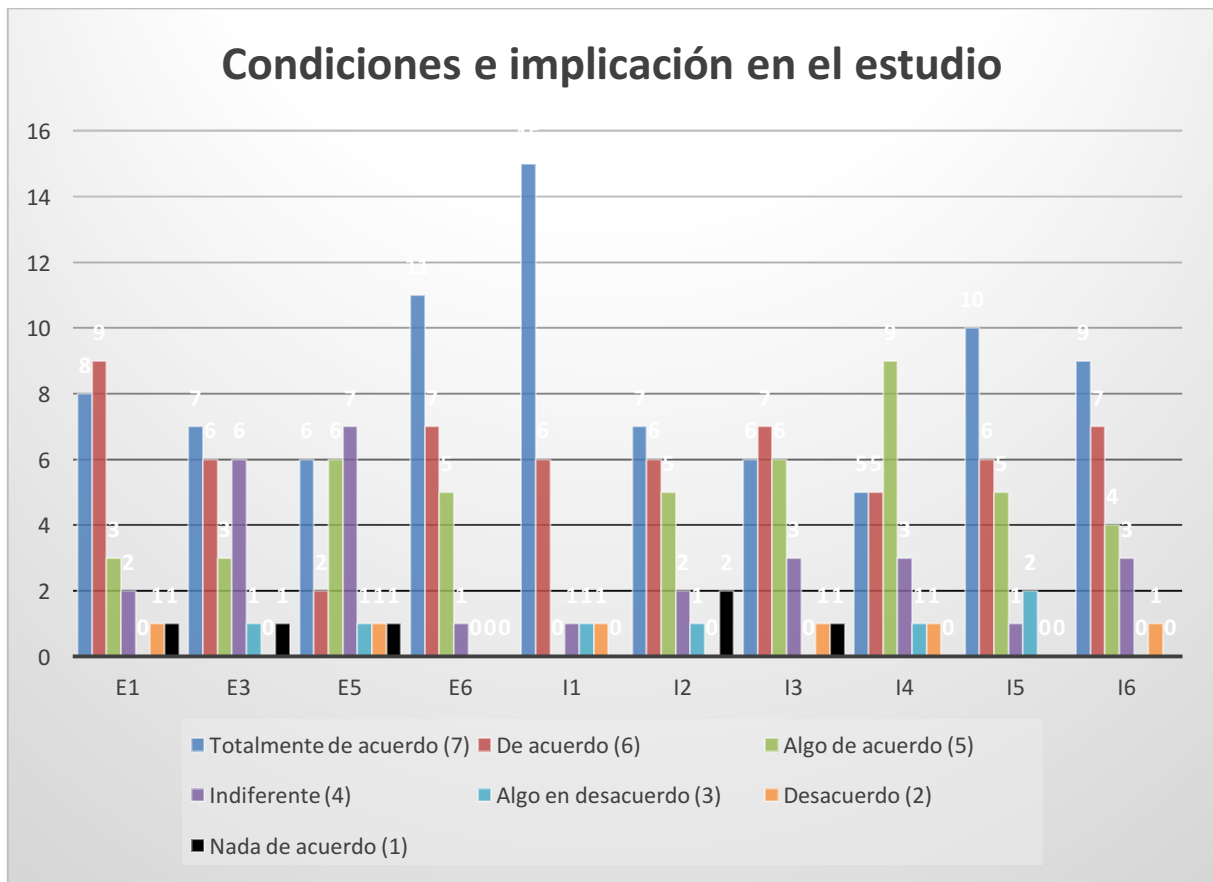
Nada de acuerdo (1)	1	1	1	0	0	2	1	0	0	0
TOTAL RESPUESTAS	24	24	24	24	24	23	24	24	24	24
MAX ITEM ANSWER	9	7	7	11	15	7	7	9	10	9
Respuestas	E1	E3	E5	E6	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Totalmente de acuerdo (7)	33%	29%	25%	46%	63%	30%	25%	21%	42%	38%
De acuerdo (6)	38%	25%	8%	29%	25%	26%	29%	21%	25%	29%
Algo de acuerdo (5)	13%	13%	25%	21%	0%	22%	25%	38%	21%	17%
Indiferente (4)	8%	25%	29%	4%	4%	9%	13%	13%	4%	13%
Algo en desacuerdo (3)	0%	4%	4%	0%	4%	4%	0%	4%	8%	0%
Desacuerdo (2)	4%	0%	4%	0%	4%	0%	4%	4%	0%	4%
Nada de acuerdo (1)	4%	4%	4%	0%	0%	9%	4%	0%	0%	0%
MAX ITEM ANSWER (%)	38%	29%	29%	46%	63%	30%	29%	38%	42%	38%
Actitud positiva	83%	67%	58%	96%	88%	78%	79%	79%	88%	83%
Neutralidad e Indiferencia	8%	25%	29%	4%	4%	9%	13%	13%	4%	13%
Actitud Negativa	8%	8%	13%	0%	8%	13%	8%	8%	8%	4%

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 18 se presentan las frecuencias de los puntajes para cada uno de los ítems evaluados en la dimensión de condiciones e implicación en el estudio.

Figura 18

Frecuencias por ítem para la dimensión de condiciones e implicación en el estudio



Nota. Elaboración propia.

EL ítem E6 solo tiene respuestas positivas alcanzando un porcentaje del 96% de la población y un 4% indiferencia.

El ítem I1 presenta el mayor porcentaje de respuestas totalmente de acuerdo (7) llegando a un 63% del total de respuestas.

El ítem I2 presenta el mayor grado de rechazo al predominar la respuesta nada de acuerdo (1) a pesar de solo llegar al 9% sobre el total de respuestas.

El ítem E5 presenta el más alto grado de indiferencia de la dimensión llegando al 29% y al mismo tiempo presenta el mayor grado de rechazo o actitud negativa con el ítem I2 a pesar de que solo alcanzan un 13% de desaprobación.

Para esta dimensión, la mayoría de las respuestas tienen una connotación afirmativa debido a su alto porcentaje de réplicas en relación con el término “de acuerdo”, variando desde totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo. En primer lugar, se destaca el ítem E6 “estudio en un lugar adecuado para ello”, en la que 23 de 24 estudiantes contestaron de manera positiva. Es decir, casi todos los participantes tienen en cuenta las condiciones para el estudio porque es significativo para su proceso de aprendizaje como; por ejemplo, contar con un espacio apropiado para estudiar que ayuda a tener más concentración en sus estudios.

Otro ítem que es notorio es el I1 “me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo”, con el mayor porcentaje de respuestas totalmente de acuerdo en el que 15 estudiantes eligieron esta afirmación. Es así, como estos partícipes tienen presente las implicaciones que conlleva el estudio desde el factor cognitivo, el afectivo – social y condiciones en el estudio. Por ende, ellos dan su máximo potencial para completar su proceso de aprendizaje. Por último, el ítem E5” Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)” obtuvo mayor puntaje en neutralidad o indiferencia con 7 votos a su favor. Es decir, que para la mayoría de los alumnos pasar tiempo estudiando le es apático o un acto desinteresado. También, el ítem I2 “participo habitualmente en las clases” tuvo un porcentaje alto tanto para la opción indiferente como nada de acuerdo con dos respuestas cada opción. Para estos participantes le es indiferente participar y no consideran importante la participación en la asignatura.

4.2.1.5. Estrategias de aprendizaje

En la Tabla 17 se muestra el resumen de respuestas para la dimensión de estrategias de aprendizaje. Se puede evidenciar que, para el total de los encuestados esta última dimensión posee un alto grado de aprobación en diferentes escalas alcanzando un 56% de respuestas positivas; es decir, 108 respuestas de 192, un 19% de indiferencia y un 24% de desacuerdo frente a esta dimensión que comprende 47 de las 192 respuestas totales.

Tabla 17

Acumulado de respuestas para la dimensión de estrategias de aprendizaje

Respuesta	Estrategias de aprendizaje		
Totalmente de acuerdo (7)	25	13%	
De acuerdo (6)	39	20%	56%
Algo de acuerdo (5)	44	23%	
Indiferente (4)	37	19%	19%
Algo en desacuerdo (3)	16	8%	
Desacuerdo (2)	14	7%	24%
Nada de acuerdo (1)	17	9%	

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 19 demuestra gráficamente la distribución que tiene la dimensión de estrategias de aprendizaje contando con los grados de aprobación positivo, indiferente y negativo.

Figura 19

Grado de aprobación para la dimensión de estrategias de aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 18 se muestra el contenido a detalle donde se destacan los resultados más elegidos por cada ítem, el número que se tuvo y el porcentaje correspondiente frente al total.

Tabla 18

Resumen de datos para la dimensión de estrategias de aprendizaje

Respuestas	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9
Totalmente de acuerdo (7)	6	3	4	0	2	4	1	5
De acuerdo (6)	7	10	6	4	6	1	4	1
Algo de acuerdo (5)	3	6	6	7	3	10	5	4
Indiferente (4)	4	3	6	8	7	4	1	4
Algo en desacuerdo (3)	1	0	1	0	3	1	5	5
Desacuerdo (2)	2	1	0	0	2	3	4	2
Nada de acuerdo (1)	1	1	1	5	1	1	4	3
TOTAL RESPUESTAS	24	24	24	24	24	24	24	24
MAX ITEM ANSWER	7	10	6	8	7	10	5	5
Respuestas	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9
Totalmente de acuerdo (7)	25%	13%	17%	0%	8%	17%	4%	21%
De acuerdo (6)	29%	42%	25%	17%	25%	4%	17%	4%
Algo de acuerdo (5)	13%	25%	25%	29%	13%	42%	21%	17%
Indiferente (4)	17%	13%	25%	33%	29%	17%	4%	17%

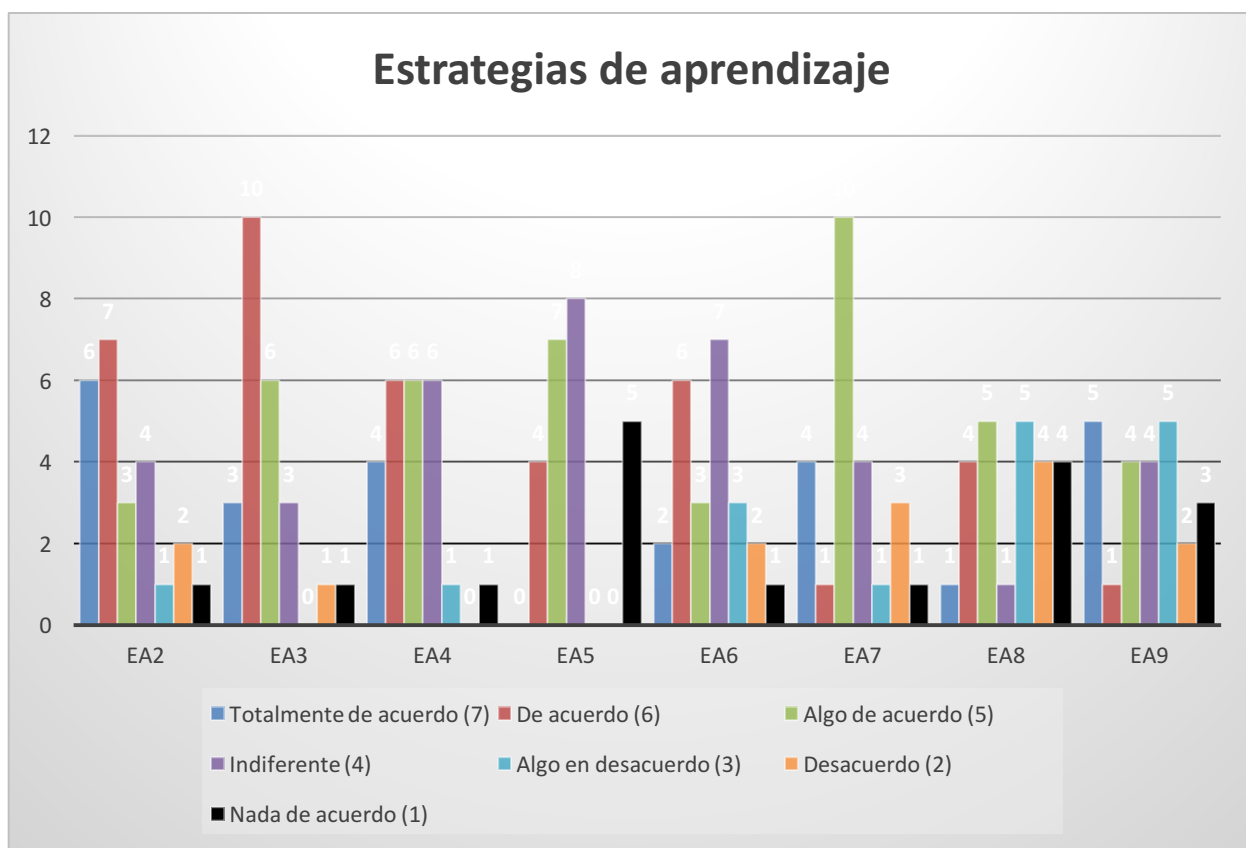
Algo en desacuerdo (3)	4%	0%	4%	0%	13%	4%	21%	21%
Desacuerdo (2)	8%	4%	0%	0%	8%	13%	17%	8%
Nada de acuerdo (1)	4%	4%	4%	21%	4%	4%	17%	13%
MAX ITEM ANSWER (%)	29%	42%	25%	33%	29%	42%	21%	21%
Actitud positiva	67%	79%	67%	46%	46%	63%	42%	42%
Neutralidad e Indiferencia	17%	13%	25%	33%	29%	17%	4%	17%
Actitud Negativa	17%	8%	8%	21%	25%	21%	54%	42%

Nota. Elaboración propia.

En la Figura 20 se indica las frecuencias de los puntajes para cada uno de los ítems evaluados en la dimensión de estrategias de aprendizaje.

Figura 20

Frecuencias por ítem para la dimensión de estrategias de aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

El EA3 tiene el valor más alto de actitud positiva alcanzando un 79% además del EA7 con un 42% con algo de acuerdo.

El EA9 presenta respuesta valores dispersos desde el 42% de actitud tanto positiva como negativa y un 17% de indiferencia.

El ítem EA5 tiene el valor más alto de indiferencia de la dimensión alcanzando un 33%, seguido del EA6 con 29%, y ambos con un acumulado de actitud positiva del 46% y actitud negativa entorno al 22% en promedio.

El EA5 tiene el mayor porcentaje de rechazo obteniendo un 21% en un solo grado nada de acuerdo (1).

El EA8 tiene respuestas muy variadas pero los encuestados se inclinan más por el aspecto negativo.

El EA2, EA4 y el EA7 son mayormente positivos alrededor del 65% de aprobación.

Según la gráfica de estrategias de aprendizaje, el ítem EA3 "Utilizo recursos diferentes" obtuvo el porcentaje más alto de actitud positiva con la opción de acuerdo (6) en la que 10 niños eligieron esa respuesta y el ítem EA7 "Hago lecturas personales"; también de connotación afirmativa con la opción algo de acuerdo (5) elegida por 10 estudiantes. En otras palabras, los niños utilizan diversos recursos de aprendizaje y una de ellas es la lectura para realizar un análisis de lo que hacen o usan para el estudio. Asimismo, el ítem EA2 "Selecciono las fuentes adecuadas" y EA4 "Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes", tuvieron un aspecto afirmativo alto. Se puede inferir que los partícipes poseen estrategias para el manejo de recursos educativos.

Por otra parte, el ítem EA9 "Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas" ocupa un

porcentaje variado en la cual 5 niños eligieron totalmente de acuerdo (7), 5 niños eligieron algo en desacuerdo (3), 4 respuestas fueron para algo de acuerdo y 4 para indiferente. Es decir, para los participantes de esta encuesta destinan su tiempo tanto en diferentes lecturas como en otras actividades.

Además, el ítem EA5 “Realizo lecturas globales” tuvo el valor más elevado de indiferencia con 8 respuestas a su favor y 5 respuestas de rechazo con nada de acuerdo. Es así, como los estudiantes no creen que la lectura global sea relevante en su aprendizaje y, por consiguiente, no deben tener interés en la lectura causando una baja comprensión al momento de leer. Por último, el ítem EA8 “Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio” dio un porcentaje diverso, pero inclinándose más al aspecto negativo con 5 respuestas para algo en desacuerdo y 4 respuestas tanto para desacuerdo y nada de acuerdo. En esta afirmación, la mayoría de los alumnos no tienen una estructuración o revisión de lo estudiado para reafirmar esos conocimientos.

4.2.2. Tablas cruzadas

De aquí en adelante se realiza el análisis estadístico de los resultados obtenidos para cada dimensión en relación con el desempeño académico de los encuestados según la escala nacional de desempeño, para dicho análisis se utiliza la herramienta de tablas cruzadas que seguirán la siguiente metodología.

- En las filas de la tabla se presentan los niveles de desempeño académico.
- En las columnas la correspondiente clasificación de los encuestados para la

dimensión a evaluar, de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta.

La clasificación de los participantes en cada dimensión se realiza en una escala de 3 niveles de acuerdo con los puntajes obtenidos para dicha dimensión, esta escala se obtiene calculando dos puntos dentro del rango de datos obtenidos para la dimensión evaluada.

Cada categoría corresponde al puntaje obtenido dentro de la encuesta y para cada dimensión, para la categoría I agrupa a las personas que tuvieron un menor puntaje para la dimensión agrupada, en la categoría II se refieren a las personas que tuvieron un puntaje promedio, ni tan bueno ni tan malo para esta la dimensión que se esté evaluando y por último la categoría III que agrupa a los estudiantes que obtuvieron un mayor puntaje en el cuestionario de acuerdo a la dimensión que se esté analizando, también entendidos como aquellas personas que se sienten más afines con los temas tratados en la correspondiente dimensión.

A cada dimensión se les adecua el nombre de la escala, es decir, de cada categoría de acuerdo con los temas tratados por cuestiones de pertinencia. De la siguiente manera en la Tabla 19:

Tabla 19

Clasificación de los participantes según la dimensión

Dimensión	Categoría I	Categoría II	Categoría III
Metas vitales	Débil	Intermedia	Solida
Actitudes ante el aprendizaje	Negativa	Neutral	Positiva
Motivos personales	Ausencia de motivación	Indiferentes	Presencia de motivación

		intrínseca o personal		intrínseca o personal
Condiciones e Implicación en el estudio	No		Indiferente	Sí
Estrategias de aprendizaje	No		Indiferente	Sí

Nota. Elaboración propia.

4.2.2.1. Metas vitales

Con respecto a la dimensión de metas vitales y el cruce de la información con el nivel de desempeño académico de los participantes obtenemos la información correspondiente a la Tabla 20.

Tabla 20

*Tabla cruzada Nivel de desempeño * Clasificación en Metas vitales*

		Clasificación de Metas vitales			Total	
		Débil	Intermedia	Solida		
Nivel de desempeño	Bajo	Recuento	2	2	1	5
		% del total	8,3%	8,3%	4,2%	20,8%
	Básico	Recuento	4	1	5	10
		% del total	16,7%	4,2%	20,8%	41,7%
	Alto	Recuento	0	3	1	4
		% del total	0,0%	12,5%	4,2%	16,7%
	Superior	Recuento	1	3	1	5
		% del total	4,2%	12,5%	4,2%	20,8%
Total		Recuento	7	9	8	24
		% del total	29,2%	37,5%	33,3%	100,0%

Nota. Elaboración propia. Extraída de SPSS

Para los participantes clasificados con un nivel de desempeño bajo la distribución dentro de la clasificación de metas vitales son variadas pues no hay ninguna que predomine.

En cuanto a los encuestados con un nivel de desempeño de básico, que corresponden

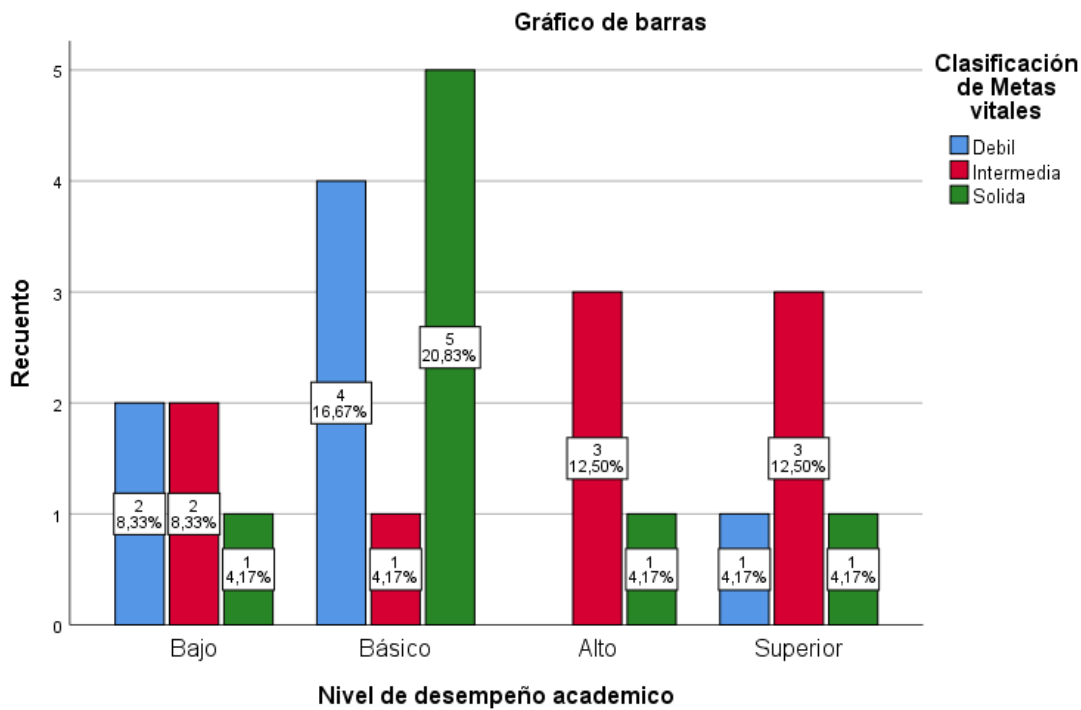
al 41,7% de la muestra seleccionada, su clasificación dentro de las metas vitales se distribuye dentro de dos niveles principalmente, en débiles con 16,7% y solidas con un 20,8% de la muestra.

Con respecto a los participantes con un nivel de desempeño alto y superior son clasificados como intermedios dentro de la dimensión de metas vitales con un 12,5% de la muestra para ambos.

En la Figura 21 se presentan las frecuencias de los participantes para cada nivel de desempeño en su respectiva clasificación de metas vitales

Figura 21

*Nivel de desempeño*Clasificación de Metas vitales*



Nota. Elaboración propia. Extraída de SPSS.

4.2.2.2. Actitudes ante el aprendizaje

En esta sección se obtienen los siguientes datos de cruzar las variables de nivel de desempeño y la clasificación dentro de la dimensión de actitudes ante el aprendizaje como se observa en la Tabla 21.

Tabla 21

*Tabla cruzada Nivel de desempeño*Clasificación de Actitudes ante el aprendizaje*

		Clasificación de Actitudes ante el aprendizaje			Total	
		Negativa	Neutral	Positiva		
Nivel de desempeño	Bajo	Recuento	0	2	3	5
		% del total	0,0%	8,3%	12,5%	20,8%
	Básico	Recuento	3	3	4	10
		% del total	12,5%	12,5%	16,7%	41,7%
	Alto	Recuento	0	3	1	4
		% del total	0,0%	12,5%	4,2%	16,7%
	Superior	Recuento	3	1	1	5
		% del total	12,5%	4,2%	4,2%	20,8%
Total		Recuento	6	9	9	24
		% del total	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%

Nota. Elaboración propia. Extraída de SPSS.

Para el nivel de desempeño bajo de los encuestados tiene la tendencia de clasificarse de forma positiva para esta dimensión alcanzando un 12,5%.

La tendencia de los encuestados con un desempeño básico es bastante similar para los tres niveles de clasificación con resultados redondeando el 14%, es decir, no se muestran representados en ningún grupo específicamente.

En cuanto a los partícipes con un nivel de desempeño alto presenta una fuerte tendencia de pertenecer al grupo neutral para la clasificación establecida en esta dimensión.

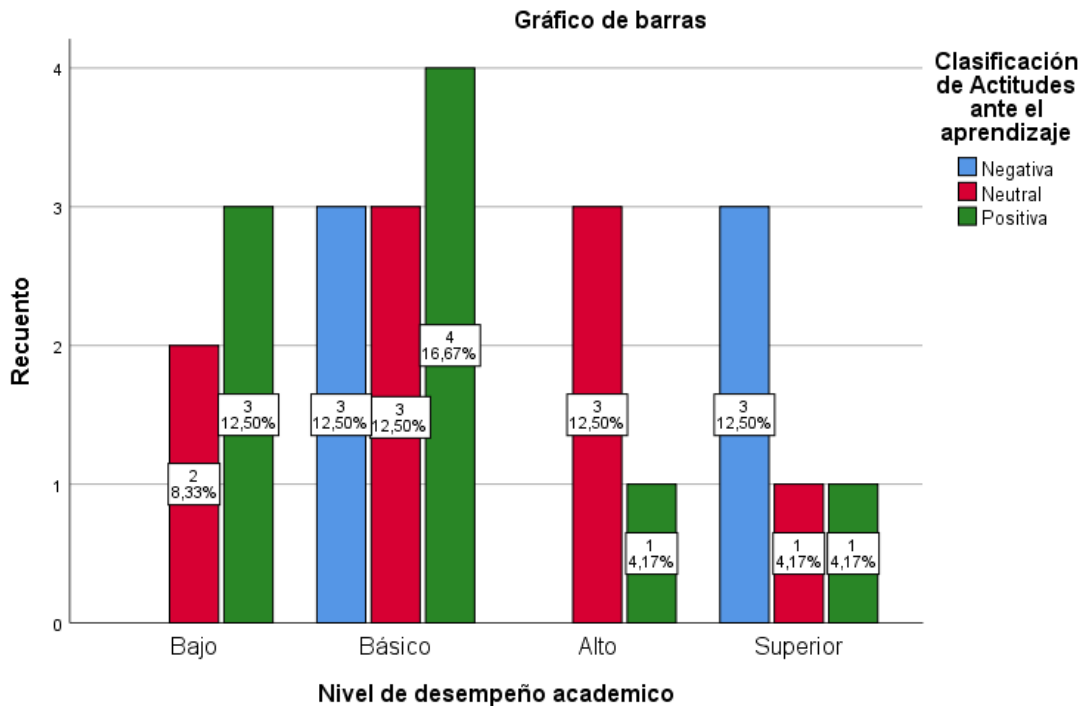
Finalmente, para los individuos con un nivel de desempeño superior los resultados dan

al otro extremo del caso anterior, la mayoría de los pertenecientes a este grupo se clasifican negativamente para la escala definida en la dimensión de actitudes ante el aprendizaje.

En la Figura 22 se evidencian las frecuencias obtenidas en forma de grafica de barras agrupadas según el nivel de desempeño y la clasificación de los encuestados en la dimensión de actitudes ante el aprendizaje.

Figura 22

*Nivel de desempeño*Clasificación de Actitudes ante el aprendizaje*



Nota. Elaboración propia. Extraída de SPSS.

4.2.2.3. Motivos personales

En la dimensión de motivos personales se realiza cruce de información entre el nivel

de desempeño académico y la clasificación de los participantes del instrumento en la escala definida para esta dimensión, ver la Tabla 22.

Tabla 22

*Tabla cruzada Nivel de desempeño*Clasificación de Motivos personales*

		Clasificación de Motivos personales			Total	
		Ausencia de motivación intrínseca o personal	Indiferentes	Presencia de motivación intrínseca o personal		
Nivel de desempeño	Bajo	Recuento	1	4	0	5
		% del total	4,2%	16,7%	0,0%	20,8%
	Básico	Recuento	4	3	3	10
		% del total	16,7%	12,5%	12,5%	41,7%
	Alto	Recuento	1	2	1	4
		% del total	4,2%	8,3%	4,2%	16,7%
	Superior	Recuento	1	1	3	5
		% del total	4,2%	4,2%	12,5%	20,8%
	Total	Recuento	7	10	7	24
		% del total	29,2%	41,7%	29,2%	100,0%

Nota. Elaboración propia. Extraído de SPSS.

Los participantes que hacen parte del grupo con un nivel de desempeño bajo tienen la predisposición de mostrarse indiferentes frente a los temas tratados en esta dimensión obteniendo resultados de 16,7% para los indiferentes y 4,2% para los que presentan una ausencia de motivación intrínseca, lo que corresponde al 20,8% de la muestra evaluada perteneciente a este grupo de nivel de desempeño bajo.

Para los participantes pertenecientes al grupo con nivel de desempeño básico la tendencia se demuestra inconclusa debido a que para los tres niveles los valores rondan el 14% aproximadamente.

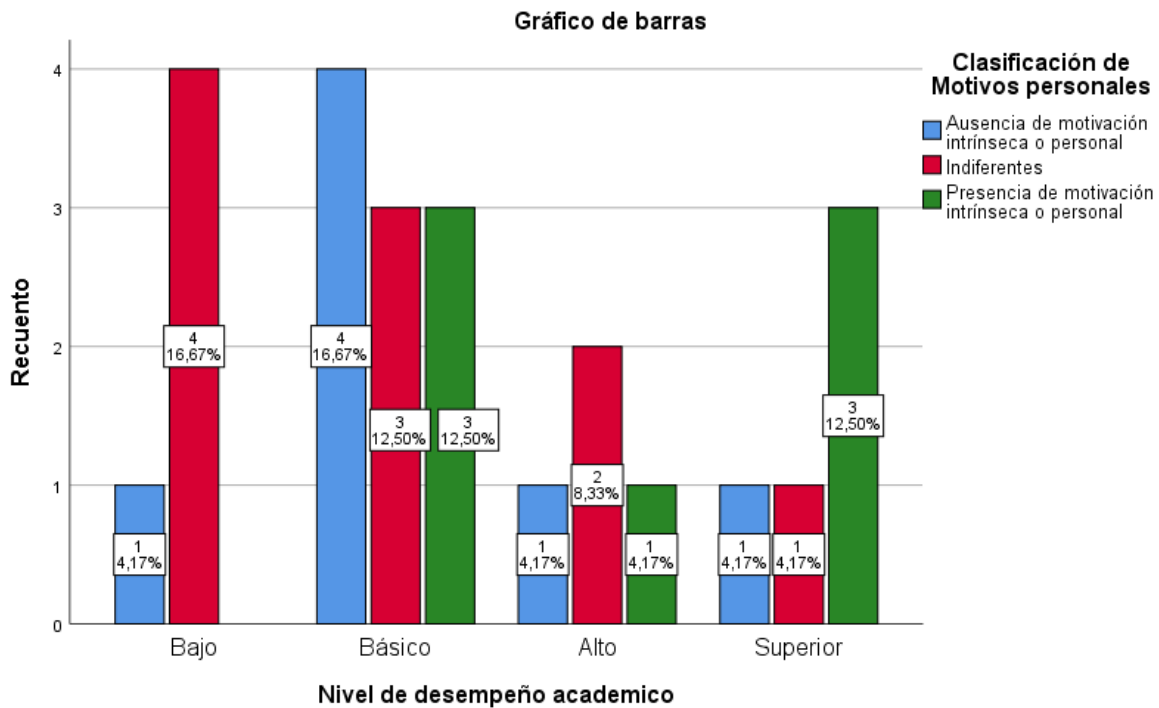
En cuanto a los partícipes con un nivel de desempeño alto la tendencia se inclina ligeramente hacia la neutralidad para esta dimensión con un 8,3%, muy cercano a los valores obtenidos para los otros dos niveles de 4,2%.

En último lugar los individuos con un desempeño académico superior tienen la disposición de mostrarse motivados según la escala definida para esta dimensión, debido a los resultados de 12,5% inclinación de un total de 20,8% de los pertenecientes a este nivel de desempeño.

A continuación, en la Figura 23 se encuentra la representación gráfica de los resultados donde se agrupan los individuos según su nivel de desempeño académico y luego se clasifican según grado de inclinación con respecto a la dimensión de motivos personales.

Figura 23

*Nivel de desempeño*Clasificación de Motivos personales*



Nota. Elaboración propia. Extraído de SPSS.

4.2.2.4. Condiciones e Implicación en el estudio

Se realiza el análisis de los datos obtenidos al evaluar el nivel de desempeño académico de los participantes de la encuesta con la clasificación de estos dentro de la dimensión de condiciones e implicación en el estudio. Ver la Tabla 23.

Tabla 23

*Tabla cruzada Nivel de desempeño*Clasificación de Condiciones e Implicación en el estudio*

		Clasificación de Condiciones e Implicación en el estudio			Total	
		No	Indiferente	Sí		
Nivel de desempeño	Bajo	Recuento	1	4	0	5
		% del total	4,2%	16,7%	0,0%	20,8%
	Básico	Recuento	3	5	2	10
		% del total	12,5%	20,8%	8,3%	41,7%
	Alto	Recuento	1	2	1	4
		% del total	4,2%	8,3%	4,2%	16,7%
	Superior	Recuento	0	3	2	5
		% del total	0,0%	12,5%	8,3%	20,8%
Total		Recuento	5	14	5	24
		% del total	20,8%	58,3%	20,8%	100,0%

Nota. Elaboración propia. Extraído de SPSS.

Se identifica que para los participantes que tienen un nivel de desempeño académico bajo tienden a clasificarse como neutrales con un 16,7% de 20,8% posibles para la dimensión de condiciones e implicación en el estudio.

En lo que se refiere a los encuestados que tienen un nivel de desempeño académico básico que corresponden al 41,7% de la muestra, la tendencia de los participantes es mayormente neutral al abarcar 20,8%, luego en menor grado tienen una disposición inclinada al No con un 12,5% y un 8,3% para los clasificados como Sí dentro de la escala

de la dimensión evaluada.

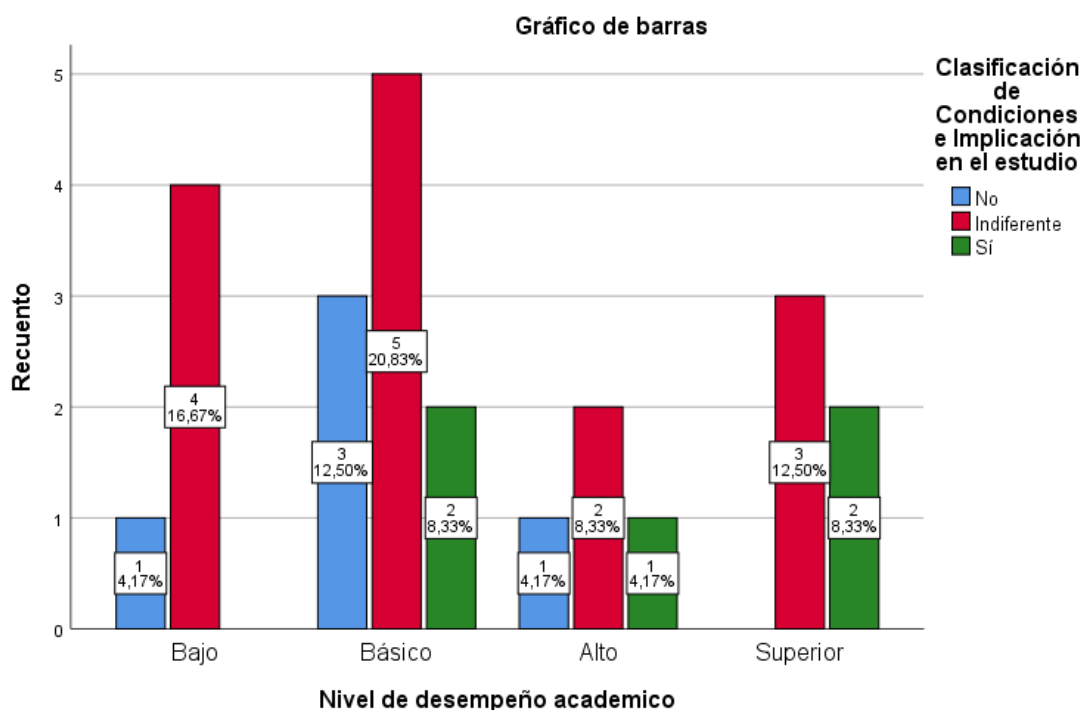
En cuanto a los encuestados con un nivel de desempeño alto la tendencia se inclina ligeramente hacia la neutralidad para esta dimensión abarcando un 8,3% de los 16,7% posibles para este grupo y el 8,4% restante se distribuye equitativamente entre los dos extremos de la escala definida.

Para los participantes con desempeño académico superior la tendencia es entre clasificarse como neutral con 12,5% y clasificarse con Sí en un 8,3% del 20,8% que le corresponde a este grupo,

En la Figura 24 se exhiben los resultados obtenidos por medio una gráfica de barras presenta las frecuencias de los datos agrupando los participantes de la encuesta de acuerdo con su nivel de desempeño académico para luego clasificarlos según la escala establecida para la dimensión de condiciones e implicación en el estudio.

Figura 24

*Nivel de desempeño*Clasificación de Condiciones e Implicación en el estudio*



Nota. Elaboración Propia. Extraída de SPSS

4.2.2.5. Estrategias de aprendizaje

En la dimensión de estrategias de aprendizaje se realiza el mismo procedimiento utilizado en las otras dimensiones, donde se realiza el análisis de dos variables que son: el nivel de desempeño académico de los encuestados y el grado de preferencia de los encuestados según la escala establecida para esta dimensión. Como se muestra en la Tabla 24.

Tabla 24

*Tabla cruzada Nivel de desempeño*Clasificación de Estrategias de aprendizaje*

		Clasificación de Estrategias de aprendizaje			Total	
		No	Indiferente	Sí		
Nivel de desempeño	Bajo	Recuento	0	5	0	5
		% del total	0,0%	20,8%	0,0%	20,8%
	Básico	Recuento	1	7	2	10

	% del total	4,2%	29,2%	8,3%	41,7%
Alto	Recuento	2	1	1	4
	% del total	8,3%	4,2%	4,2%	16,7%
Superior	Recuento	1	4	0	5
	% del total	4,2%	16,7%	0,0%	20,8%
Total	Recuento	4	17	3	24
	% del total	16,7%	70,8%	12,5%	100,0%

Nota. Elaboración propia. Extraída de SPSS.

Al empezar con el análisis de los datos de la Tabla 24 se identifica que los encuestados con un desempeño académico básico se muestran unánimemente indiferentes frente a los temas tratados en la dimensión de estrategias de aprendizaje.

De igual manera para los participantes con un nivel de desempeño académico básico los resultados alcanzan 29,2% de 41,7% total, lo que indican que la tendencia de este grupo gira entorno a la neutralidad o indiferencia frente a los temas relacionados a esta dimensión, pero en menor medida que los participantes con un desempeño bajo.

Para los encuestados con desempeño académico alto los resultados son algo inconclusos pues los valores son bastante similares para los tres niveles, pero con una ligera inclinación al No según la escala establecida para esta dimensión, así mismo abarcando un 8,3% del 16,7% posible para este grupo.

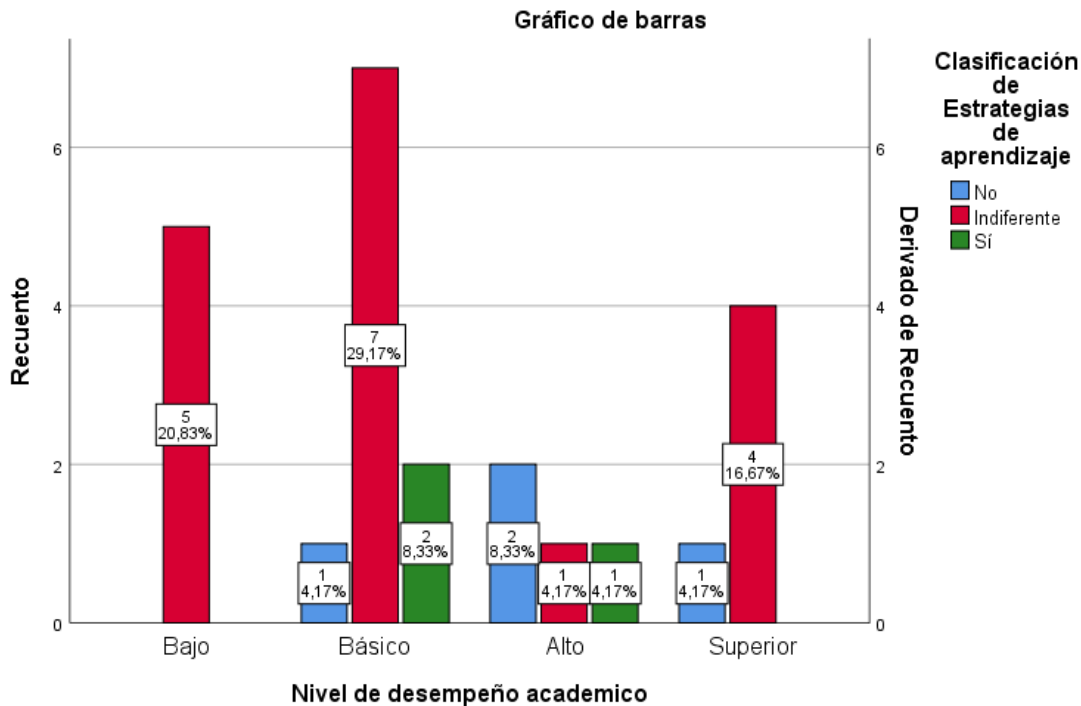
Por último, para los participantes con un desempeño académico superior se identificó una disposición hacia la indiferencia o neutralidad de los integrantes de este grupo frente a los temas relacionados a esta dimensión abarcando un 16,7% de los 20,8% de individuos pertenecientes a este grupo.

En la Figura 25 se exhiben los resultados obtenidos mediante una gráfica de frecuencias que agrupa los participantes de acuerdo con su nivel de desempeño académico para luego clasificarlos según la escala establecida para la dimensión de

estrategias de aprendizaje.

Figura 25

*Nivel de desempeño*Clasificación de Estrategias de aprendizaje*



Nota. Elaboración Propia. Extraída de SPSS.

4.3. Resultados de entrevista

Para obtener más información acerca del presente estudio, se realizó una entrevista cualitativa con el propósito de complementar y obtener más datos relacionados con las variables que presenta la investigación cuantitativa. La decisión de aplicar esta técnica de recolección de datos surgió mediante la aplicación de un cuestionario con opciones de respuesta tipo Likert en la que se evidenció poca participación de los encuestados

debido a problemas de conectividad causado por la pandemia del COVID-19. Es así, como se busca otra herramienta de recolección de datos y por motivos conocidos como el distanciamiento social y la nueva modalidad de trabajo en casa, el investigador se vio en la obligación de hacer la entrevista de manera virtual por la aplicación conocida como Zoom ya que era la plataforma más utilizada en la institución por los estudiantes y se aclara que debido por el tiempo que maneja la plataforma de 40 minutos, se debió hacer la entrevista en 2 sesiones con la participación de 7 colaboradores que también participaron en el enfoque cuantitativo. Además, se informa que los entrevistados tuvieron por momentos problemas de interferencia en la red.

La entrevista que se aplicó es estructurada en la que la entrevistadora tenía su guía de preguntas concretas y se clasificaban en opinión y expresión de sentimientos según Mertens (2010, como se citó en Hernández Sampieri et al. (2014). Como se mencionó anteriormente, fueron 7 participantes para la entrevista en la que fueron seleccionados por facilidad al internet y disposición para responder el instrumento de recolección de datos. Es así, como se le conoce un grupo de enfoque fue considerado para hacer la entrevista grupal en la que se les invito a conversar con claridad y sinceridad con el propósito de analizar e interpretar la comunicación y respuestas entre ellos.

A continuación, se muestra la Tabla 25 las preguntas y como se organizaron en categorías.

Tabla 25

Categorización de la entrevista

Concepto	Dimensiones o	Preguntas
-----------------	----------------------	------------------

categorías		
Establecer los perfiles y caracterizaciones de las preguntas	Gusto por el aprendizaje de inglés	1- ¿Ustedes que piensan, les gusta la materia de inglés? sí o no y por qué?
	Motivación para aprender inglés	2- ¿Me siento angustiado en clase cuando saco malas notas en inglés ? Si o No. Y, porqué ? 9- ¿ Por qué cree usted que es importante aprender inglés ? 10- ¿Cual es la razón por la que usted estudia y participa en las clases inglés ? 12- ¿Considera usted que aprender inglés es importante para la vida profesional ?
	Autopercepción de uno mismo ¿Percepción de uno mismo?	3- ¿ En relación con tus compañeros como te sientes cuando el profesor de inglés te hace una pregunta y no sabes la respuesta ? si la respuesta es si por qué ? 5- ¿Crees que eres un buen estudiante de la materia de inglés ? si o no y por qué ?
	Rol del maestro Percepción del maestro	4- ¿A usted le importa lo que el maestro de inglés piensa de usted cuando obtiene malas notas o llamadas de atención? sí o no y por qué? 13- ¿Su profesor lo motiva aprender inglés ? si es SI por qué y si es No, por qué? 14- ¿ Te gusta como da la clase de inglés el docente ? por qué si y por qué no ?
	Motivos personales	6- ¿Intenta ser un buen estudiante para sentirse bien a si mismo o para hacer sentir bien a sus padres? 11-¿si normalmente hace tareas por iniciativa propia ? 12- ¿Considera usted que aprender inglés es importante para la vida profesional ?
	Actitud frente a los logros obtenidos	7- ¿Como se siente cuando obtiene buenas calificaciones? 8- ¿Cuándo usted saca buenas calificaciones busca esforzarse más y por qué?

Nota. Elaboración propia

Para tener una mejor descripción de los resultados se organizó las preguntas en 6 categorías con el propósito de agrupar y tener un mejor orden de la información recolectada. Se da inicio con la categoría de motivos personales. Además, la investigadora hizo la transcripción de la entrevista manual en la que el proceso duro 4 días ya que no utilizo ningún tipo de software.

Se empieza por esta categoría ya que es la más recurrente en la entrevista por las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, en la pregunta número 6 que se preguntó al participante si intentaba ser buen estudiante para sentirse a gusto o ser buen estudiante para que se sienten bien los padres. La mayoría de los niños contestaron que trataban de ser buenos alumnos por ellos mismos para sentirse bien. En otras palabras, tomando las respuestas de los participantes, el participante R001 dijo que quería ser buen estudiante “para triunfar en la vida” el participante SAM05 “esforzarme cada día, me esfuerzo por mí, porque el inglés me va a servir para más adelante”. El participante HE07 considera que trata de ser buen estudiante tanto por los padres como por uno mismo, se esfuerza por salir adelante porque quiere triunfar, aprender y saber inglés y, por consiguiente, los padres de familia se van a sentir satisfechos con los logros de su hijo.

Es así, como se evidencia que la mayoría de los sujetos desean ser buenos estudiantes en la asignatura de inglés porque tienen motivos personales que quieren lograr en un futuro. Para ser más específico, en las respuestas de esta pregunta es común encontrar que los entrevistados se esfuerzan para tener satisfacción de sí mismos más que por sus padres. Igualmente, se evidencia que si aprenden un segundo idioma como es el caso del inglés lo relacionan con la palabra “triunfo” y que este se verá reflejado en sus futuros. De hecho, la palabra “triunfo” se mencionó en los argumentos de los estudiantes en la que relaciona con el éxito que es lo que ellos expresan que se logra posteriormente de esforzarse por aprender o ser buenos estudiantes. De acuerdo con Larrenua (2015) en su trabajo titulado “La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras” tiene como objetivo en su investigación la motivación que cumple un rol importante en el aprendizaje de un idioma extranjero. En

el trabajo se cita la motivación intrínseca y extrínseca en la cual la primera se refiere cuando la persona aprende por la misma acción. Además, esta motivación produce un nivel de victoria o triunfo más que la motivación extrínseca que se basa en responder a estímulos externos como premios o castigos.

Igualmente, la pregunta once se relaciona con esta categoría en la que se le cuestiona los entrevistados si habitualmente realizan los trabajos, tareas por decisión propia. 5 estudiantes replicaron que hacen los trabajos por cuenta propia y el resto si necesitan la ayuda de sus padres de familia en especial de la madre porque se les olvida o en otras ocasiones les da pereza realizar las tareas. La mayoría de los que contestaron que hacen sus propios trabajos creen que como estudiantes esa es la responsabilidad que tienen como parte del proceso de aprendizaje. Un ejemplo fue la respuesta del sujeto SA02 dijo lo siguiente: “por mi propia cuenta profe porque ese es mi deber de entregar las tareas a tiempo”. Es así, como se ve reflejado que gran parte de los entrevistados sienten que es un compromiso realizar los trabajos por sí mismos y esté ligado a la motivación intrínseca debido a la consecución de un mejor rendimiento.

Otra pregunta que se relaciona con los motivos personales es el número 12 en la que se preguntó al participe si pensaba que el aprendizaje del inglés es relevante para la vida profesional. Aunque esta pregunta pertenece más a la categoría de aprender inglés, los alumnos contestaron que si aprenden el idioma es para ellos para entenderlo y comunicarse con los demás; por ende, ese conocimiento les va a servir tanto para sus vidas personales y profesionales. Según Larrenua (2015) argumenta en su investigación que el individuo se siente satisfecho por el aprendizaje de un idioma o por manejar nociones nuevas porque disfruta esa acción.

Por otra parte, otra categoría que surgió en la entrevista fue la percepción hacia el maestro en la que se encuentra en tres interrogantes. La primera pregunta consta si al estudiante le importa lo que piensa el docente de inglés cuando él o ella recibe una mala nota o llamada de atención. En esta ocasión, las respuestas estuvieron muy divididas ya que la mitad del grupo considera que no le importa lo que el maestro piense de ellos, pues si obtienen malas calificaciones es por ellos mismos y no depende de nadie más. En otra perspectiva, los participantes expresaron que si les importa saber que piensa el maestro de ellos para comprender en que se equivocaron y como pueden mejorar como es el ejemplo de la respuesta del participante YI06: “A mí sí me importa la opinión de lo que el profesor está diciendo porque así puedo saber qué es lo que estoy fallando y mis notas pueden mejorar”.

En segundo lugar, está la pregunta: ¿Su profesor lo motiva aprender inglés? En la que todos los participantes contestaron que sí. Los alumnos refutan que el docente si los motiva a aprender este idioma como es el caso del sujeto YI06 que manifiesta: “pues en verdad, esa profesora sabe explicar bien y pues tiene su propia manera. Pues creo que yo podría entender como ella se expresa y mucho”. Es así, como la motivación es importante para aprender inglés y más si esa motivación proviene del maestro que es la persona de impartir la clase. Además, se puede deducir con las réplicas de los estudiantes que se sienten animados e impulsados por adquirir nuevos conocimientos. Asimismo, otra pregunta que hace parte de esta categoría es que si a él o ella le gusta como el docente de inglés da las clases a lo que los entrevistados contestaron que sí. Los integrantes de la entrevista argumentaron que se sienten a gusto con el docente y sobre todo entienden lo que explica en el aula de clase. Es el caso del participante RO01:

“si profe porque se da a entender en sus temas”. Siguiendo con Larrenua (2015) en su trabajo de investigación, también menciona la importancia del docente y la motivación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De igual manera, el docente se encarga de adecuar el contexto y las diferentes motivaciones para las características que poseen los estudiantes con el fin de guiarlos en el aprendizaje y que no es una tarea fácil.

Otra categoría que se identificó en las respuestas de los participantes fue el gusto por el aprendizaje de inglés. De acuerdo con el primer interrogante en el que se preguntó a los partícipes si les gusta la asignatura de inglés, la mayoría contestó que sí. Es necesario mencionar que un participante siempre indico que no le gustaba el inglés y hasta el momento no ha logrado sentir ninguna afinidad o conexión con el idioma. Volviendo al tema, los sujetos comentaron que si les agrada o sienten que el aprendizaje de inglés es importante. Algunas respuestas que se encontraron fueron como que les gusta el idioma desde que se lo enseñaron y lo estudia también por fuera del colegio. Otra opinión, es que desde que empezaron a escuchar música en inglés, surgió el gusto e inspiración por la lengua. De este modo, se puede insinuar que a la gran mayoría de los entrevistados les gusta el inglés y reconocen la utilidad de este segundo idioma.

Adicionalmente, otra categoría que surge y se relaciona con la anterior es la motivación para aprender inglés, la cual comprende cuatro preguntas para conocer las motivaciones de los participantes para estudiar este idioma. Para empezar, se le pregunto a los alumnos si se sentían angustiados en el aula cuando obtenían bajas notas en la asignatura de inglés en la cual todos contestaron de manera afirmativa. El argumento de los entrevistados es que sienten preocupación porque esas malas notas pueden afectar la materia. Una persona dijo que se sentía angustiado debido a que a veces no entienden

lo que explicaban, a lo que la entrevistadora le refuto por qué no le preguntaba al docente cuando tenía una inquietud. Respecto a esa pregunta, el sujeto contesto que le daba pena preguntar.

La siguiente pregunta que se le realizo a los estudiantes fue a cerca de lo que pensaban sobre la importancia de aprender inglés. Un participante menciona que aprende inglés por sus padres para que ellos se sientan orgullosos ya que fueron o han estado en el proceso de formación y han sido un apoyo. Por otra parte, los demás estudiantes mencionan que es importante aprender este idioma porque se obtiene muchas posibilidades tanto en el trabajo, de relaciones y de placer. Como es el caso de RO01: “Es muy importante porque pues me abre muchas puertas después de que yo terminé mis estudios, eh después de que termine la Universidad como tal eh también si estoy pensando en viajar pues me podría facilitar un poquito más la comunicación en otros países”. Es así, como aprender un segundo idioma trae sus beneficios para la vida personal y profesional del individuo. De acuerdo con Uribe (2012) el inglés y la globalización están muy conectados desde que gran parte del conocimiento en el sector científico se encuentra en inglés como artículos, revistas y experimentos entre otros. Igualmente, en el sector financiero es común encontrar que la realización de negocios o para obtener un cargo laboral se necesita un dominio en este idioma.

También, se les cuestiono a los participantes el motivo por el que estudian y participan en las clases de inglés en la cual la mitad de los sujetos dijeron que si participaban y la otra mitad no. Aquellos que dijeron que no participaban en clase de inglés es porque les daba pena y piensan que los compañeros se van a burlar. Asimismo, ellos piensan que como no entienden un tema, preguntar sería algo vergonzoso hacerlo. Por otra parte, el

resto de los participantes les gusta el idioma y por ende participan en la clase. Un ejemplo de lo mencionado fue la respuesta de R001: “yo profe, porque sí me motiva porque sé que voy a aprender algo. Día a día voy a aprender algo diferente”.

Otra de las preguntas que están incluidas en esta categorización es ¿Considera usted que aprender inglés es importante para la vida profesional? Los entrevistados argumentaron que, por supuesto ya que el inglés lo exigen en cualquier trabajo, es una necesidad y ayuda a comunicarse con las demás personas. Además, la persona que lo sepa hablar va a tener muchas más posibilidades de ser contratado en el mundo laboral. Una muestra de estas respuestas fue MA0312 que replicó así: “Porque el inglés es una es el idioma base, prácticamente de todo el mundo y es el idioma que más se habla a nivel mundial, es un idioma que es necesario para trabajar en cualquier lado”. Es así, el idioma inglés es fundamental en el campo profesional para cualquier persona porque le puede brindar unas amplias y mejores ofertas laborales no solo en el país sino en el extranjero. Un ejemplo de esto es lo que manifiesta en su artículo Uribe (2012) donde expresa que, en el campo profesional para alcanzar ciertos cargos en una empresa, es necesario y casi que requisito saber inglés.

De igual importancia, está la categoría de la autopercepción de uno mismo que consta de dos preguntas. En el primer lugar, se les pregunto a los jóvenes como se sentían cuando el docente de inglés le hacia una pregunta y él o ella no sabían la repuesta. Las respuestas estuvieron divididas en la que varios entrevistados contestaron que se sentían normal ya que si no contestaban era porque no entendían y necesitaban aclaración del tema que se estaba enseñando. Una muestra es la respuesta de MA03: “Pues yo siento que no estoy entendiendo el tema, necesito más explicaciones”. Por otra parte, varios

manifestaron que les daba pena y que no se sentían tan bien porque el profesor los vería como unos estudiantes regulares. Es el caso de Y106 que replico así: “A mí sí me importa la opinión de lo que el profesor está diciendo porque así puedo saber qué es lo que estoy fallando y mis notas pueden mejorar”. En esta respuesta se evidencia que hay estudiantes que tienen en cuenta la opinión del docente y lo ven como un consejo o comentario para mejorar en su proceso de aprendizaje.

El segundo interrogante que se planteo fue ¿Crees que eres un buen estudiante de la materia de inglés? sí o no y por qué? para esta pregunta la mayoría de los entrevistados contestaron que les gusta el idioma y quieren aprenderlo más. También, se consideran buenos estudiantes porque entregan las actividades de aprendizaje en el plazo de tiempo que se da y se sienten cómodos con el docente y su enseñanza. Por ejemplo, el participante MA03 argumento que se considera buen alumno en la asignatura de inglés ya que entrega los trabajos a tiempo y se siente bien con lo que la profesora desarrolla en la clase. Por otro lado, el resto de los chicos replicaron que como no les gusta el idioma y no lo entienden pues se les hace más difícil hacer las tareas.

Por último, en la entrevista se encontró la categoría de actitud frente a los logros obtenidos de acuerdo con las respuestas dadas. La primera pregunta corresponde ¿Como se siente cuando obtiene buenas calificaciones? En la que todos los entrevistados estuvieron de acuerdo y contestaron que se sienten felices y alegres al ver que obtienen buenas notas después de haberse esforzado en la asignatura que se les dificulta y ver también los resultados de su rendimiento académico. De forma similar, la siguiente pregunta era si los estudiantes buscan esforzarse más cuando obtienen buenas calificaciones y en la cual todos los participantes dijeron que sí. Los argumentos fueron

que ellos tratan de esforzarse cada día más porque quieren aprenderlo y mejorarlo. Igualmente, son conscientes que este idioma es útil para viajar y trabajar. Una muestra de los comentarios de la entrevista es el siguiente del sujeto MA03 que dice: “para tener mejores conocimientos sobre el inglés porque es un idioma muy importante entonces sería bueno aprender más de lo que uno sabe”.

En definitiva, se puede decir que las variables son directamente correlacionadas porque a mayor motivación, despierta más interés como en la participación y por consiguiente mayor aprendizaje en la asignatura viéndose reflejado en el rendimiento académico. Por ejemplo, en cuanto a las tablas cruzadas de los resultados de las metas vitales, se observa que la gran mayoría de los encuestados; es decir, 10 participantes de los 24 se ubican en el nivel de desempeño básico. De este modo, estos niños tienen más arraigado o sienten más interés por la asignatura reflejándose en las notas académicas. Así también, los cinco niños que ocuparon un nivel de desempeño bajo no tienen o no sienten motivación por aprender inglés. Por el contrario, los niños que están en el nivel de rendimiento alto, que son 4 niños tienen una motivación más elevada y más aun los que se encuentran en nivel superior. Para estos últimos, se puede insinuar que tienen una motivación intrínseca.

En cuanto a la dimensión de actitudes ante el aprendizaje, al igual que la anterior dimensión, la mayoría de los participantes se encuentran en el nivel básico con 10 personas, en la que 4 niños se centran en una clasificación positiva. Si tienen actitudes ante el aprendizaje, será más alta la motivación y por ende las notas. Para motivos personales, aunque la gran parte de los alumnos se encuentran en el básico, no hay una clasificación estable ya que 4 tienen una ausencia de motivación intrínseca, 3 son

indiferentes y los otros 3 tienen una presencia de motivación intrínseca. En el nivel bajo, la mayoría son indiferentes a los motivos personales. Con relación a condiciones e implicación en el estudio. Luego de haber hecho la correlación del nivel de desempeño académico y resultados de la encuesta, se analiza que, aunque el nivel básico es el más alto, 5 participantes son indiferentes ante esta dimensión. Cabe mencionar que, en todos los niveles de desempeño la clasificación más predominante es la de neutralidad o indiferencia. Por lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje, es notable que se destaca en casi todos los niveles de desempeño el grado de indiferencia.

Con respecto a los resultados de la entrevista que pertenece al enfoque cualitativo, se aprecia otra perspectiva del objetivo de la investigación ya que es la opinión de varios participantes del estudio. Según las respuestas de los participantes, se destacó la categoría de motivos personales por ser la más frecuente en la entrevista. Por ejemplo, la mayoría de los alumnos contestaron que intentaban ser buenos estudiantes para sentirse bien, para la vida personal y profesional (Motivación intrínseca). Además, casi todos los entrevistados argumentaron que les gusta la asignatura, les gusta el docente o se sienten motivados para aprender y cuando obtienen bajas calificaciones, se esfuerzan por mejorar. Cabe resaltar que, de los 7 participantes uno siempre mostró desinterés y poco gusto por el idioma por lo que cumplía con los trabajos por no perder la materia. El resto de entrevistados manifestaron que sufrían de pena cuando obtenían bajas notas académicas y, por consiguiente, no le preguntaban al profesor para una explicación para comprender el tema. Por último, en la categoría de actitud frente a los logros, todos los estudiantes coincidieron positivamente, argumentando que se sienten felices al ver buenas calificaciones ya que les ayuda a esforzarse más por el aprendizaje de este

segundo idioma.

En efecto, analizado lo anterior es preciso mencionar que en este enfoque se pudo ver la actitud y percepciones de los participantes dando a mostrar tanto la motivación intrínseca como extrínseca. Esta primera se refleja en los motivos personales que tienen la mayoría de los partícipes argumentando el interés y los beneficios que posee el aprendizaje del inglés. Por el contrario, los otros niños mostraron una actitud más neutral o indiferente hacia las diferentes categorías acompañando del sentimiento de vergüenza y temor en las clases de inglés. Para concluir, en los dos enfoques se evidencia motivación en diferentes niveles y de los dos tipos. De este modo, se aprecia una correlación directa de las variables y que concuerda con las notas y el interés de los alumnos por el idioma.

En síntesis, en este apartado se señaló los datos y resultados que arrojó la investigación actual. Lo anterior presenta la información recopilada que se obtuvo de la encuesta y entrevista a los participantes de la institución seleccionada. De este modo, se dio a conocer una estadística descriptiva e inferencial de lo hallado con el fin de comparar, separar y extraer datos relevantes que ayuden a resolver la problemática planteada al inicio de este estudio.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para realizar este capítulo, es necesario empezar con la descripción o la correlación entre la primera dimensión que es metas vitales con los resultados del rendimiento académico. En la primera dimensión teniendo en cuenta el resultado de la encuesta, es notorio el alto grado de aprobación debido al número de respuestas obtenidas que son positivas logrando un 83% de los resultados. Ahora, en lo que se refiere al nivel de desempeño académico se identifica que el mayor grupo de participantes se encuentran en el nivel básico. Este nivel que corresponde al 41,7% de la muestra seleccionada, se distribuye en las categorías de débil con 16,7% y sólida con un 20,8% siendo los más altos de este grupo. Es así, la relación que existe entre la dimensión de metas vitales y el nivel de desempeño es que la mayoría de los partícipes se ubican en el nivel de desempeño básico con una leve inclinación en la categoría “sólida” con 5 de 10 integrantes seguido de la categoría de “débil” con 4 de 10 participantes. Es decir, los partícipes no tienen completamente definidas sus metas vitales porque los resultados se encuentran en una escala institucional de 3.0 a 3.4 que corresponde al nivel de desempeño “Básico” y como su escala lo indica es un promedio regular. De igual manera, los integrantes se clasifican en las categorías débil y sólida con la leve diferencia de 1 estudiante. También, mostrando que no está clara la diferencia entre las categorías y respuestas.

También, se observa que, en el nivel de desempeño académico bajo, los integrantes se clasifican en diferentes categorías convirtiéndola en muy variada o dispersa. La categoría de débil e intermedia está conformada cada una por 2 personas de 5 y en la categoría de sólida se ubica 1 persona para un total de 5 integrantes. Este nivel de desempeño comprende una escala institucional de 0.0 a 2.9 que es conocido por ser el

más inferior o nulo que corresponde a reprobado. Es así, como este nivel de desempeño muestra que, aunque hay 5 participantes se clasifican en diferentes categorías y no son sólidas. Continuando con el nivel de desempeño “Alto”, se evidencia un 16% de la muestra que equivale a 4 participantes, siendo este el más bajo de la clasificación de metas vitales. Y, por último, el nivel de desempeño superior está conformado por 5 integrantes en la cual 3 participantes se ubican en la categoría de intermedio y el resto en débil y sólida cada uno con 1 participe.

De acuerdo con la información anterior, se puede deducir que los sujetos que participaron en el estudio parecen tener metas vitales establecidas que los motive a aprender inglés debido a que el rendimiento académico no es el mejor, pero si está en el nivel “Básico” en el que la escala institucional es una nota regular. Asimismo, la ausencia de esta dimensión que es llamada metas vitales que hace parte de la motivación se ve reflejado en las calificaciones o el promedio académico de los estudiantes. Es así, que se puede evidenciar que si hay una relación entre las metas y las notas ya que la mayoría de los estudiantes demuestran tener unos objetivos que concuerdan con el rendimiento académico, aunque es importante decir que no son concretas e igualmente las notas no llegan a ser altas. Un ejemplo de los ítems más seleccionados fueron el 13 y 20 que se refieren a tener un porvenir sobresaliente como metas vitales en sus vidas y en la cual estudiar inglés hace parte del proceso para adquirir estos objetivos.

En segundo lugar, se examina la segunda dimensión que es actitudes ante el aprendizaje con el rendimiento académico. Teniendo en cuenta el resultado de la encuesta, sobresale las respuestas positivas alcanzado un 58% de los resultados, seguido de un 33% de inclinación negativa y, por consiguiente, un 9% de indiferencia. En

cuanto al nivel de desempeño académico se identifica que el mayor grupo de partícipes se encuentran en el nivel básico. Este nivel con un 41,7% de la muestra recopilada, se distribuye en las categorías de negativa y neutral con 12,5% y positiva con un 16,7% siendo la más alta de este grupo. De este modo, se puede decir que la relación que existe entre la dimensión de actitudes ante el aprendizaje y el nivel de desempeño es que la mayoría de los participantes se ubican en el nivel de desempeño básico con una leve inclinación en la categoría “positiva” con 4 de 10 integrantes seguido de las categorías de “negativa” y “neutral” con 3 personas cada una.

Es decir, los partícipes tienen actitudes ante el aprendizaje, pero no están establecidas ya que los resultados se encuentran en una escala institucional de 3.0 a 3.4 que corresponde al nivel de desempeño “Básico” y como su escala lo señala es un promedio aceptable. Es así, los integrantes se organizan en las 3 categorías, pero con una leve inclinación a la categoría “positiva”. Lo anterior conlleva a que tampoco hay una tendencia clara de las respuestas porque no hay una predisposición a una categoría y los porcentajes son similares. Además, se evidencia que en el nivel de desempeño académico bajo los individuos se ordenan en diferentes categorías haciéndola dispersa. La categoría “negativa” tuvo 0 personas, la “neutral” conto con 2 integrantes y la positiva está compuesta por 3 personas para un total de 5 participantes. Es así, como este nivel de desempeño muestra que, aunque hay 5 participantes los resultados se dividen en 2 categorías. En el nivel de desempeño “Alto”, se revela un 16,7% de la muestra que corresponde a 4 integrantes, ocupando el más bajo de la clasificación de actitudes ante el aprendizaje. Por último, el nivel de desempeño “superior” está compuesto por 5 participantes en la cual 3 se ubican en la categoría negativa y el resto en neutral y positiva

cada uno con 1 participante.

De este modo, se puede deducir que los sujetos que participaron en el estudio tienen actitudes ante el aprendizaje instauradas, aunque no están determinadas para que los estimule a aprender este segundo idioma debido a que este rendimiento académico es regular. De igual manera, la leve presencia de esta dimensión que es llamada actitudes ante el aprendizaje que hace parte de la motivación se ve evidenciado en las calificaciones o el promedio académico de los estudiantes. También, es claro que, aunque la encuesta y en lo que se refiere a la dimensión de actitudes ante el aprendizaje dio una inclinación leve positiva con un 58%, donde la mayoría de los encuestados contestaron que estaban de acuerdo en alguna proporción. Es decir, aunque tienen actitudes para aprender un segundo idioma se evidencia en ambos tanto en la dimensión como en las notas académicas que las actitudes no son consistentes debido a que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de desempeño básico. Para terminar, se espera que, si esta dimensión hubiera tenido una inclinación totalmente positiva, las notas tendrían un alcance alto o superior. Un ejemplo de lo anterior es el ítem T2 que dice textualmente: “Hago solamente las tareas que me interesan” indica un superior porcentaje de negatividad logrando un 75% acumulado de los encuestados. Por lo que se interpreta que los participantes no tienen disposición de aprender un tema cuando no sienten interés o afinidad por este y conlleva a afectar el rendimiento académico.

En tercer lugar, se analiza la tercera dimensión que es motivos personales con el rendimiento académico. Teniendo en cuenta el resultado de la encuesta, predomina notablemente las respuestas positivas alcanzado un 84% de los resultados, seguido de un 9% de inclinación negativa y, de un 8% de indiferencia. En cuanto al nivel de

desempeño académico se determina que el mayor grupo de participes se encuentran en el nivel básico. Este nivel con un 41,7% de la muestra codificada, se reparte en las categorías de indiferente y presencia de motivación intrínseca con 12,5% y ausencia de motivación personal con un 16,7% siendo esta la más alta. De este modo, se puede decir que la relación que existe entre la dimensión de motivos personales y el nivel de desempeño es que la mayoría de los participantes se ubican en el nivel de desempeño básico con una leve inclinación en la categoría “ausencia de motivación intrínseca” con 4 de 10 integrantes seguido de las categorías de “indiferente” y “presencia de motivación intrínseca” con 3 personas cada una.

En otras palabras, los encuestados no tienen determinado sus motivos personales debido a que los resultados se encuentran en una escala institucional de 3.0 a 3.4 que corresponde a un promedio pasable. Así, los sujetos se estructuran en las 3 categorías, pero con un pequeño desvío en la categoría “ausencia de motivación intrínseca”. Es decir, tampoco hay una tendencia superior de las respuestas porque no hay una preferencia a una categoría y los porcentajes son casi similares. Además, se evidencia que en el nivel de desempeño académico bajo los individuos se clasifican en 2 categorías. La categoría “ausencia de motivación intrínseca” tuvo 1 persona, en “presencia de motivación intrínseca” con 0 integrantes e “indiferentes” está compuesta por 4 personas para un total de 5 participantes. Es así, como este nivel de desempeño muestra que, aunque hay 5 participantes los resultados se dividen en 2 categorías. En el nivel de desempeño “Alto”, se identifica un 16,7% de la muestra que corresponde a 4 integrantes, ocupando el más reducido de los grupos evaluados, en la que se ubica un participante en presencia y ausencia de motivación intrínseca y 2 participantes en indiferente. Por último, el nivel de

desempeño “superior” está compuesto por 5 participantes en la cual 3 se ubican en la categoría de presencia de motivación. En “ausencia de motivación” e “indiferente” cada uno con 1 participante.

Por consiguiente, se puede deducir que los encuestados que participaron en el estudio tienen realmente motivos personales que los incite a aprender inglés porque este rendimiento académico es pasable. Asimismo, la reducida influencia de dimensión llamada motivos personales se ve evidenciado en las calificaciones o el promedio académico de los estudiantes. Igualmente, es evidente que la encuesta y en lo que se refiere a la dimensión de motivos personales dio un resultado altamente positivo en la cual la mayoría de los encuestados contestaron que estaban de acuerdo, esto no se logra exteriorizar en el rendimiento académico ya que se esperaría que fuera más alto. Es decir, aunque tienen motivos personales considerados en sus vidas, estas no son estables o consistentes en su proceso de aprendizaje. Es el caso del ítem P5 “Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas” tuvo el porcentaje más alto de votos en totalmente de acuerdo (7) que corresponden al 75%. Por el contrario, el ítem P1 contiene el mayor nivel de negatividad que corresponden al 29% que dice “Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades”. Es así, los participantes tienen expectativas o posibilidades de lograr algo como un objetivo en sus vidas y para obtenerlo necesitan adquirir conocimientos. Pero, es evidente que esas esperanzas o perspectivas que poseen no son tan claras o establecidas y por eso las notas son regulares.

En cuarto lugar, se analiza la dimensión que es condiciones e implicaciones en el estudio con el rendimiento académico. Teniendo en cuenta el resultado de la encuesta, hay una inclinación en las respuestas positivas alcanzado un 80% de los resultados,

seguido de un 12% de indiferente y, de un 8% de inclinación negativa. En cuanto al nivel de desempeño académico se concluye que el mayor grupo de participantes se encuentran en el nivel básico. Este nivel con un 41,7% de la muestra codificada, se reparte en las categorías de “no” con un 12,5%, “si” con 8,3% e “indiferente” con un 20,8% siendo esta la más alta. De este modo, se puede decir que la relación que existe entre esta dimensión y el nivel de desempeño es que la mayoría de los sujetos se ubican en el nivel de desempeño básico con una leve inclinación en la categoría “indiferente” con 5 de 10 integrantes seguido de las categorías de “no” con 3 personas y “si” con 2 personas.

Igualmente, los encuestados tienen condiciones e implicación en el estudio debido a que los resultados se encuentran en una escala institucional de 3.0 a 3.4 pero corresponde a un promedio tolerable. Asimismo, los sujetos se estructuran en las 3 categorías, pero con una inclinación en la categoría “indiferente”. Además, se evidencia que en el nivel de desempeño académico bajo los individuos se clasifican en 2 categorías. La categoría “No” tuvo 1 persona, en “si” con 0 integrantes e “indiferentes” está compuesta por 4 personas para un total de 5 participantes. Por ende, como este nivel de desempeño muestra que, aunque hay 5 participantes los resultados se dividen en 2 categorías. En el nivel de desempeño “Alto”, se identifica un 16,7% de la muestra que corresponde a 4 integrantes, ocupando el más pequeño de los evaluados. Por último, el nivel de desempeño “superior” está compuesto por 5 participantes en la cual 3 se ubican en la categoría de indiferente y en “si” 2 participantes.

Por consiguiente, se puede deducir que los encuestados que participaron en el estudio poseen unas condiciones e implicación en el estudio que son útiles para aprender inglés, Asimismo, la ausencia de esta dimensión se ve evidenciado en las calificaciones o el

promedio académico de los estudiantes. Equivalentemente, es perceptible que la encuesta y en lo que se refiere a la dimensión dio un resultado altamente positivo en la cual la mayoría de los encuestados contestaron que estaban de acuerdo, pero no se vio reflejado en el rendimiento académico. Es decir, aunque los participantes cuentan con unas condiciones e implicación en el estudio en su proceso de aprendizaje, estas no son estables o consistentes. En particular, se observa que el ítem E5. "Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)" ocupó un 29% de grado de indiferencia que es notablemente alto. En consecuencia, esta indiferencia a pasar tiempo estudiando puede estar afectando la adquisición de conocimientos y por ende la consecución de las bajas calificaciones académicas de los sujetos.

Por último, se analiza la dimensión de estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico. Teniendo en cuenta el resultado de la encuesta, hay una ligera inclinación de las respuestas positivas alcanzado un 56% de los resultados, seguido de un 24% de inclinación negativa y, de un 19% de indiferencia. Este nivel con un 41,7% de la muestra recopilada, se reparte en las categorías de "no" con 4,2 %, "si" con 8,3% e "indiferente" con 29,2% siendo esta la más alta. De este modo, la relación que existe entre la dimensión de estrategias de aprendizaje y el nivel de desempeño es que la mayoría de los participantes se ubican en el nivel de desempeño básico con una alta inclinación en la categoría de "indiferencia" con 7 de 10 integrantes seguido de las categorías de "si" y por último de "no" con 1 persona.

En efecto, los encuestados no tienen delimitados sus estrategias de aprendizaje ya que los resultados se encuentran en una escala institucional de 3.0 a 3.4 que corresponde a un promedio común. Así, los sujetos se estructuran en las 3 categorías, pero con una

alta inclinación de la categoría “indiferente”. También, se evidencia que en el nivel de desempeño académico bajo los individuos se clasifican en 1 categoría. La categoría “no” al igual que “sí” tuvo 0 personas, e “indiferente” está compuesta por 5 personas para un total de 5 participantes. Es así, como este nivel de desempeño muestra que todos se concentran en una sola categoría. En el nivel de desempeño “Alto”, se identifica un 16,7% de la muestra que corresponde a 4 integrantes, ocupando el más bajo de la clasificación de estrategias de aprendizaje. Por último, el nivel de desempeño “superior” está compuesto por 5 participantes en la cual 1 se ubica en la categoría de no y en “indiferente” con 4”.

Por consiguiente, se puede deducir que los encuestados que participaron en el estudio no tienen definido estrategias de aprendizaje que los motive a practicar inglés ya que el rendimiento académico es aceptable. De igual manera, la ausencia de esta dimensión se ve evidenciado en los resultados académicos de los estudiantes. Igualmente, es evidente que la encuesta y en lo que se refiere a estrategias de aprendizaje dio un resultado levemente positivo en la cual la mayoría de los encuestados contestaron que estaban de acuerdo, esto no se logra manifestar en el rendimiento académico ya que se esperaría que fuera más elevado. Dicho de otra manera, aunque tienen estrategias de aprendizaje concebidas o planeadas en su día a día para adquirir conocimiento, estas no son tan sólidas o fuertes en su proceso de aprendizaje. Es el caso del ítem EA5 “Realizo lecturas globales” que tuvo el puntaje más alto de indiferencia con un 33% y un porcentaje de rechazo de 21%. De manera que, se puede interpretar que los participantes no tienen hábitos de lectura o no creen que sea relevante hacer el ejercicio de leer y más realizar una comprensión general de algún tipo de información. Por consiguiente, al no realizar

este tipo de práctica en su aprendizaje de inglés conlleva a que sus tareas o ejercicios tengan errores y a obtener notas regulares o bajas.

5.1. Entrevista

Teniendo en cuenta la entrevista que se realizó de manera grupal, es importante hacer la discusión de esta información para relacionarla con los resultados de la encuesta.

Retomando los resultados de las respuestas de las entrevistas, es adecuado empezar por las réplicas que fueron más comunes entre los participantes. Unas de estas respuestas pertenecen a la categoría de motivos personales en la que la mayoría argumentó que el idioma inglés es relevante para el futuro y si lo aprenden es por iniciativa propia y para tener éxito en la vida. Se evidencia, los sujetos que participaron poseen unos fundamentos o razones para estudiar inglés y sus beneficios a futuro como ellos mencionan. Se interpreta que es un término a largo plazo, pero es importante notar que no lo están viendo a su realidad cercana que es a corto plazo en la cual deben esforzarse más para lograr nuevos aprendizajes y, por consiguiente, obtener buenas calificaciones en el periodo escolar.

En cuanto a la categoría de percepción hacia el maestro, se encontró que los entrevistados se sienten influenciados de algún modo por su profesor al aprendizaje de inglés. En las respuestas es visible que la mayoría de los alumnos estuvieron de acuerdo con que se sienten motivados para aprender inglés y se sienten a gusto como el docente enseña la asignatura. Además, gran parte del grupo consideraban importante la opinión del profesor si ellos sacaban bajas notas en sus actividades académicas para conocer sus errores o falencias y poder corregirlos. Es así, los 7 sujetos entrevistados tienen una

percepción positiva de su maestro y de cómo imparte la clase que los estimula a fomentar nuevos conocimientos en la asignatura. Aunque valga la aclaración no hubo una respuesta convincente sino vaga o superficial ya sea por pena o realmente no sentían la motivación al momento de ser entrevistados.

Otra categoría hallada es el gusto por el aprendizaje de inglés. En este interrogante las respuestas fueron positivas a excepción de un sujeto que siempre mostro negatividad o rechazo por el segundo idioma. De acuerdo con lo anterior, es elocuente decir que gran parte de los participantes les agrada y les interesa aprender inglés porque reconocen su importancia tanto a nivel personal y profesional. Se puede afirmar que los entrevistados tienen la voluntad de estudiar la lengua, pero no es tan fuerte ese deseo o intención ya que se conforman con pasar la materia. Es así, comparando las respuestas con el desempeño académico de los estudiantes, es evidente que los que obtuvieron notas altas si tienen arraigado su gusto por la práctica del idioma.

Asimismo, se relaciona otra categoría similar como lo es motivación para aprender inglés. Se evidencio en las respuestas que los sujetos admiten el valor que posee el inglés tanto para sus vidas personales como profesionales. Según los argumentos de los participantes mencionan nuevamente el valor y los beneficios de este idioma extranjero en la cual predomina la comunicación siendo una de las lenguas más habladas en el mundo. También, se encontró que los entrevistados llegan a sentir angustia en el aula de clase cuando obtienen malas calificaciones ya que corren el riesgo de reprobado la asignatura. De igual manera, varios participan en clase para ratificar sus saberes y otros no lo hacen porque sienten vergüenza de equivocarse o de burlas de sus compañeros de clase. De este modo, se marca nuevamente la pauta en la que conocen de la utilidad

del inglés a futuro, sin embargo, no mencionan el valor que tienen al aprender en la actualidad. Hay que recordar que el aprendizaje de un idioma es un proceso donde se empieza por unas bases sólidas para ver el fruto del éxito al final. Por esta razón, se explicaría que la mayoría de los entrevistados alcanzaron un rendimiento académico básico ya que no están concentrados en el presente con sus motivaciones por el aprendizaje del inglés.

La siguiente categoría que se encontró fue la autopercepción. Las respuestas halladas fueron divididas en cuanto a la primera respuesta que se trataba de cómo se sentían cuando el profesor de inglés preguntaba algo y no sabían la respuesta. Se puede deducir que, al encontrar esta fragmentación de respuestas, los participantes sienten indiferencia ya que piensan que es un hecho normal no entender y el docente debería dar explicación. Por otra parte, los que sienten pena de la percepción del maestro y preguntan para conocer sus errores y mejorarlos en las actividades de aprendizaje. En relación con la otra cuestión, también hubo una fragmentación de los argumentos. Mitad de la muestra admiten que son buenos estudiantes porque dedican tiempo para estudiar y entregar los trabajos a tiempo. Además, estos estudiantes afirman que les gusta el idioma. Por el contrario, la otra mitad de la muestra aceptan que no realizan los ejercicios de aprendizaje porque no entienden y porque no les gusta este segundo dialecto. Es así, se refleja una rotura de la percepción que tienen los participantes de la entrevista debido a que no estaban de acuerdo en su totalidad. Asimismo, se delata como al no sentir gusto por el inglés no se sienten motivados para hacer las tareas y por ende son desinteresados en lo que piense el docente de la asignatura. Luego, se puede vincular esta apreciación que tienen los entrevistados con sus notas académicas.

Por último, está la categoría de actitud frente a los logros obtenidos en la que las respuestas fueron positivas. En lo que se refiere como se sentían los estudiantes cuando sacaban buenas notas, todos estuvieron de acuerdo. Lo anterior conlleva a la siguiente respuesta y era que como se sienten bien buscaban en esforzarse más para aprender y mejorar el idioma. De este modo, se puede exponer que los participantes les agrada la sensación que produce alcanzar buenas calificaciones y; por ende, se dan cuenta que cuando sucede esto los entrevistados tratan de trabajar más por aprender y seguir con el ritmo de aprendizaje. En definitiva, se interpreta que, aunque los participantes demuestran satisfacción al obtener buenas notas no es suficiente ese esfuerzo de algunos de los partícipes comparando con las notas bajas o básicas de la mayoría de los implicados.

5.2. Conclusión

Es relevante indicar que lo anteriormente expuesto son interpretaciones hechas de acuerdo con los resultados arrojados de las dimensiones, tablas cruzadas y caracterizaciones que surgieron de la entrevista. Como se evidencio, se realizó una apreciación a cada dimensión que pertenecía a la encuesta con enfoque cuantitativo y, por consiguiente, se hizo el mismo proceso a la entrevista con enfoque cualitativo. Continuando con el análisis de los resultados y teniendo en cuenta las anteriores interpretaciones de las gráficas, se puede formular que los participantes poseen motivaciones en diferentes clasificaciones, pero siendo no tan estables. En efecto, se observa que las dimensiones obtuvieron un alto grado de aprobación indicando que los sujetos tienen una motivación prominente para aprender un nuevo idioma como es el

caso del inglés. Pero, al realizar las tablas cruzadas con información de las dimensiones y las notas del desempeño académico de los integrantes del estudio, se constató que esta motivación no está bien definida. E incluso, no solo la motivación sino las cinco dimensiones que fueron evaluadas arrojaron una dispersión en sus categorías. Aunque, la mayor parte de los encuestados se ubicaron en el nivel de desempeño básico, no fue una garantía para tener establecido una categoría en particular.

En cuanto al grupo minoritario que conforma el nivel de desempeño bajo, se puede deducir que no tienen definido las dimensiones que conforman la motivación. Estos participantes se ubicaron en diferentes categorías, pero sobresale la leve inclinación de la categoría II que pertenece a indiferente o neutral. Asimismo, se puede decir que esta neutralidad contribuye a su falta de motivación ya que no están seguros o se sienten indiferentes ante las diferentes dimensiones que componen la motivación. Una muestra de ello, son los diferentes ítems de rechazo o indiferencia que obtuvieron una alta inclinación por elección de los encuestados. “Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme”, T2. “Hago solamente las tareas que me interesan”, P1 “Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades”, I2 “Participo habitualmente en las clases, E1. “Me considero un estudiante competente”, E3 “El trabajo de grupo me parece eficaz”, E5. “Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)”. EA5. “Realizo lecturas globales”. Por lo tanto, los 5 integrantes del grupo de desempeño bajo no tienen estas características estables o consistentes en su proceso de aprendizaje y por consiguiente las bajas notas académicas.

Por el contrario, el nivel de desempeño alto cuenta con 4 sujetos y superior con 5, en la que estas minorías, aunque están establecidas no son claras debido a que el desvió

entre categorías no son marcadas ya que el rendimiento académico alto es más consistente y con una inclinación ligeramente positiva. En cambio, el rendimiento académico superior tiende a ser neutral. De este modo, es evidente que todos los niveles del rendimiento académico están determinados, pero no se evidencia una destacada inclinación en las categorías. Es importante recordar que estos participantes que contestaron de manera afirmativa están de acuerdo o sienten afinidad con las características de los temas evaluados. Por ende, si los estudiantes implementan estas particularidades que conforman las dimensiones de la motivación, estas se ven reflejadas en las notas académicas.

A propósito del objetivo de la investigación, que es identificar la relación que existe entre los tipos de motivación extrínseca e intrínseca con el rendimiento escolar en el área de inglés, se llega a la conclusión de que efectivamente hay un vínculo entre estos dos términos. Retomando el significado de motivación y su clasificación, los integrantes de la investigación poseen características de la motivación en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. De acuerdo con los resultados de la encuesta, los sujetos tienen rasgos tanto de la motivación extrínseca como de la intrínseca que se evidencia en los ítems de las dimensiones de la encuesta con enfoque cuantitativo y en las respuestas de la entrevista con enfoque cualitativo. Es el caso de la dimensión de motivos personales que ocupó la aprobación más elevada con 84% seguida de metas vitales con un 83% en la que se da como testimonio respuestas que querían ser buenos estudiantes para ellos mismos y no para darle gusto a alguien más. Por ejemplo, en la encuesta se halló ítems que constatan lo anterior como es el caso de “estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas”, fue el que más obtuvo aprobación con totalmente de acuerdo de un 75%

e integra el termino: motivo de logro de la teoría de la decisión de Atkinson (1957, como se citó en Choliz, 2004).

Igualmente, en la entrevista se encontró argumentos como “para triunfar en la vida” y “esforzarme cada día, me esfuerzo por mí, porque el inglés me va a servir para más adelante” se ubican dentro de esta dimensión. Es así, los alumnos que fueron entrevistados y que son una minoría de la institución educativa San Francisco de Asís tienen objetivos personales en la que se clasifican en motivación intrínseca. En cuanto a metas vitales que fue la otra dimensión destacada, están las respuestas como “estudio para tener éxito en la vida” y la meta 20 “estudio para tener un futuro mejor” que mencionan metas emocionales a mediano y largo plazo. En consecuencia, los participantes tienen metas vitales que integran la parte personal porque al lograr esos objetivos, saben que alcanzaran un regocijo o satisfacción íntimo y propio.

De igual manera, retomando la hipótesis del estudio que era si el rendimiento escolar en la asignatura de inglés está relacionado con el tipo de motivación intrínseca o extrínseca de los estudiantes, se llega a la conclusión que sí. Revisando los resultados de la muestra, las notas académicas son el reflejo de la motivación de los estudiantes debido a sus respuestas tanto en la encuesta como la entrevista. Es evidente en la población institucional que existe una motivación intrínseca en aquellos que sienten más afinidad y gusto por el inglés cuyas calificaciones están en el nivel de desempeño básico. Asimismo, está la motivación extrínseca en aquellos que estudian el idioma por obligación y hacen tareas por el deber de no perder la materia, pero en cierto modo son más apáticos a la importancia del idioma plasmándose en las notas bajas y ocupando un nivel de desempeño bajo. Se reitera una vez más, que tanto los datos de las tablas cruzadas y de

la entrevista que es más inferencial se confirma la conexión de ambas variables en la que los participantes poseen una motivación básica sin ser tan definida ya que conocen los beneficios del idioma a un futuro, pero se olvidan un poco de ser consistentes con el aprendizaje en el presente. Es así, se evidencia una correlación estadística de ambas variables tanto en el objetivo general como en la hipótesis.

Por lo que se refiere a los otros estudios incluidos en el marco referencial, se hace una comparación con el actual para ver las similitudes o diferencias existentes. Empezando por la investigación de Vivar Farfán (2013) quién implemento el diseño de método conocido como "diseño transeccional correlacional-causal con una muestra de 54 estudiantes. Cuyo objetivo era analizar la correlación de la variable independiente como la motivación para el aprendizaje y el rendimiento académico como variable dependiente. Se encontró una correlación entre motivación y rendimiento escolar ya que el ensayo estadístico arrojó un vínculo positivo bajo entre motivación y comprensión de textos y en el resto de los criterios de evaluación de la materia una relación positiva muy baja. Así también, existe una correlación directa entre las dos variables y en la que las calificaciones son el efecto de la motivación. De esta manera, es similar a la investigación actual ya que manejan las mismas variables, pero en cuanto a la motivación se analizaron no dimensiones sino criterios de evaluación del área y se contó con más participantes para la muestra que ayuda a obtener más información. Otra similitud es que existe un nivel "normal" de motivación hacia el inglés al igual que el actual estudio en el que se maneja la palabra básico.

Otro estudio que se tuvo en cuenta fue el de Vasquez Ramos (2021) llamado "Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de secundaria". Los

hallazgos en este trabajo se asemejan igualmente al trabajado en este documento en que se evidencio una relación positiva alta entre las dos variables ($Rho = 0,748$). Es decir, mientras los alumnos tengan una motivación de logro elevada, asimismo será las notas académicas. Se recuerda, que el término que se maneja en la investigación forma parte de la motivación intrínseca que se centra en uno mismo para hacer las cosas como es en este caso en aprender inglés. También, se contó con un gran número de participes para extraer la información como fue 180 a diferencia del que se menciona a lo largo de este trabajo que solo se pudo 24 estudiantes.

Por el contrario, en el estudio de Reina Gaitán (2018) quién empleó el enfoque cualitativo de tipo acción participativa que se basa en información descriptiva, la opinión de los alumnos ya sea de forma oral o escrita y, por último, análisis de conducta. Por tanto, este estudio tiene una visión completamente diferente al que se trata en este escrito dando otra perspectiva del tema. Además, en este enfoque es de vital importancia la interacción del docente investigador con los estudiantes para capturar toda la información posible. En los resultados se encontró una estrategia de aprendizaje que aplico el investigador quien ayudo a incentivar el interés por el idioma con AICLE o interdisciplinariedad, la gamificación, TIC y trabajo en equipo. Así, si el participante piensa en el objetivo de aprendizaje como una ganancia personal, el nivel de desempeño escolar mejorara. Aunque el enfoque y la recolección de datos es muy diferente, se parecen en la conclusión en la que el alumno debería ver su aprendizaje como un éxito y de esta manera, las notas serian mejores.

Continuando con la comparación de investigaciones, se encuentra la de “Relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de la preparatoria oficial

número 331, Zumpango, edo. México” de (Martínez Castillo, 2019). Como resultado, se encontró que sobresale la motivación extrínseca sobre la intrínseca en los encuestados. Asimismo, ambas variables se correlacionan y al igual que la presente investigación tienen promedios académicos regulares o dicho en otras palabras un nivel básico. Se resalta que la motivación extrínseca se basa en premio o castigo que es donde no debería ser así.

Para concluir, otro trabajo similar hallado fue el de Montece Perlaza & Viteri Rambay (2021) conocido como “Motivación intrínseca y su efecto en el rendimiento académico a los estudiantes del décimo año de Educación General Básica del Colegio Universitario Francisco Huerta Rendón”. Los resultados, arrojaron datos en la que se distingue que los alumnos no hacen las tareas por su propia iniciativa, no tienen la mejor disposición para aprender y los docentes no incluyen ayudas tecnológicas para despertar más interés en los niños. Una característica idéntica a la actual es la motivación extrínseca, en donde varios educandos comentaron que les da pereza o se les olvida hacer las tareas y los padres deben estar pendientes de sus responsabilidades. Igualmente, se parece en la indiferencia de varios participantes donde señalan una neutralidad hacia el aprendizaje.

En suma, cabe destacar los resultados son relevantes no solo para la institución educativa sino para otras que también padecen de esta problemática. Como se ha mencionado a lo largo del texto, en los últimos años se ha presentado en los colegios bajas calificaciones en el área de inglés reflejándose en las pruebas saber que se realizan cada año en el país. También, cada año se hace pruebas de evaluación del conocimiento de los alumnos a nivel internacional en la que Colombia ocupa los últimos lugares. Después de todo, como se vio anteriormente en el marco inferencial y en la comparación

de estos estudios empíricos, existen otros países con el mismo interrogante en sus colegios y universidades en la que unos estudiaron diversos temas y otros indagaron en las mismas variables, pero con similitud en la motivación como hallazgo. Es así, como la motivación ya sea intrínseca o extrínseca tiene una gran repercusión en la adquisición de nuevos conocimientos y más se si trata de un segundo idioma.

Por consiguiente, los resultados encontrados ayudan demasiado a los docentes de inglés en reconocer sus puntos positivos y negativos en su proceso de enseñanza, que estrategias deben cambiar o aplicar en su metodología de evaluación. Asimismo, el maestro conociendo los niveles ya sean altos o bajos de las dimensiones que componen la motivación, se puede enfocar en las mismas para aumentar ese interés innato de los niños en el aprendizaje del inglés. Además, sirve para que los educandos tomen conciencia de su propia motivación y decidan que metas u objetivos quieren alcanzar.

De este modo, se resalta la aplicabilidad de estos resultados como muestra de seguimiento para otras instituciones educativas del país. Para ser más preciso, en la ciudad donde se llevó a cabo la investigación no se cuenta con una facultad de educación especializada en idiomas. Se cuenta con la presencia de institutos para el aprendizaje del inglés de los cuales muchos estudiantes buscan de su ayuda para mejorar su nivel de inglés.

A continuación, se presenta en la Tabla 26 el análisis FODA con una líneas claras e importantes del estudio actual para repasar las características principales de la problemática tratada.

Tabla 26

Análisis FODA

Fortalezas:	Debilidades:
<p>-Reconocimiento de la relación existente entre la motivación y el rendimiento académico en el área de inglés.</p> <p>-Verificación de las causas que inciden en el rendimiento académico del área de inglés.</p> <p>-Conocimientos para los docentes del área de inglés y comunidad escolar sobre la motivación que poseen los estudiantes en la asignatura de inglés.</p>	<p>-El estudio se hizo en pandemia entonces se vio forzado a realizarse de manera virtual.</p> <p>-Se detectó el difícil acceso a internet por parte de los participantes, por eso se contó con la participación de los que contaban con esos recursos.</p>
Oportunidades:	Amenazas:
<p>-Ayudará a los docentes del área a mejorar la motivación hacia el idioma.</p> <p>-No hay estudios previos relacionados con el tema en la institución educativa.</p> <p>-Descubrir nuevos factores que intervienen en el rendimiento escolar de la asignatura.</p>	<p>-Una pandemia global como el COVID -19 que afecta la educación presencial.</p> <p>-Tecnología o conectividad esencial para el aprendizaje en línea.</p>

Nota. Elaboración propia

Como se vio en la relevancia del inglés, este trae grandes beneficios no solo en la vida personal sino social del participante con oportunidades laborales a futuro, relaciones

personales, conocimiento a nuevas culturas e incremento en la memoria. Por tal motivo, con esta investigación se pretende tener conocimiento del problema que agobia a la comunidad educativa de la Institución San Francisco de Asís, como lo es la asignatura de inglés con su rendimiento académico que, a pesar de los esfuerzos y el tiempo dedicado a lograr un alto desempeño académico, no se ve reflejado los resultados. Considerando esta problemática, se ve necesario e importante identificar la causa de esta situación que ayudará a los docentes implicados a comprender el problema y, por ende, mejorar o construir una solución.

En caso de que esta situación se presente en otras instituciones académicas, se recomienda darle continuidad si es del agrado del investigador o cambiar el objetivo principal de la investigación. De hecho, se recomienda realizar este trabajo con un tamaño de muestra más grande para que el investigador obtenga más certeza de tener una población representativa y así recolectar información detallada de la problemática. Se menciona esta cuestión debido a que en el presente trabajo se obtuvo una muestra delimitada de la población por el aislamiento obligatorio a causa del Covid-19.

Adicionalmente, como se tenía planeado desde un comienzo la metodología de la presente investigación, implementar el estudio que cuente con un diseño metodológico de enfoque cualitativo, investigación-acción de manera de espiral ya que se analiza, se interpreta y se construye el análisis con base en la recolección de datos en la aplicación del procedimiento. Esta metodología tendría como fin, que el investigador sea también participe de comprender si la motivación tiene algún efecto y cómo funciona en el aprendizaje del inglés.

Por otra parte, un trabajo de investigación que se puede llevar a cabo en el futuro sería identificar la relación que existe entre la motivación y los grados académicos de los estudiantes. Es decir, medir el nivel de motivación o tipos de motivación en los alumnos de grado 6 o grado 11 para reconocer si se sienten motivados de igual manera por el idioma.

Por último, otro estudio que se desprende del actual sería comprender si la poca interacción en este idioma afecta el desempeño académico en el aprendizaje de un segundo idioma o, por otro lado, si la motivación está relacionada con el docente que imparte las clases de inglés. Tomando cualquiera de estas dos premisas se puede lograr recolectar datos de la verdadera motivación de los alumnos.

REFERENCIAS

- Ámbito de la Educación. (2016, April 19). *Educación a Distancia, ¿Qué es y cómo funciona?* Portal de Educación Rosario.
<http://ambitodelaeducacion.com/informate/noticias-actualidad/educacion-a-distancia-que-es-y-como-funciona/>
- Araya Castillo, L., & Pedreros Gajardo, M. (2013). ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS DE MOTIVACIÓN DE CONTENIDO: UNA APLICACIÓN AL MERCADO LABORAL DE CHILE DEL AÑO 2009. *Revista de Ciencias Sociales*, 0(142), 45–61.
<https://doi.org/10.15517/racs.v0i142.14301>
- Bastidas Arteaga, J. A., & Muñoz Ibarra, G. (2019). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, 51.
<https://doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- British Council. (2015, May). *English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council.
https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_ingles.pdf
- Carreño, Á. B., & Garrido, J. M. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: Validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2). <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>
- Choliz, M. (2004). Psicología de los motivos sociales. *Uv.Es*.
- Congreso de la República Colombia. (2012). Ley Estatutaria 1581 de Octubre 17 de 2012. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53, 160.
http://asei.com.co/files/20_01_2016_03_12_12__upload.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. *Diario Oficial* 46446, 2006(46). <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1673639%0Ahttps://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- de Francesco, G. (2011). Motivación extrínseca : fuente de estimulación y mejora en el rendimiento deportivo de los alumnos en la clase de. *Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Psicología*.
- Díaz Mejía, D. M. (2014). Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad Icesi. In *UNIVERSIDAD ICESI*.
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad_aprendizaje_ingles.pdf
- Education First. (2020). *EF EPI 2020 – EF English Proficiency Index – Colombia*. Education First. <https://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/>
- el Nuevo Diario. (2013, December 24). *La importancia del idioma inglés en la educación*. El Nuevo Diario. <https://www.elnuevodiario.com.ni/desde-la-u/305910-importancia-idioma-ingles-educacion/>
- Félix Monzón, A. A. (2015). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, ciencias de la comunicación, administración de empresas y gastronomía de una universidad privada de México*.
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/621311>
- Fernández, T., & Tamaro, E. (2004). *Biografía de Abraham Maslow*. Biografías y Vidas. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/maslow.htm>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2005). *EDUCACIÓN VIRTUAL. Reflexiones y Experiencias*. www.ucn.edu.co
- González, O., González, M., & Ruiz, J. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *EDUMECENTRO*, 4(1),

1–5.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptizta Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. In *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw Hill.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S., & Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 71–83. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100004>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Larrenua, R. (2015). *La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145393/Larrenua_Vegara_Roberto.pdf?sequence=1
- Martínez Castillo, M. A. (2019). *Relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de la preparatoria oficial número 331, Zumpago, Edo. México*. <https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/106128>
- MECD. (2002). *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Mendoza, R., & Godoy, M. D. (2010). *USO DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL DIVERSIFICADO. CASO DE 4TO AÑO "0" DEL LICEO BOLIVARIANO "CRISTÓBAL MENDOZA" DEL MUNICIPIO TRUJILLO*. Universidad de Los Andes. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/42417.pdf>
- Mineducación. (2006, October). *Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Mineducación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>
- Mineducación. (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Inglés grados 6° a 11°*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- Mineducación. (2016b). *LINEAMIENTOS ESTÁNDAR PARA PROYECTOS DE FORTALECIMIENTO DEL INGLÉS*.
- Minsalud. (n.d.). *CORONAVIRUS (COVID-19)*. Mineducación. Retrieved April 29, 2021, from https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PET/Paginas/Covid-19_copia.aspx
- Monsalve, H. (2016). *Aproximaciones hacia una definición de "Bajo Rendimiento Escolar"*.
- Montece Perlaza, N. D., & Viteri Rambay, I. A. (2021). *Motivación intrínseca y su efecto en el rendimiento académico a los estudiantes del décimo año de Educación General Básica del Colegio Universitario Francisco Huerta Rendón*. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/57246>
- Morales Rodríguez, F. M. (2011). *MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES DE LENGUA EXTRANJERA INGLESA*. REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/10450/RGP%2019_2%202011%20art%2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moreno Bruna, A. M. (2014). *La motivación en el aprendizaje de ELE de los*

- estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el “Sistema motivacional del Yo” de Zoltán Dörnyei.*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4886809>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Lumen: Educare*, 2(1), 75–93.
<https://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/743/pdf>
- Palmero Cantero, F., Guerrero Rodríguez, C., Gómez Iñiguez, C., Carpi Ballester, A., & Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Universitat Jaume I. <https://core.ac.uk/download/pdf/61393455.pdf>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2020, May 4). *Educación virtual, ¿el desafío es solo tecnológico?* PESQUISA Javeriana.
<https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/tag/laboratorio-de-economia-de-la-educacion-puj/>
- QuestionPro. (n.d.-a). *Qué es SPSS y cómo utilizarlo*. QuestionPro. Retrieved April 29, 2021, from <https://www.questionpro.com/es/que-es-spss.html>
- QuestionPro. (n.d.-b). *Tabulación cruzada. Qué es, ventajas y usos*. QuestionPro. Retrieved September 13, 2021, from <https://www.questionpro.com/blog/es/tabulacion-cruzada/>
- Reina Gaitán, L. M. (2018). *Motivación, anclaje clave para la formación en competencias en lengua extranjera inglés, en los estudiantes de grado 305 de la IEM San Juan Bautista de la Salle- Zipaquirá*.
- Rodríguez Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24(0), 381–409.
https://doi.org/10.5209/rev_dida.2012.v24.39932
- Rodríguez, R., & Lopéz, D. (2016). El valor agregado de la educación superior en la formación en segunda lengua en Colombia. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 119–136.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100009&lng=en&tlng=es
- Roldán Sánchez, A. (2016). *Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana*.
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6611/Rold%c3%a1nS%c3%a1nchezGuiomarAndrea2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roncancio Ruíz, D. C., & Buitrago Bello, M. D. (2018). *Factores que intervienen en el aprendizaje de inglés en la academia Power English de Zipaquirá*. Universidad La Gran Colombia.
https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/4713/Art%c3%adculo_Roncancio%20y%20Buitrago%20%281%29%20%281%29%20%281%29.output.pdf?squence=1&isAllowed=y
- Sánchez Ordoñez, M. (2020). *La Motivación en el Aprendizaje del Inglés a través del Trabajo por Proyectos de los Estudiantes del Grado Séptimo de una Institución Educativa Oficial de Cali*. Universidad Icesi Cali.
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/85570/1/T01859.pdf
- Saorín Iborra, A. M. (2003). Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía. *TDX*

- (*Tesis Doctorals En Xarxa*), 12–29.
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/10435>
- Semana. (2016, April 6). Estudiantes colombianos se rajan en las materias con mayor proyección. *Semana*. <https://www.semana.com/empresas/articulo/deficit-de-ingenieros-en-colombia-y-materias-que-pierden-los-estudiantes-2016/222105/>
- UNESCO. (2020, March 24). *1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje*. UNESCO.
<https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estan-casa-cierre-escuelas-covid-19-ministros-amplian-enfoques>
- Uribe, J. de D. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Universidad de Antioquia - Facultad de Educación*, 12(2).
- Urquiaga Cornejo, M. R. (2021). *Efectividad de una propuesta metodológica por competencias sobre el rendimiento académico y motivación en estudiantes de nivel superior con respecto a la asignatura de Psicología 2017-II*.
<http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/4373>
- Vasquez Ramos, K. Y. (2021). *Repositorio Institucional de la Universidad Católica Trujillo: Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Trujillo, 2018*. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/1289>
- Vivar Farfán, M. (2013). La Motivación Para El Aprendizaje Y Su Relación Con El Rendimiento Académico En El Área De Inglés De Los Estudiantes Del Primer Grado De Educación Secundaria. In *Repositorio institucional PIRHUA*.
- Yepes, A. P. (2015). *CAUSAS DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO FRANCISCANO JIMENEZ DE CISNEROS EN LA CIUDAD DE IBAGUE*.
<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1617/2/APROBADO%20ANGELA%20PATRICIA%20YEPES.pdf>

APÉNDICES

Apéndice A. Formato de entrevista

Pregunta

A continuación, se presenta una serie de preguntas para aplicar a los participantes elegidos por muestra intencionada ya que son alumnos que cuentan con equipos electrónicos y que la investigadora tiene acceso a tener una entrevista por medio virtual. Las preguntas se redactaron por cuenta propia de la investigadora y con base al cuestionario aplicado a los estudiantes llamado Escala de autopercepción de la motivación académica personal de Boza, A; Méndez, J.

- 1- ¿ Ustedes que piensan, les gusta la materia de inglés ? si o no y por qué ? Gusto
- 2- ¿Me siento angustiado en clase cuando saco malas notas en inglés ? Si o No. Y, porqué ?
- 3- ¿ En relacion con tus compañeros como te sientes cuando el profesor de inglés te hace una pregunta y no sabes la respuesta ? si la respuesta es si por qué ?
- 4- ¿A usted le importa lo que el maestro de inglés piensa de usted cuando obtiene malas notas o llamadas de atención? si o no y por qué? relacion maestro
- 5- ¿Crees que eres un buen estudiante de la materia de inglés ? si o no y por qué ?
- 6- ¿Intenta ser un buen estudiante para sentirse bien a simismo o para hacer sentir bien a sus padres ? Motivos personales
- 7- ¿Como se siente cuando obtiene buenas calificaciones? Actitud
- 8- ¿ Cuando usted saca buenas calificaciones busca esforzarse más y por qué ?
- 9- ¿ Por qué cree usted que es importante aprender inglés ?
- 10- ¿Cual es la razón por la que usted estudia y participa en las clases inglés ?

11-¿Cuando esta en casa, si normalmente hace tareas por iniciativa propia ?

12- ¿Considera usted que aprender inglés es importante para la vida profesional ?

13- ¿Su profesor lo motiva aprender inglés ? si es Si por qué y si es No, por qué?

14- ¿ Te gusta como da la clase de inglés el docente ? por qué si y por qué no ?

Gracias por su participación !

Apéndice B. Transcripción de entrevista

Transcripción de entrevista

29 julio, 2.03 pm entrevista Archivo de audio

Se agradece cuántos años tiene.

Bien igual 16 SO04.

14 pruebas.

14 y SAM05.

12.

6 R001.

12 años.

12 años. ¿Gracias niña? Les preguntó la edad porque digamos a los que yo les voy a hacer esta en esta entrevista ni todos a ver entonces el rango de edad para hacer el análisis.

Niña, te voy a empezar con la primera pregunta, entonces yo quiero que cada 1 la rotábamos, o sea, cada 1 va a responder.

Para saber qué es lo que piensas y en.

Reemplazo primer pregunta.

Me siento angustiado en.

¿A R001 bueno R001, por qué?

Docente: le pregunto a R001. ¿Se siente angustiado? Porque.

R001: ¿No entendí la pregunta, profe?

Docente ¿Me siento angustiado en clase cuando saco malas notas en inglés sí o no? ¿Y por qué?

R001: Sí, porque de pronto no entendí la explicación de la profesora.

Bueno, gracias, R001.

Que me dice SA02.

SA02: Pues profe, pues sí, pero.

Pero no se siente angustiado porque piensa que 1 se saca mala nota o algo.

MA03: Si claro, profe, por qué de pronto esa mala nota me baja las demás o la definitiva-----
----- (dice más, pero no se entiende lo otro que dice)

Docente: Bueno, SO04 que dice SO04.

SO04: Pues profe si porque a veces uno no entiende lo que explican ahí.

Docente: La mayoría me dice que no entiende, pero ustedes y después si le preguntan otra vez a la profesora o no.

SO04: No.

Docente: ¿Y por qué no le preguntan a la profesora?

SO04: Pues a mí me pena.

Docente: Bueno a SO04 le da pena, a MA03 que dice.

Docente: SAM05 ya me respondió.

Hay silencio

¿Qué dice SAM05?

SAM05: Pues si también me siento angustiado porque a veces esa nota nos va a servir más

adelante en la en la final y todo. Pues por eso, ----- si uno no entiende.

Docente: Sí, bueno. Ahora otra pregunta, la 2

¿Se me conectaron otra pregunta, la segunda, eh, ¿me importa lo que piensan mis compañeros de clase cuando el profesor me pregunta y no sé la respuesta del tema?

Les importa a ustedes lo que piensan sus compañeros.

silencio

Docente: ¿Cómo?

MA03: profe me puede repetir la pregunta, por favor.

Docente: A ver la pregunta dice.

¿Cómo te sientes? ¿Cuándo el profesor de inglés te hace una pregunta y no sabes la respuesta?

MA03: Pues yo siento que no estoy entendiendo el tema, necesito más explicaciones.

Docente: ¿Y bueno, ya sabemos que MA03 pregunta, tú si preguntas cuando no entiendes?

MA03: Si señora.

Docente: SO04, que dice SO04

SO04: Pues profe, yo me siento normal.

Docente: ¿Se siente normal? Por qué. Porque le da igual, porque no.

SO04: Pues profe yo.

Pues también porque si uno no entiende el tema para qué va a contestar algo.

Docente: Bueno, igual si eso es válido porque es lo que tú piensas. SA02, que dice SA02.

SA02: Pues profe no, pues si se siente como un poquito chévere y todo, pero uno como entiende ese tema A veces como uno dice que también se equivoca demasiado en contestar bien.

Docente: Sí.

R001.

R001: Cuando no entiendo el tema, no le pregunto al profesor, porque me da pena preguntarle.

Docente: ¿O sea que como te sientes: ¿te da pena, te sientes como avergonzado? No.

R001: Sí, señora.

Docente: listo. SAM05:

SAM05: Yo me siento normal (no se escucha bien) yo entregaría el taller

Docente: ¿Pero ¿qué sentirías? ¿te sientes mal o te da igual?

SAM05: Pues, ahí entrego solo el taller y ya. Pena,

Docente: te daría pena, bueno quien más hay por acá, ¿quién más me falta?

YI06, SA02 ya.

¿Eh? Bueno. Después de esta viene la siguiente pregunta: ¿a usted le importa que el maestro de inglés Piensa de usted? perdoné, me equivoqué, ¿a usted le importa lo que el maestro de inglés piensa si usted saca malas notas?

Contestan: Sí.

Docente: Quien me dijo Si.

Pero díganme, no me diga, no sean monosílabos niños, díganme un argumento porque sí o no.

MA03: Profe repítame la pregunta

SAM05: Sí, profe no entendí profe

Docente: A Ver. ¿A usted le importa lo que el maestro piensa de usted cuando usted tiene malas notas?

SAM05: El profesor es el que decide. Si digamos yo soy malo en inglés él me va a decir: usted es malo le va a poner mala calificación y si soy bueno me va a poner buena calificación, ¿no?

Docente: ¿Sí, pero digamos R001, a ti te importa mucho la opinión del mismo profesor, el mismo que te está calificando y digamos, y tú sacaste malas notas a ti te importa lo que piensa el profesor de ti sí o no?

R001: Sí, señora porque ya me está Viendo como un estudiante regular.

Docente: Sí, bueno, puede ser.

Docente: ¿Y tú te consideras una estudiante regular?

R001: No, señora.

Docente: Tú te consideras buen estudiante.

R001: Si Señora.

Docente: ¿Qué dice a MA03?

MA03: Pues profe, yo digo que, si me importa porque me están viendo cómo, ósea no me interesa porque en si cuando uno saca mala nota es por uno mismo, no por los profesores. Uno siente que está haciendo mal las cosas

Docente: Si es válido, eso es lo que piensas.

Heee, SO04

SO04: Pues profe, no me interesa

Docente: ¿no le interesa, por qué?

SO04: porque Pues si uno saca mala nota es uno mismo.

Docente: bueno, respetable. Sí. Cada uno mira como que va a sacar, cada uno se preocupa por lo de uno.

Ehh SA02

SA02: no porque digamos si uno se saca mala nota, Pues uno se tiene que preocupar ósea uno mismo se tiene que preocupar y sé que me tengo que esmerarme más para poder tener unas buenas notas

Ajá.

Docente: SAM05. ¿Qué dice SAM05?

Silencio e interferencia.

Hoy YI06, si escucharon la pregunta.

YI06: A mí sí me importa la opinión de lo que el profesor está diciendo porque así puedo saber qué es lo que estoy fallando y mis notas pueden mejorar

Docente: Gracias YI06

SAM05 tiene problemas. ¿Será que si escucha?

Y Huawei, ¿quién es el Huawei G 7?

HE07: Yo profe HE07 Pacheco.

Docente: ¿Hola HE07Heidi, si escuchaste la pregunta?

HE07: No profe, me lo puedes repetir, por favor.

Docente: Em, ya se me olvido, ¿Que si a usted le importa lo que el maestro de inglés piense cuando usted tiene malas notas?

HE07: ¿Eh? Pues profe, yo pensaría que sí, porque lo hace, pues pensaría que sí, pues porque lo hace como cambiar a uno los aspectos en los que 1 va fallando y pues a veces no, Pues porque ya uno debe esmerarse por sacar buenas calificaciones, por saber que, si quiero salir adelante, por saber qué es lo que quiero y por tener buenas notas para así no estar que los profesores también estén diciendo cosas de uno.

Docente: Bueno, sí. También es válido Bueno, la siguiente pregunta, ¿considera usted que es un buen estudiante en la materia de inglés 'sí o no y por qué?

bueno la siguiente pregunta, o sea, creo que ya la había hecho ahorita R001, pero no se la hice a todos.

Qué va a decir SO04 ¿

SO04: Pues profe, yo no, yo no me considero buena estudiante para inglés.

Docente: y porque cuáles son las razones ¿

SO04: profe yo nunca he entendido inglés

Docente: bueno íbamos en SO04, SO04 dice que no entiende inglés, pero eso es más como yo digo que un obstáculo mental, porque uno dice eso entonces ya a uno le da pereza de aprender y aprender inglés.

SO04 siempre ha pensado así

SO04: Pues profesora sí.

Docente: y que por ejemplo entonces que la motiva hacer las tareas de inglés ¿

Qué la motiva hacer las tareas de inglés ¿la nota no mas ¿'

SO04: Pues profe eh así uno saque mala nota

Docente: bueno si eh MA03

MA03: mm profe, yo me considero buen estudiante para inglés o entrego mis trabajos a tiempo y me siento bien con lo que usted explica o lo que las profesoras explican

Docente: Bueno si, tú dices q te consideras buen estudiante, igual te gusta el inglés o no '¿

MA03: si señora

Docente: bueno SA02

SA02: Pues a mí el inglés si me gusta y todo, pero en mi yo digo que quiero como aprender más, hablar más o menos el inglés. Porque el inglés también es bueno pa' cuando uno ya sea grande le quepa a uno el inglés

Docente: y tú te consideras buen estudiante en inglés ¿

SA02: si

Docente: si bueno, eh YI06

YI06: Pues yo en inglés me considero muy mala porque es se me dificulta mucho el hablado y como el aprender de las cosas y pues

Docente: listo, eh que me dice HE07 '¿

HE07: no profe pues yo me considero buena porque yo hago mis trabajos, los entrego, aunque hay veces que yo no entiendo Pues uno busca, hace refuerzos como dijo Ana SO04 Pacheco Pérez: no me gusta, pero es que ella no se esfuerza, no lo hace profe, entonces es la negatividad de ella porque ella no quiere seguir adelante

Docente: bueno es la opinión de cada una, HE07 dice que sí. Bueno, siguiente pregunta:

¿ustedes cómo se sienten cuando sacan buenas calificaciones?

Alguien dice: Feliz, contento

Docente: pero por qué ¿

SAM05: porque me estoy esforzando en la materia que no puedo.

Docente: si bueno, q no entiendan entonces eso le dificulta y al sacar una buena nota, eso lo pone feliz.

Hee SA02...

SA02: Pues profe yo me sentiría alegre, contenta también y pues siempre como uno como dicen los papás siempre echados pa' adelante.

Docente: si y SO04

SO04: Pues profe, feliz

Docente: todos dicen que feliz, cierto así sea copia digamos q alguien hizo copia y también se siente feliz ¿

SO04: si

Docente: Pues cierto, regalado saco esa nota no ¿pero por ejemplo cuando ustedes sacan o le dan copia a una persona que no sabe y esa persona saca más nota que usted, ahí si ustedes como se sienten?

MA03: mal porque cuando yo le he dado copia a Ardila ha sacado menos que yo y yo sacaba siempre más

Docente: ¿jaja ahí que pasa? que le afecta qué? el ego no?

MA03: si

Docente: otra pregunta, ¿cuándo ustedes siguen sacando buenas notas, ustedes se siguen esforzando por estudiar en inglés, se sigue esforzando para tener ese nivel o quieren ser mucho mejores que han sido hasta ese momento?

MA03: tener más nivel

La mayoría dice: esforzarme cada día

Docente: ¿y por qué buscan esforzarse más?

MA03: para tener mejores conocimientos sobre el inglés porque es un idioma muy importante entonces sería bueno aprender más de lo que uno sabe.

R001: puedo decir que uno necesita trabajar y lo envíen a Estados Unidos entonces uno no va a saber inglés por eso tiene que aprender inglés entonces para poder viajar y trabajar

Docente: ahí por ejemplo ya R001 me está hablando de las motivaciones personales porque también está pensando más adelante en el trabajo, en el viaje que ustedes ya saben que para todo se necesita el inglés

SO04: Pues profe yo así tenga malas o buenas notas siempre me esfuerzo, aunque me vaya mal

Docente: bueno, tú dices que te va mal, ¿pero te esfuerzas por ti misma o por darle gusto a alguien más?

SO04: no por mí misma

Docente: bueno por ti, para salir adelante

HE07: no profe Pues yo me esforzaría más por aprender, por experimentar el inglés por conocerlo, para tener buenas ideas en como uno lo va a pronunciar. Tanto lo va a pronunciar como lo va a actuar. Entonces, Pues uno debe tener buenos conocimientos como los va a aprender o como uno se va a saber las palabras.

YI06: Pues para mi es esforzarse en eso, pero me esforzaría un poquito más como para mejorar mucho más el inglés

Docente: ¿Ustedes dicen que se esfuerzan para sacar mejor nota o aprender más y lo harían con que motivación por ustedes mismos ya me han dicho unos que por que quieren ser mejores, pero no pensarían también en sus padres o no solo en ustedes?

MA03: por la satisfacción a nuestros padres

Docentes: ¿para q ellos se sientan orgullosos de ustedes?

R001: no solo para eso para poder triunfar en la vida.

Docente: entonces RO01y ahí me estás hablando personal, a ti te importa mucho porque tu quieres salir adelante

SA02: Pues uno como siempre trata de hacerlo, es por los papás porque como a ellos siempre han

Hecho todo para nosotros. Entonces uno lo haría es por los padres.

SO04: Por mis padres, bueno por mi mama porque mi mama es la que se ha esforzado a sacarme adelante, necesita buenas noticias de mí.

HE07: eh pues yo diría que es de padres como de uno, uno se esmera por esforzarse para salir adelante y por los padres, porque quiero ver que uno triunfe, uno aprenda y 1 sepa del inglés.

Entonces no es de solamente los padres, sino también es el esfuerzo que 1 va a dar para para que ellos también se sienten satisfechos de 1, que 1 si está aprendiendo y si está experimentando lo que está haciendo.

Docente: Ajá. Si señora. Quien más me falta por esa pregunta.

SAM05: esforzarme cada día, me esfuerzo por mí, porque el inglés me va a servir para más adelante.

Docente: Bueno, si eso es verdad. la siguiente pregunta.

¿ustedes si se sienten motivados para aprender inglés?

Varios dijeron: Si señora

Docente: ¿varios han dicho qué es importante El inglés que, por también para viajar, para trabajar, para que más ustedes se sienten motivados a aprender inglés?

MA03: Para poder en un futuro enseñarlo

Docente: ¿Te gustaría ser profesor MA03?

MA03: si señora, me gustaría.

SO04: ¿Como profe como es la pregunta?

Docente: ¿Te sientes motivado para aprender inglés?

SO04: sí, profe el inglés el día de mañana le puede servir para muchas cosas

Docente: ¿Como para qué cosas?

SO04: Cómo uno irse de viaje ir por allá hablar en inglés todo eso pues uno ya va enseñado a hablar.

Docente: Bueno, la parte cultural sí. SA02

SA02: Si profe pues el inglés sería también viajes. Pues para poder trabajar y pues para poder como más o menos interactuar.

Docente: HE07Heydi.

HE07: ¿Eh? Pues profe, todos hablan de viajes, pero no saben que para aprenderlo hay que saberlo explicar, hay que saberlo interpretar y actuar porque como le digo. Dicen que el día que lo van a necesitar sí uno lo necesita en un futuro, pero hay que saberlo como uno lo habla, como lo va a expresar y cómo lo va a actuar, entonces pues esa es mi opinión.

Docente: Sí, gracias válido, Yurley YI06. Niños, creo que se va a acabar el tiempo, entonces nos volvemos a conectar, ¿si se acaba nos volvemos a conectar por el mismo enlace? Sí.

Yurley YI06: Pues profe en verdad a mi como el inglés no es que me motive mucho, pero si me gustaría como para poder yo dialogar con la gente, para poder tener una relación, así como
(no se entiende)

R001: Para perfeccionar el idioma y para un trabajo fuera o dentro del país.

Docente: Bien, a ti te interesa mucho cómo salir de viaje. No te gustaría mucho.

R001: Sí, señor a conocer el mundo.

Docente: Qué bueno está bueno, bien muy bien.

Bueno, cuando ustedes están en casa resuelven las tareas por su propia cuenta. O espera hasta que sus padres, digamos, ¿los motiven a hacerlo?

Varios dijeron: por nuestra propia cuenta

Docente: ¿Quién dijo por mi propia cuenta?

¿Fue SA02 si tú lo haces por tu propia cuenta, no esperas que tus papás están ahí como motivando, acosando?

SA02: no Profe. Porque ese es mi deber de entregar las tareas a tiempo.

Docente: Que juicio muy bien, eh SO04

SO04: Pues profe por mi propia cuenta

Docente: ¿Pero por qué? ¿Qué más le puedes decir SO04? Estás como tímida, no.

SO04: Pues que uno se anima más a estudiar, no profe.

Docente: Pues si eso lo que tú piensas

MA03: yo las hago por mi propia cuenta profe

Docente: si no está ahí la mamá encima diciendo que haga las tareas.

MA03: no mi mama no, Padua.

Docente: ¿Quién? ah, ahhh Gómez

MA03: si el mismo, entre nosotros 2 nos ayudamos y pues hacemos las tareas rápido

Docente: Bueno, son buenos compañeros, se ayudan mucho ahí para el estudio cierto.

MA03: si señora, pues para todo

SAM05: Por mi propia cuenta.

Docente: Bueno, la mama no está ahí diciéndole, mira, haga las tareas, mire se le va acabar el plazo, **Docente:** Bueno, la mama no está ahí diciéndole, mira, haga las tareas, mire se le va a acabar el plazo,

SAM05: De vez en cuando.

Docente: Y eso porque pasa de vez en cuando se te olvidan las tareas. ¿O es por qué te da pereza o qué?

MA03: le da pereza, no las hace

Docente: ¿Verdad? SAM05.

SAM05: si señora

HE07:

No, profesor, profesor, yo lo haría por mi propia cuenta, porque sé que ellos llegarán cansados y para que a uno le estén dando la retahíla que haga que no haga que eso le quede bien, que eso le quede mal, ellos también vienen cansados, entonces uno lo haces es por la propia cuenta como por no, como como le digo como por no ay profe se me olvido

Docente: Tranquilo que, si se acaba, pues volvemos a empezar a quién falta YI06. Shirley Shirley YI06.

R001: Pues la verdad profe, yo hago el trabajo, pero yo cuento con la ayuda de mi papá para que él me revise y corregirme lo que está mal y lo que está bien y Mirar el tema más a fondo para poder entender.

Docente: Pero ¿, entonces tu papa no está ahí encima diciendo, mire R001, haga las tareas, se le va a vencer el plazo, usted solito, es el que busca si sabe que la profesora le dejo las tareas usted de una comienza a hacerlas por su propia cuenta?

R001: si señora

Docente: ¿Bueno, y YI06 que dice YI06?

Se acabó.

Archivo de audio

29 julio, 2.40 pm entrevista parte 2

Transcripción

YI06: yo me enredo demasiado entonces mi mamá me ayuda a hacer las tareas.

Docente: ¿tu mama te ayuda hacer las tareas y tú te dices que eres olvidadiza, pero por qué?

Mucho ruido, interferencia

Niños apaguen los micrófonos sobre el que vaya a hablarles, no tiene entendido, todo lo tienen prendido el micrófono.

¿Ya estaba hablando, era Y1Shirley, me estaba diciendo que, porque tú eres muy olvidadiza, siempre ha sido así y con todas las materias?

Y106: ¿Cómo profe? es que le escucho muy entrecortado

Docente: ¿Que tú dices que eres olvidadiza siempre eras asiento a las materias?

Y106: Pues si profe, es que si me pasa con todas las materias que a veces se me olvida como hacer las tareas entonces mi mamá me ayuda para hacerlas pues ella tiene que estar pendiente por si se me olvida

Docente: Listo, bueno, siguiente pregunta. ¿Ustedes en inglés participan o no para sacar buenas notas? Así no sepan así no entienda, pero lo hice, ustedes dirán. ¿Bueno, yo voy a participar porque la profesora para que la profesora vea que no sé estoy motivado o vea el interés si lo hacen o no?

Todos contestan: Si Señora.

Docente: Pero dígame si y por qué.

Bueno, empecemos entonces SA02 tú. ¿Por qué lo haces si tú vas a estudiar y participar en clase? ¿Por qué? ¿Por qué lo haces?

SA02: ¿Por qué lado? Porque. Porque es para responder bien más o menos si digamos Me equivoco en algunas cosas, pues él profesor puede decir, bueno se equivocó en tal cosa, pero está bien la respuesta.

Docente: ¿Y tú si lo haces? tú participar en clase en inglés, sobre todo.

SA02: Digamos que más o menitos.

Docente: ¿Más o menos y por qué más o menos, te da pena o qué pasa ahí?

SA02: me da pena.

Docente: ¿Te da pena participar por qué crees que no sabes inglés o qué?

SA02: No, ósea no porque no se de inglés, sino porque me da pena de que los demás se burlen, se digan como que sea, porque como soy.

Docente: Bueno, puede ser que te da pena que se burlen los compañeros, no.

00:03:04

Docente: SO04, que dice SO04.

SO04: Pues profe, yo nunca he participado en clase

Docente: En todas las clases. ¿O solo en inglés?

SO04: A mí nunca me ha gustado participar en inglés

Docente: ¿Por qué? porque te da pena. O por qué.

SO04: sí, también por pena.

Docente: ¿Entonces, por qué más no participas?

SO04: ¿Señora, por cuál es?

Docente: Porque más razones, no participas en clase.

SO04: Pues porque a veces también pues uno no entiende cosas ahí para preguntar bobadas

Docente: Pero eso no puedes pensarlo porque imagínese, si tú no entiendes y consideras que es una boba antes, cómo vas a entender eso sí también tienes que preguntar para que te expliquen y tú puedas entenderlo. MA03.

MA03: eh profe puede repetir la pregunta, no la escuché.

Docente: ¿tu porque participas en clase de inglés?

MA03: Porque me gusta participar y Porque me gusta el inglés.

Alguien dijo: Y porque ...

Docente: ¿Sí, dale quién iba hablar?

R001: yo profe, porque sí me motiva porque sé que voy a aprender algo. Día a día voy a aprender algo diferente.

Docente: Sí. HE07 si está ahí.

HE07: Sí profe aquí estoy.

Docente: ¿Entonces, ¿qué dices?

HE07: Ay profe, me la repites, es q, escucha entrecortado.

Docente: ¿tú Por qué participas en clase de inglés y si es que? Lo hace bueno si lo haces.

HE07: profe tú sabes que yo casi no participo en clase y si participo, voy es para su puesto y le pregunto porque no me gusta hablar, la verdad no me gusta pasar oso, pero no yo voy y le pregunto a usted y lo que entiendo pues ahí.

Docente: O sea, tú no preguntas en público porque te da pena, es cierto.

HE07: Sí me da pena, sí, pero si yo quiero, pero yo voy a su puesto y le preguntó.

Docente: Si yo me acuerdo, tú eres así, bueno, otra pregunta.

Está ya la hice a ver. ¿El inglés es importante para la vida profesional de cada uno de ustedes?

MA03: Si señora.

Docente: ¿Por qué MA03?

MA03: Porque el inglés es una es el idioma base, prácticamente de todo el mundo y es el idioma que más se habla a nivel mundial, es un idioma que es necesario para trabajar en cualquier lado.

Docente: Listo, eh SA02

SA02: Sí, profe. El inglés puede servir también para nosotros, como como estudiantes para.

Para más o menos poder entender el idioma, hablar con las demás personas.

Docente: SO04.

SO04: ¿Como es la pregunta profe?

Docente: ¿Consideras que aprender inglés? ¿Es importante para la vida profesional de ustedes, de cada 1 de ustedes?

SO04: Si profe. Pues, por ejemplo, uno puede trabajar en un lugar. Uno que va a hacer ahí si hablan en inglés y todo eso y uno ahí como sin saber inglés o algo así.

HE07: Pues profe, para mi conocimiento yo si lo voy a necesitar demasiado porque como no sé así, no me guste tengo que hacer el esfuerzo porque es una necesidad que uno va a necesitar muy adelante para uno poderse defender y poder salir adelante porque hay varios obstáculos en la vida y pues esos obstáculos hay que uno saberlos llevar.

Docente: Sí, señora SAM05.

SAM05: Sí, porque el inglés nos va a servir para. Para más adelante, sí. Para un trabajo, para ser profesional, para estudiarlo. y no se el inglés nos sirve para bastantes cosas, ¿no?

Docente: Sí, claro, ya me contestó, si no.

Y YI06, que dice Shirley YI06.

Mamá de YI06: dice que si le puede contestar ahora porque YI06 está haciendo una cosita

Docente: ¿Qué dice rey?

R001: Sí, sí es Indispensable saber inglés porque me va a servir para mi vida personal y laboral.

Docente: Recuerde que si recuerdes y gracias a Roma recuerde que estamos hablando de la vida profesional, ustedes saben niños que para todo trabajo o estudio se ve una materia en inglés o varios niveles de inglés porque se le está exigiendo que el estudiante llegue a un nivel mínimo en Colombia B 1, ese sería el B 1, intermedio en Colombia de inglés, y ya si ustedes quieren viajar a otro país, pues se les pide más un nivel más alto.

¿Todo por qué? porque el inglés es la segunda lengua Más hablada en el alrededor del mundo.

Entonces por eso la parte profesional es necesario, indispensable el inglés.

Yo sé que no les gusta, pero pues ya creo que ya muchas veces dicho y ustedes sabiendo otro idioma y sobre todo el inglés, es mucha ventaja, pueden cobrar más, ganar más plata, pueden viajar, conocer más gente en la parte cultural, ustedes también ganan mucho más, saber de otra cultura, esas buenas como enriquecedor, bueno.

Ahorita vamos con esta pregunta que espero que me contesten con la verdad que no se acuerden que yo de la profesora de inglés no.

Pregunta: ¿Ustedes les gusta, como explica la profesora de inglés?

Alguien contesto: ¿Claro, claro, claro, claro y por qué?

Porque es la mejor enseñando.

R001: yo profe, si profe porque se da a entender en sus temas.

HE07: Pues profe, yo pienso que, si usted explica bien el que no le entendió usted, pues muy salado, nunca comprendí nada, pero es que usted si sabe usted si se sabe expresar, sabe cómo interactúa hablando el inglés, lo sabe pronunciar bien las palabras, bueno, etcétera, conclusión todo.

Bueno, eso ya dijo R001 y HE07 ¿ustedes creen que si la profesora explica bien los motivos es aprender inglés?

SA02: Sí.

Docente: ¿Por qué SA02?

SA02: Pues porque ella, se esmera, la profesora se esmera en a nosotros, explicarnos bien, entender bien el tema que ella explica para que nosotros por lo menos podamos grabarnos lo que ella dice.

MA03: Pues profe yo. he pasado por muchos profesores y Sí que me he quedado con 1 solo que fue el que más me enseñó que con el que más aprendí inglés en Bogotá y bueno, pero entonces él me motivo mucho a seguir el inglés porque el enseñaba muy didácticamente y con usted pues aprendí también a seguirlo, porque pues me motiva también bien.

Docente: Pero, por ejemplo, mire, yo no estoy buscando que me digan Ah, bueno, en cada uno tendrá también hasta sus profesores favoritos y todo porque 1 también los tuvo, pero por ejemplo ahí me hace también pensar. MA03 dice que le gusto al profesor por la parte didáctica fue que dijiste.

MA03: si

Docente: En tu caso, tu aprendes más por ese lado, ¿con la como con que sea la clase de cómo

didáctica?

MA03: No tanto, no me gustaba que hiciera tanto didáctico porque él trabajaba muchas guías.

Entonces eso no es bueno, porque entonces uno solo aprende a punta de guías, a base de guías también, es necesario aprender a base de fonética, escuchando, hablándolo. Entonces, bueno, también eso.

Docente: Sí que dice SO04.

SO04: si profe. Q si está bien

Docente: Bueno.

Bueno, tú dices que la profesora explica bien y ¿te motiva a aprender inglés?

SO04: Si profe.

Docente: Segura.

SO04: Pero nunca he aprendido inglés.

Docente: Bueno, tú dices que nunca has aprendido inglés.

¿Eh, quién me falta acá por responder? SAM05, creo que ella, dijo.

Heidi ya contestó cierto, RO01 también.

Falta de YI06.

YI06: Profe me puede repetir la pregunta es que acabo de llegar

Docente: Si tú te motivas dependiendo perdón, o sea,

si la profesora explica bien, tú te motivas para aprender el inglés?

YI06: pues en verdad, esa profesora sabe explicar bien y pues tiene su propia manera. Pues creo que yo podría entender como ella se expresa mucho.

Docente: Bueno y, ¿Pero entonces te motiva a ti aprender inglés como dices, no a mí casi no me gusta o no que pereza o no o qué?

YI06: interferencia

Docente: ¿Qué pasó YI06 a ver?

YI06: profe me puede volver a decir es que acá hay interferencia con el celular

Docente: ¿Si te gusta primero, como explica la profesora de inglés? sea la de ahorita o la que hayas tenido y si te motiva la profesora aprender inglés.

YI06: claro profe pues si me gustaría mucho, así sea profesora cualquiera o no me importa pues con tal de que tenga su propia manera como explicar las ideas, pues me gustaría me puede motivar mucho.

Docente: Listo, gracias.

Por último.

¿Te gusta cómo? ¿Ustedes cual creen que es el factor más importante para aprender inglés?

La didáctica, como dice como dice MA03, como la empleé, o sea la forma de dar la clase o la motivación que tiene cada uno para aprender inglés.

Ustedes que consideran, ¿cuál es el factor más importante para aprender inglés?

R001: La motivación de cada uno. Porque si uno no tiene esa motivación poder aprender un nuevo tema en un nuevo idioma, entonces no le va a gustar y no va a esforzarse al 100. Para aprender ese tema y lo va a hacer a medias o no lo va a hacer-

SA02: Pero será que puede repetir la, preguntar.

Docente: ¿Para ti, ¿cuál es el factor más importante que te hace cómo aprender inglés? el profesor? La motivación, porque tú tienes tus metas personales, sus papás. O no sé por qué vas a viajar.

SA02: El más importante, es por mis papás.

Docente: Porque tú lo harías para darle satisfacción a ellos.

SA02: si

Docente: Más que a ti mismo, hacia ti, no te guste, digamos medio, ahí tuve, consideres que eres buena o no tan buena, pero lo haría solo por ellos ‘

SA02: Lo haría por ellos porque ellos fueron el apoyo mío.

SO04: Pues profe la motivación de uno mismo y como enseña la profesora

Docente: ¿Tú consideras que son los dos para hacerte cómo aprender inglés?

SO04: si profe

MA03: Pues profe. Yo digo que tanto como motivación y eso yo diría que En la mentalidad de uno juega un papel más importante porque si uno no quiere descuidar y a uno lo obligan, entonces pues eso no va bien porque tras de la motivación tiene que tener uno las ganas de hacerlo. Entonces, pues para mí es importante tener ganas para estudiar, porque si uno no tiene ganas de estudiar de que le sirve estar motivado.

Docente: Si eso, verdad.

MA03: Pues ese es mi pensar, ¿no?

Docente. Sí, o sea MA03, que a ti te motiva tú mismo, ser mejor, ¿no?

MA03: si señora

Docente: ¿Quién me falta por acá, ¿eh? HE07, que dice Heidi.

HE07: No profe, pues la motivación porque ellos quieren es que uno salga adelante, uno triunfe, uno tenga una carrera, usa una experiencia muy linda, ellos quieren lo mejor de uno que uno lo de, que uno en verdad esté queriendo salir adelante, ósea uno la tiene es que luchar para salir adelante.

Entonces hay que tener la motivación de hacer las cosas bien, porque si uno no hace las cosas bien, nada le va a salir bien, entonces.

Docente: ¿entonces tu dirías que es por ti misma?

HE07: Claro, profe claro, por ser mejor, también mejor persona y mejor estudiante.

Docente: Listo. SAM05

SAM05: Por mí mismo.

Docente: ¿Por ti mismo, por qué por ti mismo?

SAM05: Porque el inglés me va a servir para más adelante.

Docente: Si lo usaras para ser mejor, mejor estudiante, ¿no?

SAM05: si, señora también.

Docente: Bueno, rey, ya me respondió.

R001: Sí, señora.

Docente: falta entonces YI06.

YI06: profe yo lo q respondí sería la motivación porque es como lo que nos echa adelante para cómo saber y motivarse con uno mismo para hacer sus propias cosas

Docente: ¿Por qué cree usted que es importante aprender inglés?

R001: Es muy importante porque pues me abre muchas puertas después de que yo terminé mis estudios

eh después de que termine la Universidad como tal eh también si estoy pensando en viajar pues me podría facilitar un poquito más la comunicación en otros países

Eh saber más lenguas por si se llega a presentar la ocasión de un trabajo en el extranjero o con un

gringo por así decirlo.

MA03: Pues profe, yo aprendo inglés para comunicarme porque en los otros países lo hablan y pues para viajar para entender a las otras personas.

Docente: Sí. Por último, me está, creo que debía ser al comienzo, pregunta fundamental. No, no, no me acuerdo, usted ya me la han dicho ¿a ustedes si les gusta el inglés?

De verdad, de verdad les gusta el inglés o está ahí como porque ya saben que toca porque trae sus beneficios porque es una de las materias del colegio.

MA03: Para nada en mis intereses personales. Profe, me gusta, me gusta a mí mismo el inglés, me ha gustado desde que desde que me lo enseñaron a mí me gustó mucho.

Yo lo estudio aparte, me gusta, me gusta el inglés.

Docente: Y de todos, tú dices que has tenido varios profesores de inglés, cierto, solo dices que te ha gustado un profesor, no.

MA03: si

Docente: Bueno, eso está bien estar ahí.

SA02: Profe a mí, la verdad me gusta el inglés porque yo al escuchar música en inglés, me empezó a gustar el inglés. Porque esa música que hacen es como que a uno no le inspiran a el inglés.

Docente: ¿O sea, a ti te motiva también la música en inglés?

SA02: Sí.

Docente: ¿Porque ósea, me dices que te gusta, pero por qué te gusta?

SA02: Pues Porque hay cosas del inglés que son bonitas también al mismo tiempo maravillosas puede ser de que el inglés no sirva para varias cosas, pero también sirve para que uno lo maneje bien.

Docente: Listo SO04.

SO04: Pues profe a mí Nunca me ha gustado el inglés.

Docente: Por qué ese pensamiento.?

SO04: pues profe también porque nunca lo he entendido Y como atracción por esa materia.

Docente: ¿porque la consideras difícil?

SO04: Para mi si

Docente: y de todos todas tú has tenido también varios profesores. Tampoco ninguno te ha hecho cómo decirlo y qué chévere. Yo quiero aprender inglés porque es que mire profesor, tal como ha viajado. Hola, habla. No, no ha pasado eso tampoco.

SO04: No, profe

Docente: O sea, definitivamente odias el inglés.

SO04: Pues no tanto.

Docente: Bueno, eso ya no, ya no hay nada que hacer.

HE07: profe me la Repite porfa

Docente: que si te gusta el inglés. La materia de inglés de verdad.

HE07: De verdad, verdad Sí. porque yo lo he dicho muchas veces porque es que eso me inspira uno hacer varias cosas, a tener muchas cosas, o sea, no son muchas cosas lo enseña a uno tanto actuar cómo a expresarse, interactuarlo, comprenderlo, explicarlo. Entonces pues.

A mí si me gustaría antes a enseñársela a las demás personas, entonces pues si

Docente: Si te gusta el inglés listo, SAM05.

SAM05: Pues. A mí me gusta y así no me gusta.

Docente: ¿Porque qué pasa y por qué?

SAM05: Porque a veces no entiendo y, a veces, sí. cuando no entiendo me da rabia para hacer la tarea, entonces digo aquí la dejo, y a veces cuando la O a veces así

Cuando la tarea está muy fácil pues la hago, pero cuando está difícil me da rabia y no la hago.

MA03: Y la buscan en el traductor.

SAM05: ¿cuándo esta difícil no?

Docente: Si cuando está difícil, pero entonces SAM05, cuando dices que a veces sí, a veces no, tú crees que también depende del profesor.

SAM05: Me puedes repetir otra vez.

Docente: ¿Que cuando dices que a veces sí que a veces no que te gusta el inglés, la materia de inglés, tú crees que depende del profesor?

SAM05: No, depende de 1 si a mí me gusta el inglés, yo lo haría por mi cuenta, pero sino me gusta Pues no lo hago.

Docente: Ok gracias. R001.

R001: porque cada a día aprendo un tema diferente y si me gusta

Docente: Si te gusta listo y qué y qué tienes que decir tú, bueno para ti es importante el profesor

?

R001: profe me puede volver a decir es q no escuche

Docente: para ti es importante el profesor, Tiene que ver con que te guste el inglés.

R001: Sí, señor, porque los profesores son la iniciativa para 1 aprender ese tema. El tema del inglés.

Docente: Bueno, y, por último, YI06.

YI06: Pues sobre todo profe a mí no me gusta el inglés, es q se me dificulta mucho. Ósea es una de las materias que más se me ha dificultado para aprender

Docente: ¿y tú crees q ahí también depende del profesor?

YI06: yo digo que no depende del profesor, cada profesor tiene su materia para enseñar

Docente: Listo, Eso es todo, no tengo más preguntas.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado

Anexo B. Anexo: ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA
PERSONAL

Anexo C. Análisis Gráfico Encuesta

Anexo D: Análisis estadístico por SPSS

Anexo E. ANÁLISIS DE FIABILIDAD POR ALFA DE CRONBACH

Anexo F. Fiabilidad por Dimensión corregida

Anexo G. Fiabilidad del instrumento corregido

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto: " EL EFECTO DE LA MOTIVACIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ÁREA DE INGLÉS

Responsable: Gina Lizet López Osorio

Sede donde se realizará el estudio: Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, México.

Nombre del participante: _____

Se le está invitando a participar en (o Se está invitando a su hijo (a) a participar en) un estudio de investigación científica. Antes de decidir si participará o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Es significativo recalcar la importancia de aprender inglés porque trae beneficios para el futuro.

Estos beneficios pueden ser mayor facilidad de aprendizaje, impacto positivo en la salud mental, acceso a un mundo globalizado, pérdida de la vergüenza y mayor empleabilidad. De modo que las razones anteriores son suficientes para desarrollar y mejorar el aprendizaje del inglés en las instituciones educativas. Pero, es notable que el área de inglés es una de las que presenta mayor desafío al momento de planear la clase o establecer la metodología de enseñanza – aprendizaje ya que se ha evidenciado calificaciones con bajo puntaje en relación con calificaciones de otras áreas de aprendizaje.

Con el objetivo de encontrar la causa del bajo rendimiento de inglés por parte de los estudiantes y que todo el plantel educativo se cuestione de porque sucede esto, se realiza esta investigación no solo para beneficio del autor de este trabajo sino para el resto de docentes que pasan por esta problemática. Adicionalmente, la causa que incide en las calificaciones en el área de inglés puede servir como un referente o darle continuidad al estudio para el resto de colegios que también presentan el mismo tipo de problema.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

A usted se le está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo: Identificar la relación que existe entre los tipos de motivación extrínseca e intrínseca y el rendimiento escolar en el área de inglés de los estudiantes de la institución Educativa Departamental Colegio San Francisco de Asís en la ciudad de Villavicencio, Colombia.

BENEFICIOS DEL ESTUDIO

Al llevar a cabo esta investigación en la asignatura de inglés, no solo se pretende encontrar la causa del rendimiento académico de esta misma asignatura, también dar a conocer o mencionar una nueva propuesta de metodología o técnica para mejorar la situación. Es así, como la implementación de este estudio conlleva a identificar si la motivación de los estudiantes tiene relación o no con las calificaciones que obtienen los alumnos en el área de inglés. Y, por consiguiente, el estudio tiene beneficios tanto para los docentes de inglés como para la comunidad que conforma la institución ya que ayuda a identificar y obtener más información sobre el tema mencionado por medio de los resultados y analizar de manera objetiva que funciona y que no.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

Método y diseño de Investigación: El presente estudio que cuenta con un diseño de investigación, tipo no experimental y transversal que empieza de manera descriptiva y termina con la correlación de la motivación tiene como objetivo central identificar la posible causa que incide en la pérdida de la asignatura de inglés.

Tipo de estudio: Cuantitativo ya que busca lograr resultados honestos y útiles para aclarar hechos colectivos de la manera más objetiva posible. Por el momento, se puede tomar un marco de referencia como un tamaño de muestra sugerida de 30 casos ya que para este tipo de investigación lo adecuado es entre más información mucho mejor para obtener información y por ende analizar los resultados.

Instrumento: Para realizar esta investigación, los instrumentos apropiados para estudiar el tema son la entrevista, cuestionarios, encuesta, medios visuales (Fotografías, grabaciones de audio y video)

Validez pilotaje y confiabilidad del instrumento: Confiabilidad que consta de una evaluación durante todo el proceso para lograr una adecuada entrega del instrumento. Descripción densa que sirve para interpretar los hechos. Se buscará la autorización de las autoridades de la institución para realizar el estudio. Por otro lado, es importante que los padres de los niños que conformen la muestra concedan su permiso para que sus hijos respondan al cuestionario y, en especial, se hará con la participación de estos últimos, quienes conforman la fuente de los datos.

Tiempo y duración de la participación: tiene un tiempo de 3 meses, pero es importante recalcar que debido a la situación de salud mundial que se vive, el tiempo y la manera de coleccionar datos ha cambiado ya que se requiere la instrucción a distancia para llevar a cabo la investigación.

RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO

Las técnicas utilizadas en el presente estudio no presentan riesgos ni complicaciones.

¿Qué se siente durante y después del estudio?

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aun cuando el investigador responsable no se lo solicite, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada paciente, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la carta de consentimiento informado anexa a este documento.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del participante padre o tutor _____
Fecha

Testigo _____
Fecha

Testigo _____
Fecha

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al Sr(a) _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apegó a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del investigador

Fecha

CARTA DE REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Título del protocolo:

Investigador principal:

Sede donde se realizará el estudio: Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, México.

Nombre del participante: _____

Por este conducto deseo informar mi decisión de retirar a mi hijo (a) de este protocolo de investigación por las siguientes razones (opcional):

Firma del padre o tutor

Fecha

Testigo

Fecha

Testigo

Fecha

Anexo B. Escala de autopercepción de la motivación académica personal

ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA PERSONAL

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre tu vida como alumno. Te pido que señales tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, sabiendo que: 1=Nada de acuerdo; 7=Totalmente de acuerdo.

Metas	M1. Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	1	2	3	4	5	6	7
	M2. Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress	1	2	3	4	5	6	7
	M3. Estudio porque me hace ser más feliz	1	2	3	4	5	6	7
	M4. Estudiar me produce satisfacción	1	2	3	4	5	6	7
	M5. Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, enérgico	1	2	3	4	5	6	7
	M6. Estudio para saber	1	2	3	4	5	6	7
	M7. Estudio para comprender en profundidad la materia	1	2	3	4	5	6	7
	M8. Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	1	2	3	4	5	6	7
	M9. Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	1	2	3	4	5	6	7
	M10. Estudio para sentirme único, diferente a los demás	1	2	3	4	5	6	7
	M11. Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	1	2	3	4	5	6	7
	M12. Estudio para ser mejor que los demás	1	2	3	4	5	6	7
	M13. Estudio para tener éxito en la vida	1	2	3	4	5	6	7
	M14. Estudio para ser valorado por los demás	1	2	3	4	5	6	7
	M15. Estudio para integrarme en la sociedad	1	2	3	4	5	6	7
	M16. Estudio para asumir una responsabilidad social	1	2	3	4	5	6	7
	M17. Estudio para promover la justicia y la equidad	1	2	3	4	5	6	7
	M18. Estudio para poder ayudar a otros	1	2	3	4	5	6	7
	M19. Estudio para ser competente en mi materia o tarea	1	2	3	4	5	6	7
	M20. Estudio para tener un futuro mejor	1	2	3	4	5	6	7
	M21. Estudio para ganar dinero	1	2	3	4	5	6	7
	M22. Estudio para tener una vida segura	1	2	3	4	5	6	7
Actitudes ante el aprendizaje	A1. Me implicó mucho en las actividades académicas	1	2	3	4	5	6	7
	A2. Confío en obtener buenas calificaciones	1	2	3	4	5	6	7
	A3. Tengo miedo a fracasar en mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
	A4. Estudiar me genera ansiedad	1	2	3	4	5	6	7
	A5. Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	1	2	3	4	5	6	7
	A7. Me preocupa hacer todo bien	1	2	3	4	5	6	7
	A8. Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea	1	2	3	4	5	6	7
	T1. Las tareas fáciles me parecen más atractivas	1	2	3	4	5	6	7
	T2. Hago solamente las tareas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
	T3. Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles	1	2	3	4	5	6	7
	T4. Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea	1	2	3	4	5	6	7
	T5. Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad	1	2	3	4	5	6	7
	T6. Las dificultades me motivan, suponen un reto para mí	1	2	3	4	5	6	7
	AL1. Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad	1	2	3	4	5	6	7
	AL2. Atribuyo mis éxitos a mí mismo	1	2	3	4	5	6	7
AL3. Atribuyo mis fracasos a consecuencias externas a mí	1	2	3	4	5	6	7	
AL4. Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas	1	2	3	4	5	6	7	
AL5. Me desmotivo fácilmente	1	2	3	4	5	6	7	

Motivos personales	P1. Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	1	2	3	4	5	6	7
	P2. Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	1	2	3	4	5	6	7
	P3. Estudio en el colegio porque me divierto también mucho	1	2	3	4	5	6	7
	P4. La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	1	2	3	4	5	6	7
	P5. Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	1	2	3	4	5	6	7
	P6. La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	1	2	3	4	5	6	7
	P7. Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	1	2	3	4	5	6	7
	P8. Estudio porque va a aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
	P9. Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	1	2	3	4	5	6	7
	P10. Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios	1	2	3	4	5	6	7
	P11. Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	1	2	3	4	5	6	7
	P12. Mis estudios me hacen sentir más responsable	1	2	3	4	5	6	7
	P13. Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta	1	2	3	4	5	6	7
	P14. Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
	P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	1	2	3	4	5	6	7
	P16. Pienso que los estudios son muy importantes, por eso estudio	1	2	3	4	5	6	7
	P17. Estudio por gusto	1	2	3	4	5	6	7
	P18. Estudio para educarme, para madurar como persona	1	2	3	4	5	6	7
	P19. Me gusta implicarme en actividades creativas	1	2	3	4	5	6	7
	P20. Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	1	2	3	4	5	6	7
Condiciones e implicación en el estudio	E1. Me considero un estudiante competente	1	2	3	4	5	6	7
	E2. Prefiero estudiar solo	1	2	3	4	5	6	7
	E3. El trabajo de grupo me parece eficaz	1	2	3	4	5	6	7
	E4. Elaboro un horario previo de estudio y actividades	1	2	3	4	5	6	7
	E5. Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	1	2	3	4	5	6	7
	E6. Estudio en un lugar adecuado para ello	1	2	3	4	5	6	7
	I1. Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	1	2	3	4	5	6	7
	I2. Participo habitualmente en las clases	1	2	3	4	5	6	7
Estrategias de aprendizaje	I4. Me considero responsable como estudiante	1	2	3	4	5	6	7
	I5. Como estudiante soy bastante autónomo	1	2	3	4	5	6	7
	I6. Asisto a clase todos los días	1	2	3	4	5	6	7
	I7. Suelo llevar las asignaturas al día	1	2	3	4	5	6	7
	EA1. Utilizo mis conocimientos previos	1	2	3	4	5	6	7
	EA2. Seleccione las fuentes adecuadas	1	2	3	4	5	6	7
	EA3. Utilizo recursos diferentes	1	2	3	4	5	6	7
EA4. Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	1	2	3	4	5	6	7	
EA5. Realizo lecturas globales	1	2	3	4	5	6	7	
EA6. Realizo síntesis de los contenidos	1	2	3	4	5	6	7	
EA7. Hago lecturas personales	1	2	3	4	5	6	7	
EA8. Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	1	2	3	4	5	6	7	
EA9. Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas	1	2	3	4	5	6	7	
EA10. Utilizo materiales complementarios	1	2	3	4	5	6	7	

¡Gracias por tu colaboración y sinceridad!
gina021&

Anexo C. Análisis Grafico Encuesta

Este anexo no se agrega ya que se hizo en hoja de cálculo de Excel.

Anexo D. Análisis SPSS Encuesta Corregida Gina.sav

Este anexo no se agrega a este documento debido a que se hizo en el programa de SPSS

Anexo E. Análisis de fiabilidad por Alfa de Cronbach sin corregir

GET

DATASET NAME ConjuntoDatos1 WINDOW=FRONT.

RELIABILITY

/VARIABLES=M1 M2 M3 M4 M5 M6 M7 M8 M9 M10 M11 M12 M13 M14 M15 M16
M17 M18 M19 M20 M21 M22 A1 A2

A3 A4 A5 A6 A7 T1 T2 T3 T4 T5 T6 AL1 AL2 AL3 AL4 AL5 P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7
P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14

P15 P16 P17 P18 P19 P20 E1 E2 E3 E4 E5 E6 I1 I2 I3 I4 I5 I6 EA1 EA2 EA3 EA4
EA5 EA6 EA7 EA8 EA9 EA10

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=MEANS VARIANCE.

Fiabilidad del Instrumento

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

N	%
---	---

Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,924	,937	82

Estadísticas de elemento

	Media	Desv. Desviación	N
M1. Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	5,08	1,998	24
M2. Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress	3,96	2,255	24
M3. Estudio porque me hace ser más feliz	5,92	1,248	24
M4. Estudiar me produce satisfacción	6,00	1,142	24
M5. Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, energético	5,46	1,414	24
M6. Estudio para saber	6,79	,509	24
M7. Estudio para comprender en profundidad la materia	6,42	,881	24
M8. Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	6,33	,917	24
M9. Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	5,54	1,841	24
M10. Estudio para sentirme único, diferente a los demás	4,63	2,242	24

M11. Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	5,04	2,312	24
M12. Estudio para ser mejor que los demás	4,50	2,126	24
M13. Estudio para tener éxito en la vida	6,88	,448	24
M14. Estudio para ser valorado por los demás	5,04	2,216	24
M15. Estudio para integrarme en la sociedad	5,21	2,187	24
M16. Estudio para asumir una responsabilidad social	5,79	1,769	24
M17. Estudio para promover la justicia y la equidad	5,58	1,666	24
M18. Estudio para poder ayudar a otros	6,42	1,316	24
M19. Estudio para ser competente en mi materia o tarea	5,88	1,541	24
M20. Estudio para tener un futuro mejor	6,88	,448	24
M21. Estudio para ganar dinero	5,58	2,145	24
M22. Estudio para tener una vida segura	6,17	1,167	24
A1. Me implico mucho en las actividades académicas	5,58	1,586	24
A2. Confío en obtener buenas calificaciones	6,46	,658	24
A3. Tengo miedo a fracasar en mis estudios	5,13	2,213	24
A4. Estudiar me genera ansiedad	3,25	2,270	24
A5. Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	3,21	1,933	24
A7. Me preocupa hacer todo bien	5,46	2,064	24
A8. Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea	2,79	1,769	24
T1. Las tareas fáciles me parecen más atractivas	3,79	2,467	24
T2. Hago solamente las tareas que me interesan	2,17	1,494	24
T3. Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles	5,04	2,095	24
T4. Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea	5,92	1,692	24
T5. Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad	3,50	2,043	24
T6. Las dificultades me motivan, suponen un reto para mí	5,50	1,504	24

AL1. Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad	3,08	1,886	24
AL2. Atribuyo mis éxitos a mí mismo	5,83	1,204	24
AL3. Atribuyo mis fracasos a consecuencias externas a mí	3,33	1,949	24
AL4. Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas	5,08	1,792	24
AL5. Me desmotivo fácilmente	4,21	2,187	24
P1. Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	4,42	2,145	24
P2. Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	6,21	1,318	24
P3. Estudio en la universidad porque me divierto también mucho	4,42	2,104	24
P4. La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	5,92	1,472	24
P5. Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	6,33	1,523	24
P6. La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	5,17	2,078	24
P7. Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	5,38	2,039	24
P8. Estudio porque va a aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	5,83	1,736	24
P9. Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	6,29	,999	24
P10. Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios	6,42	,881	24
P11. Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	5,92	1,863	24
P12. Mis estudios me hacen sentir más responsable	6,33	1,049	24
P13. Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta	6,13	1,676	24
P14. Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	5,92	1,530	24
P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	6,42	1,100	24

P16. Pienso que los estudios son muy importante, por eso estudio	6,33	1,341	24
P17. Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	5,46	1,978	24
P18. Estudio para educarme, para madurar como persona	6,42	1,060	24
P19. Me gusta implicarme en actividades creativas	5,71	1,628	24
P20. Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	6,00	1,251	24
E1. Me considero un estudiante competente	5,67	1,579	24
E2. Prefiero estudiar solo	4,25	2,090	24
E3. El trabajo de grupo me parece eficaz	5,33	1,579	24
E4. Elaboro un horario previo de estudio y actividades	4,42	2,125	24
E5. Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	4,92	1,640	24
E6. Estudio en un lugar adecuado para ello	6,17	,917	24
I1. Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	6,25	1,359	24
I2. Participo habitualmente en las clases	5,13	2,050	24
I4. Me considero responsable como estudiante	5,38	1,555	24
I5. Como estudiante soy bastante autónomo	5,29	1,301	24
I6. Asisto a clase todos los días	5,88	1,262	24
I7. Suelo llevar las asignaturas al día	5,79	1,318	24
EA1. Utilizo mis conocimientos previos	5,17	1,993	24
EA2. Selecciono las fuentes adecuadas	5,13	1,777	24
EA3. Utilizo recursos diferentes	5,25	1,452	24
EA4. Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	5,08	1,442	24
EA5. Realizo lecturas globales	4,00	1,719	24
EA6. Realizo síntesis de los contenidos	4,46	1,615	24
EA7. Hago lecturas personales	4,58	1,666	24

EA8. Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	3,63	1,907	24
EA9. Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas	4,13	2,007	24
EA10. Utilizo materiales complementarios	5,33	1,239	24

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianz a	N de elementos
Medias de elemento	5,276	2,167	6,875	4,708	3,173	1,030	82
Varianzas de elemento	2,845	,201	6,085	5,884	30,261	2,040	82

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
432,63	2672,418	51,695	82

RELIABILITY

/VARIABLES=M1 M2 M3 M4 M5 M6 M7 M8 M9 M10 M11 M12 M13 M14 M15 M16
M17 M18 M19 M20 M21 M22

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE.

Fiabilidad por dimensiones

Fiabilidad Metas Vitales

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,790	,815	22

Estadísticas de elemento

	Desv. Media Desviación	N
--	---------------------------	---

M1. Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	5,08	1,998	24
M2. Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress	3,96	2,255	24
M3. Estudio porque me hace ser más feliz	5,92	1,248	24
M4. Estudiar me produce satisfacción	6,00	1,142	24
M5. Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, energético	5,46	1,414	24
M6. Estudio para saber	6,79	,509	24
M7. Estudio para comprender en profundidad la materia	6,42	,881	24
M8. Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	6,33	,917	24
M9. Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	5,54	1,841	24
M10. Estudio para sentirme único, diferente a los demás	4,63	2,242	24
M11. Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	5,04	2,312	24
M12. Estudio para ser mejor que los demás	4,50	2,126	24
M13. Estudio para tener éxito en la vida	6,88	,448	24
M14. Estudio para ser valorado por los demás	5,04	2,216	24
M15. Estudio para integrarme en la sociedad	5,21	2,187	24
M16. Estudio para asumir una responsabilidad social	5,79	1,769	24
M17. Estudio para promover la justicia y la equidad	5,58	1,666	24
M18. Estudio para poder ayudar a otros	6,42	1,316	24
M19. Estudio para ser competente en mi materia o tarea	5,88	1,541	24
M20. Estudio para tener un futuro mejor	6,88	,448	24
M21. Estudio para ganar dinero	5,58	2,145	24
M22. Estudio para tener una vida segura	6,17	1,167	24

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	5,686	3,958	6,875	2,917	1,737	,619	22
Varianzas de elemento	2,735	,201	5,346	5,145	26,586	3,274	22

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
M1. Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	120,00	226,348	,239	.	,789
M2. Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress	121,13	236,114	,050	.	,805
M3. Estudio porque me hace ser más feliz	119,17	237,188	,155	.	,791
M4. Estudiar me produce satisfacción	119,08	246,688	-,092	.	,799

M5. Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, enérgico	119,63	229,288	,313	.	,784
M6. Estudio para saber	118,29	238,911	,351	.	,787
M7. Estudio para comprender en profundidad la materia	118,67	233,884	,372	.	,783
M8. Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	118,75	231,761	,433	.	,781
M9. Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	119,54	211,650	,553	.	,768
M10. Estudio para sentirme único, diferente a los demás	120,46	190,694	,791	.	,746
M11. Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	120,04	212,737	,394	.	,779
M12. Estudio para ser mejor que los demás	120,58	213,906	,422	.	,777
M13. Estudio para tener éxito en la vida	118,21	241,650	,203	.	,789
M14. Estudio para ser valorado por los demás	120,04	201,520	,608	.	,762

M15. Estudio para integrarme en la sociedad	119,88	203,245	,588	.	,764
M16. Estudio para asumir una responsabilidad social	119,29	210,998	,595	.	,766
M17. Estudio para promover la justicia y la equidad	119,50	231,130	,213	.	,789
M18. Estudio para poder ayudar a otros	118,67	223,536	,494	.	,776
M19. Estudio para ser competente en mi materia o tarea	119,21	229,216	,281	.	,785
M20. Estudio para tener un futuro mejor	118,21	241,650	,203	.	,789
M21. Estudio para ganar dinero	119,50	238,261	,028	.	,805
M22. Estudio para tener una vida segura	118,92	223,558	,566	.	,774

Fiabilidad

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
-------	----------	---------------------	----------------

125,08	244,688	15,643	22
--------	---------	--------	----

RELIABILITY

/VARIABLES=A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 T1 T2 T3 T4 T5 T6 AL1 AL2 AL3 AL4 AL5

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE.

Fiabilidad Actitudes ante el aprendizaje

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,715	,716	18

Estadísticas de elemento

	Media	Desv. Desviación	N
A1. Me implico mucho en las actividades académicas	5,58	1,586	24
A2. Confío en obtener buenas calificaciones	6,46	,658	24
A3. Tengo miedo a fracasar en mis estudios	5,13	2,213	24
A4. Estudiar me genera ansiedad	3,25	2,270	24
A5. Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	3,21	1,933	24
A7. Me preocupa hacer todo bien	5,46	2,064	24
A8. Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea	2,79	1,769	24
T1. Las tareas fáciles me parecen más atractivas	3,79	2,467	24
T2. Hago solamente las tareas que me interesan	2,17	1,494	24
T3. Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles	5,04	2,095	24
T4. Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea	5,92	1,692	24
T5. Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad	3,50	2,043	24
T6. Las dificultades me motivan, suponen un reto para mí	5,50	1,504	24
AL1. Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad	3,08	1,886	24
AL2. Atribuyo mis éxitos a mí mismo	5,83	1,204	24

AL3. Atribuyo mis fracaso a consecuencias externas a mí	3,33	1,949	24
AL4. Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas	5,08	1,792	24
AL5. Me desmotivo fácilmente	4,21	2,187	24

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	4,407	2,167	6,458	4,292	2,981	1,655	18
Varianzas de elemento	3,496	,433	6,085	5,652	14,054	1,961	18

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A1. Me implico mucho en las actividades académicas	73,75	177,326	,326	,853	,701
A2. Confío en obtener buenas calificaciones	72,87	188,636	,252	,750	,711
A3. Tengo miedo a fracasar en mis estudios	74,21	173,911	,254	,917	,708
A4. Estudiar me genera ansiedad	76,08	175,123	,222	,622	,712

A5. Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	76,12	164,897	,503	,843	,681
A7. Me preocupa hacer todo bien	73,87	173,679	,288	,940	,704
A8. Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea	76,54	181,216	,195	,712	,712
T1. Las tareas fáciles me parecen más atractivas	75,54	168,433	,298	,604	,704
T2. Hago solamente las tareas que me interesan	77,17	178,841	,314	,782	,702
T3. Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles	74,29	172,129	,311	,881	,701
T4. Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea	73,42	180,949	,216	,925	,710
T5. Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad	75,83	166,667	,432	,915	,688
T6. Las dificultades me motivan, suponen un reto para mí	73,83	190,580	,019	,765	,724
AL1. Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad	76,25	166,283	,489	,844	,683

AL2. Atribuyo mis éxitos a mí mismo	73,50	189,043	,095	,664	,717
AL3. Atribuyo mis fracasos a consecuencias externas a mí	76,00	169,739	,396	,945	,692
AL4. Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas	74,25	171,065	,413	,838	,692
AL5. Me desmotivo fácilmente	75,12	172,375	,287	,931	,704

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
79,33	193,623	13,915	18

RELIABILITY

/VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P19 P20

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE.

Fiabilidad Motivos personales

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,883	,901	20

Estadísticas de elemento

	Media	Desv. Desviación	N
P1. Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	4,42	2,145	24
P2. Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	6,21	1,318	24

P3. Estudio en la universidad porque me divierto también mucho	4,42	2,104	24
P4. La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	5,92	1,472	24
P5. Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	6,33	1,523	24
P6. La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	5,17	2,078	24
P7. Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	5,38	2,039	24
P8. Estudio porque va a aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	5,83	1,736	24
P9. Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	6,29	,999	24
P10. Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios	6,42	,881	24
P11. Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	5,92	1,863	24
P12. Mis estudios me hacen sentir más responsable	6,33	1,049	24
P13. Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta	6,13	1,676	24
P14. Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	5,92	1,530	24
P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	6,42	1,100	24
P16. Pienso que los estudios son muy importante, por eso estudio	6,33	1,341	24
P17. Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	5,46	1,978	24
P18. Estudio para educarme, para madurar como persona	6,42	1,060	24
P19. Me gusta implicarme en actividades creativas	5,71	1,628	24
P20. Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	6,00	1,251	24

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	5,850	4,417	6,417	2,000	1,453	,372	20
Varianzas de elemento	2,525	,775	4,601	3,826	5,935	1,598	20

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1. Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	112,58	281,384	,368	,947	,883
P2. Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	110,79	285,911	,556	,912	,876
P3. Estudio en la universidad porque me divierto también mucho	112,58	287,819	,283	,746	,887
P4. La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	111,08	279,036	,635	,951	,873
P5. Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	110,67	284,145	,506	,933	,877

P6. La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	111,83	279,101	,418	,910	,881
P7. Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	111,63	270,071	,570	,976	,874
P8. Estudio porque va a aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	111,17	271,362	,665	,993	,871
P9. Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	110,71	287,955	,693	,990	,874
P10. Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios	110,58	299,906	,385	,689	,881
P11. Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	111,08	274,341	,561	,995	,875
P12. Mis estudios me hacen sentir más responsable	110,67	291,710	,547	,963	,877
P13. Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta	110,88	290,897	,328	,965	,883
P14. Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	111,08	283,036	,526	,972	,876

P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	110,58	286,514	,664	,988	,874
P16. Pienso que los estudios son muy importante, por eso estudio	110,67	285,536	,554	,995	,876
P17. Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	111,54	284,172	,365	,942	,883
P18. Estudio para educarme, para madurar como persona	110,58	288,341	,638	,995	,875
P19. Me gusta implicarme en actividades creativas	111,29	271,346	,717	,986	,869
P20. Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	111,00	291,739	,448	,974	,879

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
117,00	312,435	17,676	20

RELIABILITY

```

/VARIABLES=E1 E2 E3 E4 E5 E6 I1 I2 I3 I4 I5 I6
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE.

```

Fiabilidad Condiciones e implicación en el estudio

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos

,822	,853	12
------	------	----

Estadísticas de elemento

	Media	Desv. Desviación	N
E1. Me considero un estudiante competente	5,67	1,579	24
E2. Prefiero estudiar solo	4,25	2,090	24
E3. El trabajo de grupo me parece eficaz	5,33	1,579	24
E4. Elaboro un horario previo de estudio y actividades	4,42	2,125	24
E5. Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	4,92	1,640	24
E6. Estudio en un lugar adecuado para ello	6,17	,917	24
I1. Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	6,25	1,359	24
I2. Participo habitualmente en las clases	5,13	2,050	24
I4. Me considero responsable como estudiante	5,38	1,555	24
I5. Como estudiante soy bastante autónomo	5,29	1,301	24
I6. Asisto a clase todos los días	5,88	1,262	24
I7. Suelo llevar las asignaturas al día	5,79	1,318	24

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	5,372	4,250	6,250	2,000	1,471	,397	12
Varianzas de elemento	2,574	,841	4,514	3,674	5,371	1,423	12

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
E1. Me considero un estudiante competente	58,79	97,216	,822	,825	,779
E2. Prefiero estudiar solo	60,21	120,433	,011	,451	,858
E3. El trabajo de grupo me parece eficaz	59,12	108,810	,425	,793	,813
E4. Elaboro un horario previo de estudio y actividades	60,04	114,216	,145	,433	,846
E5. Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	59,54	101,824	,628	,816	,795
E6. Estudio en un lugar adecuado para ello	58,29	113,868	,541	,572	,810
I1. Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	58,21	105,737	,634	,707	,798
I2. Participo habitualmente en las clases	59,33	97,101	,594	,637	,798
I4. Me considero responsable como estudiante	59,08	97,819	,815	,869	,780

15. Como estudiante soy bastante autónomo	59,17	108,319	,564	,621	,804
16. Asisto a clase todos los días	58,58	107,645	,614	,783	,801
17. Suelo llevar las asignaturas al día	58,67	110,928	,455	,730	,811

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
64,46	125,303	11,194	12

RELIABILITY

/VARIABLES=EA1 EA2 EA3 EA4 EA5 EA6 EA7 EA8 EA9 EA10

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE.

Fiabilidad Estrategias de aprendizaje

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,780	,780	10

Estadísticas de elemento

	Media	Desv. Desviación	N
EA1. Utilizo mis conocimientos previos	5,17	1,993	24
EA2. Selecciono las fuentes adecuadas	5,13	1,777	24
EA3. Utilizo recursos diferentes	5,25	1,452	24
EA4. Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	5,08	1,442	24
EA5. Realizo lecturas globales	4,00	1,719	24
EA6. Realizo síntesis de los contenidos	4,46	1,615	24
EA7. Hago lecturas personales	4,58	1,666	24

EA8. Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	3,63	1,907	24
EA9. Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas	4,13	2,007	24
EA10. Utilizo materiales complementarios	5,33	1,239	24

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	4,675	3,625	5,333	1,708	1,471	,366	10
Varianzas de elemento	2,886	1,536	4,027	2,491	2,621	,699	10

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
EA1. Utilizo mis conocimientos previos	41,58	82,862	,275	,568	,787
EA2. Selecciono las fuentes adecuadas	41,63	77,201	,527	,765	,751
EA3. Utilizo recursos diferentes	41,50	84,087	,398	,489	,767

EA4. Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	41,67	82,841	,453	,387	,761
EA5. Realizo lecturas globales	42,75	74,804	,640	,735	,736
EA6. Realizo síntesis de los contenidos	42,29	79,433	,513	,766	,753
EA7. Hago lecturas personales	42,17	77,971	,546	,661	,749
EA8. Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	43,13	73,332	,607	,637	,738
EA9. Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas	42,63	80,245	,349	,519	,777
EA10. Utilizo materiales complementarios	41,42	90,514	,202	,257	,785

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
46,75	96,804	9,839	10

Anexo F. Fiabilidad por dimensión corregida

GET

DATASET NAME ConjuntoDatos1 WINDOW=FRONT.

RELIABILITY

/VARIABLES=M1 M3 M5 M6 M7 M8 M9 M10 M11 M12 M13 M14 M15 M16 M17 M18
M19 M20 M22

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=SCALE

/SUMMARY=MEANS VARIANCE.

Fiabilidad Metas vitales

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,829	,842	19

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	5,765	4,500	6,875	2,375	1,528	,544	19
Varianzas de elemento	2,588	,201	5,346	5,145	26,586	3,183	19

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
109,54	229,476	15,148	19

RELIABILITY

/VARIABLES=A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 T1 T2 T3 T4 T5 AL1 AL2 AL3 AL4 AL5

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=SCALE

/SUMMARY=MEANS VARIANCE.

Fiabilidad Actitudes ante el aprendizaje

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,724	,725	17

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	4,343	2,167	6,458	4,292	2,981	1,679	17

Varianzas de elemento	3,568	,433	6,085	5,652	14,054	1,982	17
-----------------------	-------	------	-------	-------	--------	-------	----

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
73,83	190,580	13,805	17

RELIABILITY

```

/VARIABLES=P1 P2 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P14 P15 P16 P18 P19 P20
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE
/SUMMARY=MEANS VARIANCE.

```

Fiabilidad Motivos personales

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0

Total	24	100,0
-------	----	-------

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,889	,906	17

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	5,941	4,417	6,417	2,000	1,453	,291	17
Varianzas de elemento	2,315	,775	4,601	3,826	5,935	1,499	17

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
101,002	41,391	15,537	17

RELIABILITY

/VARIABLES=E1 E3 E5 E6 I1 I2 I3 I4 I5 I6

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=SCALE

/SUMMARY=MEANS VARIANCE.

Fiabilidad Condiciones e implicación en el estudio

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,885	,891	10

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	5,579	4,917	6,250	1,333	1,271	,196	10
Varianzas de elemento	2,201	,841	4,201	3,361	4,998	,808	10

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
55,79	108,259	10,405	10

RELIABILITY

/VARIABLES=EA2 EA3 EA4 EA5 EA6 EA7 EA8 EA9

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=SCALE

/SUMMARY=MEANS VARIANCE.

Fiabilidad Estrategias de aprendizaje

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,795	,798	8

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	4,531	3,625	5,250	1,625	1,448	,350	8
Varianzas de elemento	2,918	2,080	4,027	1,947	1,936	,468	8

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
36,25	76,804	8,764	8

Anexo G. Fiabilidad del instrumento corregido

RELIABILITY

/VARIABLES=M1 M3 M5 M6 M7 M8 M9 M10 M11 M12 M13 M14 M15 M16 M17 M18
M19 M20 M22 A1 A2 A3 A4 A5 A6

A7 T1 T2 T3 T4 T5 AL1 AL2 AL3 AL4 AL5 P1 P2 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12
P14 P15 P16 P18 P19 P20

E1 E3 E5 E6 I1 I2 I3 I4 I5 I6 EA2 EA3 EA4 EA5 EA6 EA7 EA8 EA9

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=SCALE

/SUMMARY=MEANS VARIANCE.

Fiabilidad del instrumento

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,923	,936	71

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	5,302	2,167	6,875	4,708	3,173	1,110	71
Varianzas de elemento	2,740	,201	6,085	5,884	30,261	2,027	71

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
376,422	172,688	46,612	71