

LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR ESTRATÉGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON BAJO DESEMPEÑO ACADÉMICO

Zambrano Vacacela, Luis Leonardo ¹

RESUMEN

Las estrategias motivacionales pueden ser un factor importante al momento de establecer relaciones cognitivas en los procesos formativos en estudiantes de Educación General Básica (EGB). Este artículo es el resultado del (de un) estudio sobre la importancia que tiene la motivación como elemento indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como metodología se seleccionó a los alumnos que, según las calificaciones, se encontraban con bajo desempeño académico; como pre-test se solicitó la resolución del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), con la finalidad de hacer un análisis de los componentes motivacionales y estrategias de aprendizaje manejadas. Conjuntamente, se suministró una charla motivacional y un taller de estrategias de aprendizaje. Luego de 30 días, se aplicó como post-test nuevamente el cuestionario CEAM, para verificar si la charla motivacional y el taller influyeron en la motivación y en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los educandos. Finalmente al hacer la comparación entre el pre-test y el post-test se corroboró que la motivación es un factor estratégico determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: educación, motivación, estudiantes, docentes, estrategia

MOTIVATION AS A STRATEGIC FACTOR IN THE TEACHING- LEARNING PROCESS OF STUDENTS WITH LOW ACADEMIC PERFORMANCE

ABSTRACT

Motivational strategies can be an important factor when establishing cognitive relationships in the formative processes in students of Basic General Education (EGB). This paper is the result of the study on the importance of motivation as an indispensable element in the teaching and learning process. From a methodological perspective, students with low academic performance were selected; As pre-test was applied the Learning and Motivation Strategies Questionnaire (CEAM) with the purpose of making an analysis of the motivational components and learning strategies handled. At the same time, a motivational talk and a learning strategies workshop were provided. After 30 days, the CEAM questionnaire was applied again as a post-test, to verify whether the motivational talk and the workshop influenced the motivation and learning strategies used by the students. Finally, when comparing the pre-test with the post-test, it was corroborated that motivation is a strategic factor that determines the teaching-learning process.

Keywords: education, motivation, students, teachers, strategy

¹ Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Camilo José Cela. (Madrid-España). Máster Universitario en Psicopedagogía por la Universitat de Barcelona (Barcelona-España). Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Ciencias Humanas y Religiosas por la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Docente Autor en la Universidad Nacional de Educación (Ecuador) y en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). E-mail: leozamv@hotmail.com

1. Introducción

La motivación es la parte subjetiva que impulsa a ejecutar una acción en todos los individuos (Beck, 2004). Dentro del ámbito académico, la motivación es el motor que impulsa a los actores educativos a desempeñarse de manera óptima en el rol que realiza. Al aseverar que es un impulso, se hace referencia a la energía que tienen las personas para satisfacer sus necesidades. La razón del porqué se desarrolla una determinada conducta es analizada por la psicología de la motivación (Palmero, Gómez, Carpi, & Guerrero, 2008) y tiene como objetivo averiguar las causas de la conducta.

Según Mendoza y Orozco (2005), la motivación es la base fundamental que influye en el desempeño académico de todos los estudiantes. Tanto es así que autores como Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009) aseguran que la motivación es aquella predisposición intrínseca que tiene el educando antes de adquirir un nuevo conocimiento; pero tal como lo afirma López (2009), el sujeto que aprende debe tener unos conocimientos previos antes de recibir el nuevo aprendizaje.

Por su parte, Santiuste (2003) afirma que el docente debe ser un facilitador, transmisor de conocimientos y sobre todo, un motivador de actitudes capaz de brindar al estudiante las herramientas con las que pueda disfrutar del aprendizaje y, en consecuencia, generar un desempeño estudiantil estupendo. Por citar un ejemplo, en la asignatura de matemáticas existe un bajo índice de aprovechamiento y según Aviña, León, Figueroa, y Castro (2015) esto se debe a la falta de motivación que se ve reflejada en las actitudes adversas de los alumnos, principalmente por el estigma negativo que se tiene de la materia, dándole al maestro un papel importante para que haya ocurrido este prejuicio.

A raíz de estos señalamientos, pareciera que los docentes no incluyen la motivación como un factor de primer orden en las estrategias de enseñanza que necesitan los estudiantes para aumentar su nivel de desempeño en el ámbito educativo, además de cumplir con todas las expectativas que posee el sistema educativo, al proponer una educación de calidad. Esta suposición adquiere mayor fuerza ante el elevado número de estudiantes con bajo desempeño académico, quienes además expresan actitudes de inconformismo y rechazo ante las calificaciones obtenidas al finalizar el ciclo.

Para Cantú (2004), el aprendizaje de los estudiantes se manifiesta por su desempeño académico, lo que lleva a afirmar que al existir un bajo desempeño, entonces existe un bajo aprendizaje. Sobre este particular, el bajo desempeño académico es un problema preocupante en las instituciones educativas; incluso, está afectando las relaciones sociales de los estudiantes y perjudicando su desarrollo emocional (Garzón, Martínez, & Julio, 2014), siendo necesario buscar una interrelación armónica entre lo académico, lo emocional y lo social.

En base a estas consideraciones, surgió la necesidad de realizar una investigación destinada a determinar si los docentes aplican estrategias motivacionales en el proceso

enseñanza aprendizaje, sobre todo en estudiantes con bajo desempeño académico. Para ello se utilizó como contexto de estudio la Unidad Educativa Fiscomisional “Técnico Salesiano” ubicada la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay-Ecuador. Esta unidad educativa fue seleccionada por ser una de las instituciones más grandes de la provincia al poseer una población de 2356 estudiantes distribuidos en todos los niveles socioeconómicos; además, es considerada como una de las mejores instituciones públicas técnicas a nivel local, aunque esta cualidad no ha impedido el alto índice de estudiantes con bajo desempeño académico.

2. Aspectos metodológicos

La investigación se fundamentó en un estudio cuantitativo con un diseño de tipo cuasi-experimental. Para medir la actitud, aspiraciones educativas y motivación de los estudiantes, se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. (CEAM) a 29 estudiantes de octavo año de Educación General Básica, con un promedio de calificaciones menor o igual a 6,99 puntos. Se consideró que esta calificación refleja el bajo desempeño académico ya que el valor mínimo requerido para aprobar una asignatura es de 7 puntos en la escala del 1 al 10 (Curso seleccionado por encontrarse en una etapa de transición entre la escuela y el colegio). Conjuntamente, se proporcionó una charla motivacional, con una duración de 60 minutos, en la que se trataron temas relacionados con la autoestima, el autoconcepto, ser adolescente y ser hijo. Esta actividad fue acompañada de un taller (40 minutos de duración) en el que se trabajaron estrategias de aprendizaje, expectativas y vivencias de los estudiantes. Transcurridos treinta días luego de realizado el taller, se aplicó nuevamente el mismo cuestionario (CEAM) con el propósito de verificar si la charla motivacional y el taller, tuvieron incidencia en la motivación y por ende en el cambio de actitud de los educandos, tal como lo afirman Vallejo y Escudero (1999), tomando en cuenta que para este caso la variable dependiente fue el desempeño académico de los estudiantes y la variable independiente fue la charla de motivación y el taller.

En la Tabla 1 se muestra el número de estudiantes (distribuidos por género) cursantes de octavo año de Educación General Básica, participantes en el estudio.

Tabla 1

Número de estudiantes participantes en el estudio (distribuidos por género)

| GÉNERO | NÚMERO | PORCENTAJE |
|--------------|-----------|--------------|
| MASCULINO | 26 | 89,7 % |
| FEMENINO | 3 | 10,3 % |
| TOTAL | 29 | 100 % |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la aplicación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)

El Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) que se aplicó durante el estudio, consta de 100 ítems (40 para evaluar la dimensión cognitiva y 60 para evaluar la parte motivacional). Según el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (CGCOP, 2004) este instrumento tiene varios puntos fuertes tales como el diseño, facilidad de uso, validación cruzada, los resultados psicométricos son adecuados y tiene una validación sobre la estructura interna; además, tiene pocos puntos débiles, por ejemplo: no incluir información sobre las características técnicas del cuestionario. Las áreas que se midieron mediante la aplicación del test fueron las habilidades y el rendimiento académico, motivación y las estrategias de aprendizaje. Las posibilidades de respuestas estuvieron configuradas en un escala tipo Likert desde: 1=No, nunca, hasta 7= Si, siempre; de esta forma, se le da al estudiante una variada gama de alternativas de respuesta que facilita un análisis estadístico minucioso. Cabe señalar que este cuestionario es preciso para la población con un rango de edad comprendido entre 12 y 18 años, sin distinción de género, pudiendo ser ejecutada en un lapso de 30 a 40 minutos.

3. Resultados

3.1 Resultados obtenidos antes de la charla de motivación (Pre-Test)

Tabla 2

Promedios y puntajes obtenidos en la subescala de motivación (Pre-Test)

| MOTIVACIÓN | SUBESCALA DE MOTIVACIÓN | | |
|-----------------------------------|-------------------------|--------------|--------------|
| | PROMEDIO | VALOR MÍNIMO | VALOR MÁXIMO |
| Orientación a metas intrínsecas | 1,48 | 1 | 6 |
| Orientación a metas extrínsecas | 1,04 | 1 | 3 |
| Valor tarea | 1,33 | 1 | 4 |
| Creencias: control y autoeficacia | 1,47 | 1 | 4 |
| Autoeficacia para el rendimiento | 1,54 | 1 | 4 |
| Ansiedad | 1,43 | 1 | 4 |
| PROMEDIO TOTAL | 1,38 | 1 | 4,16 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la aplicación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)

Los resultados de la Tabla 2 evidencian la escasa orientación de los estudiantes hacia metas extrínsecas (1,04) así como la escasa importancia que le asignan a la realización de las tareas orientadas a la adquisición de nuevos conocimientos y a la mejora del desempeño académico (1,33). Por otra parte, los resultados permiten afirmar que, de manera general, los estudiantes no se sienten ansiosos o inquietos a la hora de recibir la cátedra por parte de sus docentes (1,43), lo cual parece confirmar la falta de motivación que poseen para la adquisición de conocimientos, así como la influencia

que necesitan recibir de agentes externos para controlar su aprendizaje, siendo pocos los estudiantes que se sienten con las suficientes capacidades, actitudes y posibilidades de alcanzar el éxito por sus propios méritos (1,47). Tal necesidad de influencia externa es ratificada por la baja orientación que de manera general ha sido observada en cuanto a la orientación a metas intrínsecas (1,48) lo que se traduce en una ausencia significativa de sentimientos de autonomía, competencia y apoyo emocional por parte de los estudiantes, a quienes se les dificulta encontrar la motivación necesaria para alcanzar sus metas.

Por último y a pesar de haber obtenido el promedio más alto (1,54) se hace notorio que los estudiantes no se sienten autoeficaces para desarrollar sus actividades escolares (*no puedo, todo lo que hago está mal*). La baja valoración obtenida en este parámetro pudiera estar relacionada directamente con el autoconcepto o percepción que tienen acerca de ellos mismos.

En síntesis, los resultados evidencian los bajos valores obtenidos en cada uno de los parámetros correspondientes a la subescala de *motivación*, alcanzándose un promedio de apenas 1,38. Por supuesto, tal como lo afirma Nocito (2013), este bajo nivel de motivación incide directamente en el desempeño académico de los estudiantes.

Tabla 3

Promedios y puntajes obtenidos en la subescala de estrategias. (Pre-Test)

| MOTIVACIÓN | SUBESCALA DE MOTIVACIÓN | | |
|--|-------------------------|--------------|--------------|
| | PROMEDIO | VALOR MÍNIMO | VALOR MÁXIMO |
| Elaboración | 3,71 | 1 | 7 |
| Aprovechamiento del tiempo y concentración | 3,65 | 1 | 7 |
| Organización | 3,93 | 1 | 7 |
| Búsqueda de ayuda | 2,19 | 1 | 2 |
| Constancia | 3,63 | 1 | 4 |
| Metacognición | 3,80 | 2 | 4 |
| Autointerrogación | 4,14 | 2 | 4 |
| Otras estrategias | 3,76 | 1 | 6 |
| PROMEDIO TOTAL | 3,60 | 1,25 | 5,13 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la aplicación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)

Los resultados mostrados en la Tabla 3 dan cuenta de que los estudiantes casi nunca tienen la confianza necesaria para buscar ayuda en otras personas y de esta forma resolver actividades; de hecho, la búsqueda de ayuda obtuvo el promedio más bajo (2,19) en la subescala de estrategias. Igualmente se evidencia que son pocos los

estudiantes que utilizan la perseverancia como estrategia para adquirir conocimientos o resolver actividades, habiéndose alcanzado un promedio, en el parámetro constancia de 3.63. En valor similar (3,65) se encuentra el parámetro aprovechamiento del tiempo y concentración, lo cual denota el escaso aprovechamiento del tiempo o que los estudiantes se distraen fácilmente con actividades extracurriculares, dificultándose mantener la concentración necesaria para ejecutar sus actividades o resolver problemas. Esta ausencia de concentración pudiera estar influenciada por la falta de motivación para ejecutar las actividades escolares.

Por otra parte, se observa que los estudiantes no cumplen las actividades escolares o, en el mejor de los casos, las hacen de manera esporádica. También, de manera ocasional, buscan otras estrategias de aprendizaje para adquirir conocimientos o resolver actividades escolares; todo esto, a pesar de evidenciarse cierta capacidad para autorregular sus aprendizajes, aunque son muy pocos los estudiantes que realmente se sienten motivados a evaluar y producir la información que les posibilite obtener mejores calificaciones.

En otro orden de ideas, los resultados obtenidos permiten afirmar que solo de manera ocasional, los estudiantes utilizan la organización como estrategia de aprendizaje, o cumplen un determinado proceso para resolver las actividades curriculares. También de manera ocasional, los estudiantes ejercen sus capacidades reflexivas para auto-preguntarse sobre el uso de estrategias de aprendizaje que puedan contribuir a la resolución de sus actividades escolares. En síntesis, siguiendo a Nocito (2013), los resultados obtenidos en la subescala de *estrategias* permiten inferir que un buen número de estudiantes sí están utilizando las estrategias como herramientas para mejorar su desempeño académico, o al menos tiene conocimientos de ellas.

Tabla 4

Comparación de promedios y puntajes obtenidos en las subescalas de motivación y estrategias. (Pre-Test)

| MOTIVACIÓN | SUBESCALA DE MOTIVACIÓN | | |
|-----------------------|-------------------------|--------------|--------------|
| | PROMEDIO | VALOR MÍNIMO | VALOR MÁXIMO |
| Motivación | 1,38 | 1 | 4 |
| Estrategias | 3,60 | 1 | 5 |
| PROMEDIO TOTAL | 2,49 | 1 | 4,50 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos durante la aplicación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)

En la Tabla 4, se observa el bajo promedio obtenido en la sub escala de motivación (1,38), lo que representa que los estudiantes tienen una motivación disminuida, por lo que se torna indispensable que la motivación sea proporcionada por los docentes

durante el desarrollo de sus actividades. De igual forma, el valor medio obtenido en la subescala de estrategias (3,60); permite afirmar que a pesar de no ser un promedio muy bajo, los estudiantes requieren que los docentes les proporcionen estrategias de aprendizaje para fortalecer sus aprendizajes en las aulas; lo cual, influiría positivamente en la motivación. (Nocito, 2013)

3.2 Charla de Motivación y Taller.

La charla de motivación fue expuesta en otra sesión de 60 minutos de duración, abordándose los siguientes temas: 1) Autoestima, 2) Autoconcepto, 3) Ser adolescente, 4) Ser hijos (ver Tabla 6). Al finalizar la charla de motivación se realizó un taller de 40 minutos de duración, al que asistieron los 29 estudiantes que participaron en la investigación. En esta actividad se les solicitó que individualmente plasmaran en papelógrafo, un mapa mental sobre su forma de sentir con respecto a los docentes que impartían las asignaturas básicas. En la Tabla 5 se muestran las respuestas obtenidas en cada una de las preguntas formuladas.

Tabla 5

Respuestas de los estudiantes a cada una de las preguntas formuladas en el taller

| PREGUNTA | SI | NO |
|---|-----------|-----------|
| Tus profesores toman en cuenta tus pensamientos, sentimientos e inquietudes | 0 | 29 |
| Tus profesores valoran y te estimulan cuando haces mal alguna actividad. | 0 | 29 |
| Sientes que tu profesor se preocupa por ti, brindándote estrategias de aprendizaje. | 0 | 29 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos durante el Taller

Los resultados mostrados en la Tabla 5 evidencian que la totalidad de los estudiantes sienten que no son tomados en cuenta por sus docentes; tampoco son valorados, ni estimulados cuando hacen algo “aparentemente mal”. Además, conciben una despreocupación en la instrucción de estrategias de aprendizaje por parte de los profesores.

Finalmente se les brindó las estrategias de aprendizaje que ellos requieren para elaborar sus actividades escolares; entre estas se trataron las siguientes: resumen, subrayado, lectura comprensiva, mapas conceptuales, mapas mentales, organizadores gráficos y hábitos de estudio, con énfasis en los conceptos y la utilidad de cada uno de ellos.

En la siguiente tabla (Tabla 6) se muestra el itinerario de las actividades realizadas durante la charla de motivación, la cual fue diseñada considerando los aportes teóricos de Ramírez (2014), Tapia, Fiorentino & Correché (2003), Moreno (2015) y Beyebach & Herrera (2013)

Tabla 6

Itinerario de las actividades realizadas durante la charla de motivación.

| TEMA | ACTIVIDADES | EVALUACIÓN |
|---|--|--|
| Autoestima: aprecio o rechazo de nosotros mismos. (Ramírez, 2014) | Dinámica de socialización: “Ala Ka tonga”. Consolidación del concepto por medio de explicación. - Cuando te paras frente al espejo ¿te gusta lo que ves? - Lluvia de ideas. - Ejercicios para mejorar la autoestima. 1. Escribir y leer (objetivos individuales, cualidades). (explicación con ejemplos) 2. Anclarse a las buenas experiencias (escribir y recordar las buenas experiencias) (explicación con ejemplos) 3. Eliminar palabras desagradables (Que tonto que soy, soy un desastre, no puedo) (explicación con ejemplos) 4. Hacerse una breve descripción: ¿Cómo serías una persona perfecta? (explicación con ejemplos) 5. Descubre tu talento: Todos somos pésimos en hacer algo, pero de igual forma somos hábiles en otras cosas. (explicación con ejemplos) 6. hacer lo que más te gusta hacer. Hacer un espacio de tiempo en el día para hacer lo que más nos gusta, así sea dormir. (explicación con ejemplos) Reflexión grupal con lluvia de ideas. | Reflexión individual. Compromisos individuales. Retroalimentación. |
| Autoconcepto. La forma de vernos nosotros mismo. (Tapia, Fiorentino, & Correché, 2003) | Consolidación del autoconcepto, por medio de la dinámica “Esta es mi casa” Consolidación del concepto por medio de explicación de técnica “BodyImagery” para mejorar el autoconcepto. (Bianco, 1975) Pararse frente al espejo y hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué ves en el espejo? ¿Cómo ves a la persona que te mira desde el espejo? ¿Lo conoces? ¿Qué cosas buenas tiene esa persona? ¿Qué cosas malas tiene quien te mira desde el espejo? ¿Qué es lo que más te gusta de esa persona? ¿Cambiarías algo de la persona del espejo? Reflexión grupal con lluvia de ideas. | Reflexión individual. Compromisos individuales. Retroalimentación. |
| Ser adolescente. Etapa en el individuo se encuentra con varios conflictos emocionales. (Moreno, 2015) | Dinámica de relajación; “respiración y reflexión”. Cómo quisiéramos que fueran nuestros padres y docentes. Consolidación del concepto, por medio de vivencias de los adolescentes en sus casas e institución. Reflexión grupal con lluvia de ideas | Reflexión individual. Compromisos individuales. Retroalimentación. |
| Ser hijos. Como son los hijos en la actualidad. (Beyebach & Herrera, 2013) | Dinámica de relajación; “respiración y reflexión”. ¿Qué esperan nuestros padres de nosotros? Consolidación del concepto, por medio de vivencias de los adolescentes en sus casas e institución. Reflexión grupal. | Reflexión individual. Compromisos individuales. Retroalimentación. |
| Cierre del Taller | Se finaliza con una dinámica: “Ala Ka tonga”. | |

Fuente: Elaboración propia a partir del protocolo de investigación, previa revisión de los referentes teóricos considerados.

3.3 Resultados obtenidos 30 días después de la charla de motivación (Post-Test)

Tabla 7

Promedios y puntajes obtenidos en la subescala de motivación (Post-Test)

| MOTIVACIÓN | SUBESCALA DE MOTIVACIÓN | | |
|-----------------------------------|-------------------------|--------------|--------------|
| | PROMEDIO | VALOR MÍNIMO | VALOR MÁXIMO |
| Orientación a metas intrínsecas | 4,6 | 4 | 7 |
| Orientación a metas extrínsecas | 5,01 | 5 | 7 |
| Valor tarea | 3,97 | 3 | 4 |
| Creencias: control y autoeficacia | 5,92 | 5 | 7 |
| Autoeficacia para el rendimiento | 4,51 | 4 | 7 |
| Ansiedad | 3,12 | 2 | 4 |
| PROMEDIO TOTAL | 3,39 | 2,88 | 4,5 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) aplicado 30 días después de la charla motivacional.

Los resultados mostrados en la Tabla 7 evidencian que después de la charla de motivación y el taller, aumentó el nivel de inquietud o ansiedad de los estudiantes a la hora de recibir la cátedra por parte de sus docentes (3,12 sobre la base de 7 puntos) y al querer demostrar lo aprendido en la charla de motivación. Igual consideración se aprecia en cuanto al valor tarea (3,97) lo cual permite confirmar que la charla de motivación ha dado resultados positivos, ya que varios estudiantes ahora reconocen la importancia de la resolución de tareas, sintiéndose más motivados para efectuar esta actividad.

En lo referente a la autoeficacia para el rendimiento, si bien es cierto que no todos los estudiantes pueden realizar las actividades por sí solos (4,51) ahora es mayor el número de ellos que aseguran ser autosuficientes para resolver sus actividades académicas, por lo que al comparar el valor de este parámetro con el alcanzado en la prueba Pre-Test (Tabla 2) se evidencia que la charla de motivación ha dado resultados positivos.

En el parámetro correspondiente a la orientación a metas intrínsecas, el valor obtenido (4,60) revela que después de la charla motivacional casi todos los estudiantes conciben ese sentimiento de autonomía, competencia y apoyo emocional que les brinda la motivación necesaria para alcanzar metas, ratificándose la efectividad de la charla motivacional al considerar que ahora existen más estudiantes que aseguran tener la capacidad de encontrar las actitudes necesarias y las posibilidades para alcanzar el éxito por sus propios méritos.

En cuanto a la orientación de los estudiantes hacia metas extrínsecas, el valor obtenido (5,01) evidencia un cambio significativo con respecto al valor obtenido en el pre-test (Tabla 2). Ahora, luego de la charla motivacional, los estudiantes afirman poseer, con bastante frecuencia, una orientación hacia metas extrínsecas. Este cambio es aún más significativo en lo que respecta a las creencias sobre el control y la autoeficacia (5,92), infiriéndose que los estudiantes albergan la sensación de que pueden controlar su desempeño y son autosuficientes para elaborar las actividades académicas

Con base en los resultados obtenidos tras aplicar el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) 30 días después de la charla de motivación, se ha podido comprobar que todos los parámetros medidos en la subescala de motivación, alcanzaron un promedio superior a los que ya habían sido obtenidos, evidenciándose que en algunos de ellos el incremento ha sido contundente; tal es el caso de la orientación a metas extrínsecas y en las creencias sobre control y autoeficacia, pudiendo afirmarse que la charla de motivación ha causado un impacto positivo en los estudiantes, quienes ahora se sienten más seguros y motivados para mejorar su desempeño académico y así poder alcanzar el éxito académico y social. (Nocito, 2013)

Tabla 8

Promedios y puntajes obtenidos en la subescala de estrategias. (Post-Test)

| SUBESCALA DE MOTIVACIÓN | | | |
|---|-----------------|-------------------------|-------------------------|
| MOTIVACIÓN | PROMEDIO | VALOR MÍNIMO | VALOR MÁXIMO |
| Elaboración | 3,92 | 3 | 7 |
| Aprovechamiento del tiempo y concentración | 4,01 | 3 | 7 |
| Organización | 5,35 | 4 | 7 |
| Búsqueda de ayuda | 4,52 | 4 | 7 |
| Constancia | 3,98 | 3 | 7 |
| Metacognición | 5,12 | 5 | 6 |
| Autointerrogación | 4,14 | 4 | 5 |
| Otras estrategias | 5,21 | 4 | 6 |
| PROMEDIO TOTAL | 4,53 | 3,75 | 6,5 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) aplicado 30 días después de la charla motivacional.

En la Tabla 8 se observa que el promedio más bajo que se ha obtenido corresponde al parámetro *elaboración* (3,92) infiriéndose que los estudiantes tienden a utilizar las mismas estrategias aprendidas en su contexto escolar, siendo muy pocos los estudiantes que buscan otras estrategias como recurso para resolver actividades escolares. Al hacer la comparación con la Tabla 3 y aun sin evidenciarse un cambio

significativo entre los valores obtenidos, se observa que en esta ocasión el promedio subió ligeramente, dando a entender que el taller de estrategias de aprendizaje ha creado un impacto positivo en los estudiantes.

De similar modo se interpreta el ligero aumento que experimentó el parámetro *constancia* (3,98) con respecto a los datos obtenidos en el pre-test. El valor obtenido sigue revelando que solo de manera ocasional, los estudiantes hacen uso de la perseverancia para ejecutar sus actividades o para mejorar el desempeño académico.

En relación al *aprovechamiento del tiempo y concentración*, el valor medio obtenido (4,01) indica que la mayoría de estudiantes solamente a veces aprovechan el tiempo y le ponen empeño para la resolución de labores, lo cual denota que se distraen fácilmente con actividades extracurriculares. Comparado con el valor correspondiente al mismo parámetro en la prueba pre-test (Tabla 3) se observa que existe un cambio positivo medianamente significativo, pudiendo aseverarse que el taller de estrategias de aprendizaje ha creado el impacto esperado en los estudiantes.

El promedio obtenido en el rango de *Autointerrogación* (4,14) indica que 30 días después de realizado taller de estrategias de aprendizaje, sigue existiendo una media de estudiantes que a veces reflexionan sobre el uso de esas estrategias para la resolución de sus actividades escolares. En esta ocasión no se ha observado ningún cambio con respecto al valor correspondiente al mismo parámetro en la prueba pre-test, de lo que se infiere que dicho taller no ha creado ningún impacto en los estudiantes; sin embargo, la variación de los puntajes mínimos y máximos obtenidos en ambas pruebas, pudiera ser indicativo de la mayor seguridad que poseen al realizar sus actividades, la cual se logró mediante sus asistencia a la charla motivacional.

Con respecto a la *búsqueda de ayuda*, el promedio obtenido (4,52) revela que los estudiantes tienen la confianza para buscar ayuda en otras personas y así poder resolver actividades. Se observa un cambio significativo con respecto al valor promedio obtenido en la prueba de pre-test (Tabla 3), pudiendo aseverarse que el taller en estrategias de aprendizaje ha creado un impacto positivo en los estudiantes. Igual consideración se extrae del parámetro *metacognición* cuyo valor promedio (5,12) indica que casi todos los estudiantes creen tener la suficiente capacidad de autorregular los aprendizajes, sintiéndose motivados a evaluar y producir la información que les posibilite obtener mejores calificaciones. La comparación de este valor con respecto al obtenido en la prueba pre-test, pone nuevamente de relieve el significativo y positivo impacto que el taller de estrategias de aprendizaje ha causado en los estudiantes.

Otra parámetro que permite evidenciar el significativo impacto del taller en los estudiantes, es el referido a *otras estrategias*, cuyo valor promedio obtenido (5,21) revela que los estudiantes ahora se consideran con la suficiente capacidad para buscar otro tipo de estrategias que les posibilite producir recursos, herramientas e información que les permita mejorar el desempeño y obtener mejores calificaciones.

Finalmente, el promedio más alto obtenido en la subescala de estrategias de la prueba post-test, es el que corresponde al parámetro *organización* (5,35), dando a entender que un promedio alto de estudiantes utiliza la organización como estrategia de aprendizaje, o cumplen un proceso para resolver las actividades curriculares. Nuevamente, al comparar este valor con el obtenido en la prueba pre-test se hace evidente la significativa influencia que ha tenido el taller de estrategias de aprendizaje en la forma de pensar de los estudiantes.

En síntesis, se puede afirmar que después del taller, todos los cocientes alcanzados en los parámetros medidos en la subescala de estrategias alcanzaron un promedio superior a los obtenidos inicialmente en la prueba pre-test, y que en algunos parámetros la subida del promedio ha sido drástico, como por ejemplo en los concernientes a organización y otras estrategias. De aquí que se puede aseverar que tanto la charla de motivación como el taller de estrategias, han causado un impacto positivo en los estudiantes, ya que han podido internalizar los conocimientos en cuanto a las estrategias de aprendizaje que requieren para alcanzar los conocimientos necesarios y, consecuentemente, mejorar el desempeño académico (Nocito, 2013).

Tabla 9

Comparación de promedios y puntajes obtenidos en las subescalas de motivación y estrategias. (Post-Test)

| MOTIVACIÓN | SUBESCALA DE MOTIVACIÓN | | |
|-----------------------|-------------------------|--------------|--------------|
| | PROMEDIO | VALOR MÍNIMO | VALOR MÁXIMO |
| Motivación | 3,39 | 2 | 7 |
| Estrategias | 4,53 | 3 | 7 |
| PROMEDIO TOTAL | 3,96 | 2,5 | 7 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) aplicado 30 días después de la charla motivacional.

4. Discusión y contraste

En la Tabla 10 se muestran los valores promedios alcanzados en las pruebas pre-test (Tabla 2) y post-test (Tabla 9) las cuales corresponden, respectivamente, a los cuestionarios aplicados antes y después de la charla motivacional y de la realización del taller de estrategias. Se puede apreciar un cambio considerable en el aspecto motivacional (de 1,38 a 3,39) así como un cambio importante en el aspecto de estrategias (de 3,60 a 4,53). Cabe resaltar que en el aspecto motivacional, el cambio más relevante ocurrió en los promedios de la escala de Likert, pasando de 1-4 (pre-test) a 2-4, (post-test), mientras que en el aspecto de estrategias de aprendizaje, dicho cambio fue mucho más notorio, al pasar de 1-5 (pre-test) a 3- 6 (post-test).

Tabla 10

Comparación de promedios alcanzados en las subescalas de motivación y estrategias. (Pre-Test y Post-Test)

| MOTIVACIÓN | PROMEDIOS ALCANZADOS | | |
|--------------------------|--|---|------------|
| | ANTES DE LA CHARLA Y TALLER (PRE-TEST) | DESPUÉS DE LA CHARLA Y TALLER (POST-TEST) | DIFERENCIA |
| Subescala de Motivación | 1,38 | 3,39 | + 2,01 |
| Subescala de Estrategias | 3,60 | 4,53 | + 0,93 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) aplicado 30 días después de la charla motivacional.

Vista la variación positiva en cuanto a los resultados obtenidos, se puede asegurar que la charla de motivación ejerció un cambio muy marcado en el aspecto motivacional con tendencia a subir en la escala de Likert, y un cambio, también con tendencia a subir, en el aspecto de estrategias de aprendizaje; esto, a pesar de que tales aspectos fueron tratados en el taller de manera rápida y superficial. En consecuencia, la naturaleza y magnitud de los cambios experimentados hace presumir que el aspecto motivacional de los estudiantes influye directamente en la búsqueda de estrategias de aprendizaje que les permita resolver actividades académicas.

En definitiva, la charla motivacional influyó positivamente en la motivación de los estudiantes, incitándoles a buscar estrategias de aprendizaje orientadas a la resolución de actividades académicas. De este modo parece cumplirse la afirmación hecha por Inglés & Martínez (2011), en cuanto a que la motivación académica es un factor relevante en la predicción del rendimiento académico, dándole al estudiante la fortaleza intrínseca y extrínseca para responder con eficiencia y proponer soluciones viables a las problemáticas presentadas en el ámbito escolar; por lo tanto, es indispensable utilizar la motivación como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual debe ser transmitida por todos los docentes sin importar la cátedra que ejerzan.

En el caso concreto de los estudiantes cursantes de octavo año de educación general básica, la motivación transmitida les dio la seguridad de ser comprendidos, tomados en cuenta y sobre todo, pudieron percibir que son tratados como seres humanos activos en la sociedad, lo cual les incentiva aún más a encontrar los medios y estrategias de aprendizaje para satisfacer sus objetivos académicos y personales.

Como parte de las limitaciones de la investigación se encontró que en las fases iniciales del estudio, los docentes tenían la convicción de que su metodología pedagógica no tenía deficiencias; de igual forma, los estudiantes estaban convencidos que los resultados que se obtuvieran quedarían solamente en papeles; sintiéndose un generalizado ambiente de incredulidad; sin embargo, al mostrar los resultados

obtenidos y validar las conclusiones, tanto los docentes como los alumnos reconocieron que este fue un trabajo que se debería repetir frecuentemente, haciendo que los maestros recuerden que son seres humanos que pueden aprender y mejorar día a día, y para que los alumnos entiendan que para vivir una transformación en la educación debe existir comunicación entre profesor-estudiante, ya que ellos son los actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras que el docente es el guía que orienta la construcción del conocimiento (Alvarez, 2015). A pesar de los inconvenientes presentados, se puede afirmar que las limitaciones en cuanto a la predisposición ratificada por los protagonistas del estudio, pudieron ser superadas y no influyeron en los resultados.

Con base en el análisis realizado se sugiere realizar la misma investigación en otras instituciones educativas, a fin de verificar si los resultados obtenidos coinciden o difieren; para que de esta forma puedan tomarse las acciones más beneficiosas a fin de superar el grave inconveniente que representa la desmotivación estudiantil. De igual manera, se recomienda que durante el siguiente año lectivo se vuelva a aplicar el Cuestionario CEAM a los mismos estudiantes que participaron en este estudio, a fin de comprobar la evolución de los parámetros que han sido utilizados durante la investigación; en otras palabras, la intención que anima a repetir esta prueba, es la de ampliar el tiempo de reacción de los alumnos para verificar el período que dura la influencia de la charla de motivación en los educandos. De esta manera se podrá planificar un cronograma para impartir las charlas y el taller.

Se confirma que los docentes deben utilizar frecuentemente estrategias motivacionales como metodología pedagógica; pues se constata que la motivación no es tomada como una estrategia, sino como una forma de dar clases y en la que cada profesor la utiliza de acuerdo a su estilo de enseñanza.

El cuestionario para medir la motivación y las estrategias de aprendizaje se debe aplicar periódicamente; de esta forma, se podrá verificar el tiempo que perdura en la conciencia de los estudiantes una charla de motivación y un taller de estrategias de aprendizaje.

Finalmente, a partir de las conclusiones que derivan de la investigación realizada, surgen nuevas dudas que pudieran sustentar futuras investigaciones específicamente orientadas a 1) conocer y fundamentar empíricamente el tiempo que perdura la motivación y la efectividad del taller en los estudiantes; 2) comprender por qué los profesores no aplican estrategias motivacionales cuando imparten la cátedra a los estudiantes, dedicándose simplemente a impartir contenidos, y 3) entender las razones por las cuales algunos docentes se olvidan de los aspectos relacionados con la naturaleza humana que nutre el proceso de enseñanza-aprendizajes, rigiéndose totalmente por el currículo ¿Será que los maestros también necesitan motivación?

5. Bibliografía

- Alvarez, F. (2015). *www.unae.edu.ec*. Obtenido de <http://www.unae.edu.ec/acerca-de-la-unae-m28ev>
- Aviña, I., León, A., Figueroa, C., & Castro, I. (2015). Enseñando las matemáticas con estilo, cambia la actitud de los estudiantes. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 41-55.
- Beck, R. (2004). *Motivation: Theoirs and Principles*. Nueva Jersey: pearson.
- Beyebach, M., & Herrera, M. (2013). *Como criar hijos tiranos*. España: Herder.
- Bianco, F. (1975). BodyImagery.
- Cantú, I. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantesy de arquitectura. *CIENCIA UANL*, 78-68.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad* , 20-32.
- CGCOP. (2004). *EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO CEAM*. Obtenido de Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos: <https://www.cop.es/uploads/PDF/2013/CEAM.pdf>
- Garzón, J., Martínez, & Julio. (2014). Actitudes y estrategias cognitivas sociales y el desempeño académico. *Instituto Pedagógico*, 250-269.
- Inglés, C., & Martínez, A. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles . *Universitas Psychologica*, 449-465.
- López, J. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 1-14.
- Mendoza, E., & Orozco, C. (2005). *La motivación* . Valencia: Todt.
- Moreno, A. (2015). *La adolescencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Nocito, G. (2013). *AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ALUMNOS DE GRADO*. Madrid, Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., & Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 145-170.
- Ramírez, A. (2014). *Autoestima para principiantes*. España: Díaz de Santos.
- Santiuste, V. (2003). El Aprendizaje: Nuevas aportaciones. *Revista de Educación*, 7-10.
- Tapia, M., Fiorentino, M., & Correché, M. (2003). Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto. *Fundamentos en humanidades*, 163-172.
- Vallejo, G., & Escudero, J. (1999). Cuestionario para evaluar las actitudes de los estudiantes de E.S.O. hacia las matemáticas. *Aula Abierta*, 1-17.