

LA MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL. UN ESTUDIO DE SUS CAUSAS.

Graham Stagg, MA.

*Master of Arts in Applied Linguistics (Reino Unido).
Docente de idioma inglés en la Escuela Superior Politécnica
del Litoral (ESPOL), Ecuador.*

César Eduardo Chóez Menoscal, Mgs.

*Magíster en Educación Superior (Ecuador). Magíster en Enseñanza de Inglés
como Idioma Extranjero (Ecuador).
Docente de inglés en la Universidad Agraria del Ecuador, Ecuador.*

Oswaldo Edison García Brito, Mgs.

*Magíster en Diseño Curricular (Ecuador).
Docente de idioma Inglés en la Universidad de Guayaquil, Ecuador.
osvi123-75@hotmail.es*

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Recibido: 7 de diciembre de 2016.

Aceptado: 2 de marzo de 2017.

RESUMEN

El presente artículo está basado en un estudio de estrategias motivacionales con el potencial de optimizar el nivel de motivación estudiantil, así como también el rendimiento académico. Las modificaciones realizadas al sistema tradicional de enseñanza fueron basadas en dos estrategias generales: La creación de un ambiente positivo de estudio y la adaptación de materiales acorde a las necesidades de los aprendices. Los estudiantes respondieron varios cuestionarios que midieron su nivel de motivación durante las diferentes etapas del semestre en curso. También se utilizó observaciones en pares, informes personales, y cuestionarios para medir la efectividad de las estrategias aplicadas. En efecto se descubrió que el nivel de motivación

de los estudiantes por aprender inglés aumentó, no obstante, un análisis chi-cuadrado reveló que la varianza no era estadísticamente significativa. Sin embargo, a los estudiantes y docentes involucrados les pareció que las modificaciones aplicadas fueron prácticas y beneficiosas en gran parte. Por tanto, se propone que las estrategias manejadas pueden ser útiles para mejorar la gestión del aula de clase, así como también la consecución de los resultados de aprendizaje propuestos, descubrimientos que definitivamente son ventajosos para los docentes de inglés que decidan aplicarlos.

Palabras clave: motivación, rendimiento académico, estrategias motivacionales, idioma extranjero.

ABSTRACT

This article reports on a study of motivational strategies considered helpful to increase student motivation and academic achievement. It was decided to implement several modifications to the typical way of teaching based around two broad strategies: creating a positive environment and adapting materials to learner needs. Students completed questionnaires to measure their motivation at different stages of a semester long course. Peer observations, personal logs and student questionnaires were also used to measure how effectively those strategies could be implemented. It was found that the learner's motivation did improve, but a chi-square analysis revealed the variance was not statistically significant. Nevertheless, students and teachers viewed most modifications as practical and beneficial. This suggests that the set of strategies can be used and built upon to improve classroom management and the achievement of learning outcomes, findings which are useful for who conduct this study as well as most teachers to consider.

Keywords: motivation, academic achievement, motivational strategies, foreign language.

INTRODUCCIÓN

Es ampliamente reconocido que la motivación influye en el aprendizaje de un idioma extranjero y una gran parte de esta teoría e investigación ha sido publicada para explicar su relación (para una visión reciente del tema consultar Ushioda, 2012). Sin embargo, existen múltiples aspectos que aún son sujetos de debate, como por ejemplo, el alcance en el cual la motivación tiene una influencia en el aprendizaje, cómo esta puede ser

medida y que se puede hacer para mejorarla o aprovecharla. En este trabajo de investigación se reportan todos los esfuerzos realizados para entender más sobre este tema.

Se trabajó colaborativamente para identificar y aplicar una serie de tratamientos específicos con el objetivo de incrementar nivel de motivación en el estudiante mediante cursos semestrales de inglés como lengua extranjera, los cuales fueron enseñados por los autores (docentes-investigadores) en el lugar de trabajo, una universidad pública del Ecuador.

Hasta cierto punto, se buscó replicar el estudio realizado por Moskovsky en el año 2013, quién observó el rol que los maestros pueden adoptar para aumentar la motivación en los aprendices mediante la aplicación de estrategias motivacionales específicas en sus aulas de clases. Sin embargo, otro aspecto clave de este estudio fue aprender por medio de la práctica reflexiva. Nosotros creemos que lo que se puede perder en las escalas estadísticas, puede ser compensado mediante todos los detalles que seamos capaces de proveer en este estudio, y estos detalles podrían ser altamente útiles para nuestros pares académicos quienes quisieran reflejarlo en sus roles personales como motivadores.

Estudios han demostrado que existe una correlación directa entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Amrai, K. et al.: 2011). Nosotros creemos que se podría seleccionar y aplicar una cierta cantidad de estrategias motivacionales conducidas directamente por los docentes para incrementar la motivación en sus aprendices, cuyo efecto en cadena por ende sería un factor decisivo para la mejora en su rendimiento académico.

Los participantes en este estudio en su mayoría presentaron competencias enmarcadas a un nivel A1-A2 según el marco común Europeo y fueron registrados de manera obligatoria a un programa de aprendizaje de inglés como idioma extranjero en una universidad pública del Ecuador. En los últimos años, nuevas políticas dentro del ámbito nacional han sido formuladas para promover el desarrollo científico y tecnológico a la par del dominio del idioma inglés (CES, 2013).

REVISIÓN TEÓRICA

Conceptos de motivación.

La motivación es el deseo por realizar cosas (Pintrich, 2003). Esto resulta de la interacción de factores que determinan el motivo por el cual nosotros nos comportamos de una u otra forma (Huit, 2003). Las personas tienen

diferentes niveles y cantidades de motivación. Según Williams & Burden, (1997) la motivación es interpretada como un estado de estimulación cognitivo y emocional que conlleva a una decisión reflexiva para actuar, ésta a su vez da origen a un período de esfuerzo intelectual y/o físico para alcanzar objetivos previamente establecidos.

Muchas investigaciones posteriores han buscado aplicar teorías que han ido desde la psicología motivacional hasta el aprendizaje del idioma en sí. La teoría de la autodeterminación fue desarrollada por Deci y Ryan en el año 1985, quienes propusieron que, aunque la calidad de la experiencia y el desempeño sean diferentes cuando uno se está comportando influenciado por razones intrínsecas versus extrínsecas, hay de hecho varias que recaen entre la auto determinada (intrínseca) y la controlada (extrínseca). El control de las regulaciones extrínsecas podría promover la motivación intrínseca. En su revisión del tema, Deci y Ryan (2000) concluyeron que el sentimiento de los estudiantes en cuanto al respeto y cuidado por parte de sus maestros es esencial para su voluntad de aceptar los valores brindados por ellos en el salón de clases. Los docentes necesitan trabajar más para transmitir un sentimiento de pertenencia y conectividad al grupo de estudiantes con el que trabajan para obtener los objetivos deseados. Ellos llaman a esto un sentimiento de afinidad (ibíd., 11)

Según Noel et al. (2000) y Noel (2001) se buscó aplicar la teoría de la autodeterminación al contexto de aprendizaje del idioma. Ella asoció los instrumentos con los factores extrínsecos y propuso tres substratos: razones intrínsecas inherentes o innatas tales como la diversión y las clases entretenidas, razones extrínsecas sobre una autodeterminación continua, y razones integradoras tales como un contacto positivo con los estudiantes que están aprendiendo un segundo idioma. Se descubrió que había menor motivación intrínseca en los estudiantes cuando había mayor control por parte de los maestros y la retroalimentación era menos instructiva o didáctica, e incluso cuando existía poca simpatía entre el maestro y sus aprendices. Sin embargo, el estilo de enseñanza no tuvo un mayor efecto en el sentido de la autodeterminación en los estudiantes que estaban mayormente motivados extrínsecamente.

Fue sólo recientemente hasta cuando la teoría de la autodeterminación sobrepasó la dicotomía intrínseca o extrínseca que los investigadores han concluido de manera progresiva en el hecho de que es complicado estudiar dichos factores de manera aislada. Por ejemplo, esto puede ser observado en el considerable impacto motivacional ya sea en el docente, el currículo y/o el comportamiento individual o grupal de los estudiantes.

Dörnyei y Otto en el año 1998, desarrollaron un modelo para considerar el carácter dinámico de la motivación en el cual ellos proponen tres etapas: la etapa de pre-acción, la de acción, y la de post-acción, las que no están siempre claramente definidas: en nuestro contexto de aprendizaje, la etapa de acción se refiere al curso completo, cada módulo, cada clase, cada tarea y el historial completo del aprendizaje del idioma por persona. Sin embargo, el proceso del enfoque puede determinar cómo la motivación actúa en un estado de fluctuación y cómo es afectada por aspectos relacionados al estudiante como el tipo de maestro, las dinámicas de la clase, y otras actividades sociales y académicas.

Ferrari (2013) sostiene que la participación durante el aprendizaje no es a menudo alimentada por una visión clara y un propósito establecido. Dörnyei propuso tener la visión de un usuario competente del lenguaje, parecido a lo que un atleta debería visualizar minutos antes a una carrera. Sin embargo, Ushiola (2001) descubrió que los estudiantes menos exitosos estaban más enfocados en objetivos futuros y que la experiencia de un aprendizaje positivo es muy importante.

Influencia de los docentes en la motivación estudiantil.

Ha habido muchos intentos por categorizar las técnicas motivacionales usadas dentro del aula de clases, pero pocos estudios realmente han examinado las aplicaciones prácticas de tales estrategias. Moskovsky et al. (2013) citan estudios hechos por Dörnyei y Csizér en 1998, Cheng y Dörnyei en 2007, y Guilloteaux y Dörnyei en 2008, basados en observaciones actuales y evaluaciones de las prácticas motivacionales aplicadas por los docentes en sus clases, así como también en el desempeño de los estudiantes, variedad de los instrumentos, cuestionarios de auto-evaluación, observación de clases y una escala para evaluar las prácticas motivacionales de los docentes. Aquí se detectó una correlación entre las prácticas motivacionales utilizadas por los docentes y la motivación por aprender por parte de sus estudiantes en el salón de clases.

Moskovsky et al. (ibid.) realizó un estudio longitudinal y encontró un incremento significativo de la motivación en estudiantes de inglés como lengua extranjera en Arabia Saudí, quienes fueron expuestos a 10 estrategias motivacionales previamente seleccionadas por un período de 8 semanas de clases; los que fueron comparados con un grupo de control que habían recibido la metodología tradicional de enseñanza durante el mismo tiempo. En esta investigación el tratamiento experimental fue establecido

por opiniones de los docentes con respecto a quienes de ellos adoptaron un comportamiento motivacional que haya causado un verdadero incremento de la motivación en estudiantes de un segundo idioma como el inglés.

Existen dos tipos de estrategias motivacionales. El primer tipo se refiere a la intervención de la enseñanza para estimular la motivación en el estudiante, y el segundo tipo se refiere a la auto-regulación de las estrategias utilizadas por los estudiantes para manejar el nivel de su propia motivación (Guilloteaux & Dörnyei 2008). En este trabajo se enfocó más en el primer tipo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Primero, se definieron las estrategias de motivación a aplicar en clases, luego, se definió como registrar formas de medir el éxito obtenido, y finalmente se comparó el rendimiento académico de los estudiantes con rendimiento obtenido en módulos previos.

Estrategias de motivación.

Moskovsky et al. (2013) identifican una larga lista de estrategias, basándose en trabajos previos de Cheng y Dornyei; Se decidió concentrar los esfuerzos a ser realizados en varias estrategias específicas de la lista. Después de analizar los comentarios de los estudiantes en módulos anteriores y de investigar la literatura, se enfocó la dirección del estudio en dos áreas: la creación de un ambiente positivo y la utilización de materiales adaptados, orientados a las necesidades de los estudiantes, debido a su potencial para ayudar a mejorar su rendimiento. La primera corresponde a las necesidades afectivas de los estudiantes y la segunda más bien se relaciona con sus necesidades lingüísticas y cognitivas. Al ser consultados sobre el tema, los docentes de inglés expresaron su acuerdo con la importancia de un ambiente positivo y el material adaptado no obstante, menos de la mitad de los maestros reportaban utilizarlo como una práctica común.

La mayoría de los estudiantes respondieron que querían que el español, su lengua nativa L1 fuera una opción para el manejo del aula, los docentes encuestados recomendaron un uso más limitado y con principios. Sa'd, S., Hatam Tamimi y Qadermazi, Z. (2015) afirman que el principal beneficio y objetivo del uso de L1 debe ser la claridad de las instrucciones y la información gramatical y léxica. Dada la dependencia de L1 y la falta de desarrollo en L2, se pactó utilizarlo cuando había grandes problemas

de comunicación por ejemplo, para aclarar dudas o explicar las tareas asignadas.

Después del análisis de las respuestas, se convino una serie de mejoras concretas para implementar en los módulos, bajo los siguientes criterios: primero, la factibilidad de su implementación segundo, la importancia que representa tanto para los profesores como para los estudiantes y, tercero, la facilidad para poder ser observados por los estudiantes dentro del salón de clases. Estas mejoras pueden resumirse de la siguiente manera:

Ambiente positivo.

- 1.- Se indicó a los estudiantes el qué y cómo se iba a usar el inglés en el aula. Se trató de reducir la necesidad de español mediante un uso adecuado de modelos y preguntas para comprobar la comprensión.
- 2.- Se explicó a los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que puedan entender sus responsabilidades y limitaciones conjuntamente con el rol definido del docente, además de los objetivos pedagógicos de cada clase.
- 3.- Se incentivó el trabajo autónomo reforzando su utilidad – se procuró monitorear lo que los estudiantes hacían y se proveyó retroalimentación.
- 4.- Se procuró mantener un ambiente de confianza y soporte en la interacción profesor estudiante basado en el respeto mutuo. Se fue puntual y entusiasta dentro y fuera del salón de clases.
- 5.- Se creó un sistema de recompensas, por ejemplo, estudiantes que finalizaban ciertas actividades podrían salir de la clase más temprano.

Materiales adaptados.

La eficacia de los materiales utilizados para la enseñanza de las lenguas depende de que tan significativo, pertinente y motivador sean para los estudiantes, y para ello debe existir una coincidencia entre los materiales y las tareas que se proponen, con las necesidades, intereses, actitudes y expectativas de los estudiantes (Núñez Pardo y Téllez, 2009). En muchos casos, la mejora de la clase implicaba reajustes pequeños para cada clase, manteniendo la meta de lograr un efecto sostenido durante el curso.

Se usaron preguntas, imágenes, objetos y situaciones reales, para crear curiosidad sobre el contenido de la información relacionada a diferentes actividades.

Se vigiló que las instrucciones e información sean tan comprensibles como fuese posible de manera que las actividades sean realizables, pero a su vez desafiantes.

Se varió la rutina de la clase.

Se utilizó canciones como actividades de prácticas en la habilidad de escuchar y a su vez se exponía a los estudiantes a un uso del vocabulario de forma natural.

Implementación.

Al iniciar los módulos, los estudiantes completaron un cuestionario de la Escala de Orientaciones hacia el Aprendizaje de Lenguas (LLOS en inglés) (Noels et al., 2003). Leyeron 21 respuestas para asociarlos a su forma de pensar en una escala de 1 a 7, con 7 representando me corresponde exactamente y 1 no corresponde. Pensamos que esta herramienta incluye una gama de constructos útiles para entender las orientaciones de los estudiantes hacia la motivación. Aunque el estudio original para validar el instrumento se llevó a cabo en un contexto diferente (con estudiantes anglo-canadienses en un contexto bilingüe), se supuso que este sería útil para entender las percepciones de los estudiantes.

Para medir su progreso, se usaron algunos instrumentos para recopilar datos:

- Hubo reuniones y comparación de notas sobre el desarrollo de los módulos.
- Se mantuvieron registros personales.
- Se realizaron observaciones áulicas y se invitó a colegas visitar in-situ. En ambos casos se utilizó una hoja de observación desarrollada por Guilloteaux & Dörnyei (2008)
- Se aplicó un cuestionario a los estudiantes después del examen parcial y antes del examen final. En ambos casos se les pidió completar una encuesta relacionada a su rendimiento al igual que aspectos relacionados a la enseñanza y organización.

Al finalizar los módulos se calculó el porcentaje de estudiantes que aprobaron y se lo comparó con grupos del semestre anterior del mismo nivel quienes fueron evaluados de la misma manera (trabajo autónomo y en el aula) más un examen oral-escrito. La nota de aprobación final se basó en el porcentaje obtenido y no en un sistema de benchmarking.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Cuestionario inicial.

La mayoría de los estudiantes respondieron sentirse motivados por aprender inglés. En promedio, los resultados de la regulación extrínseca y la motivación intrínseca para el conocimiento y el logro estuvieron por encima de 5, lo que no correspondía precisamente a las percepciones basadas en el comportamiento de los estudiantes. Hay dos explicaciones: Una es que los estudiantes quisieron parecer interesados al inicio del módulo y por ello consideraron estos informes muy favorables, aunque esto implique cuestionar la validez de la herramienta. La segunda explicación es que los estudiantes pudieron relacionarse con estos informes, pero otros factores les impidieron convertir sus aspiraciones en logros. Por ejemplo, cuando los estudiantes no pudieron hacer la tarea podría haber sido porque no aceptaron la idea de que la tarea les iba a ayudar.

Cuestionario de medio plazo.

La mayoría de los estudiantes respondieron sentirse motivados por aprender inglés (el 84% marcó un número en escala de entre 7 y 10; 10 correspondía a “muy motivado”. El 93% dijo sentirse feliz y cómodo en la clase y el 100% sentía que el profesor valoraba su esfuerzo y rendimiento. El 91% pensó que el ambiente de clase había ayudado a mejorar sus conocimientos y el 100% pensaba que el método de evaluación era apropiado.

En cuanto al uso de actividades adicionales a las del libro guía, la mayoría pensaba que estas eran casi siempre interesantes (78%) y ayudaban a su aprendizaje (84%). El resto de estudiantes opinaron que eran a veces interesantes, pero nadie los rechazó por completo. El positivismo estudiantil en esta etapa fue demostrado con su desempeño académico (89% con 47% de los que estaban muy satisfechos). Este resultado reveló el optimismo de los estudiantes, pero los autores no comparten el mismo nivel de positividad ni con respecto a las actuaciones propias ni la de los estudiantes.

Cuestionario final.

Al final del módulo, se realizó un cuestionario en línea sobre las actividades en clase, desempeño del docente, su trabajo autónomo, el uso del español

en el módulo. También se completó el LLOS nuevamente. En cuanto al uso del español, la mayoría afirmó que el docente lo usó apropiadamente, una minoría sintió que hubo un uso excesivo de este lenguaje y otros consideran que debería haber sido usado con más frecuencia. Las acciones del docente para la construcción de un entorno positivo fueron percibidas como adecuadas por la mayoría de los estudiantes, aunque parece existir un consenso sobre la necesidad de recibir más apoyo para practicar las destrezas y estrategias comunicativas.

Los estudiantes indicaron que el plan de trabajo autónomo fue adecuado, midiendo el tiempo requerido y su utilidad, sin embargo, ciertas discrepancias relacionadas con la autorregulación podrían ser observadas por los profesores. Por ejemplo, algunos estudiantes parecen haber copiado las tareas de sus compañeros y otros no pudieron cumplir con algunas de ellas. Ellos indicaron sentir más confianza al usar el inglés al final del curso y que sentían que su conocimiento incrementó durante el módulo.

Comparación de los resultados iniciales y finales del LLOS.

La figura 1 muestra la media ponderada otorgada por los estudiantes a los enunciados en cada categoría de orientación. Se reportó un pequeño incremento en cada orientación motivacional. El rendimiento académico también fue más alto en comparación a módulos anteriores, sin embargo, es bastante complejo determinar qué factores pueden haber estado relacionados con eso. Se realizó un análisis de chi-cuadrado para probar la hipótesis nula donde $p \leq 3,841$ mostrando que el tratamiento no tuvo efecto estadístico en su motivación y la hipótesis rechazada $p > 3,841$ la que indicaba que era significativa. Obtuvimos $p = 1,034$, que nos llevó a aceptar la hipótesis nula.

Tabla 1: Promedios iniciales y finales de las respuestas de los estudiantes al LLOS.

	Promedio final	Promedio inicial
A-motivación	1,46	1,63
Regulación externa	5,3	5,1
Regulación introyectada	4,13	3,72
Regulación identificada	5,79	5,29
Motivación intrínseca - Conocimiento	5,42	5,33
Motivación intrínseca - Logros	5,44	5,21
Motivación intrínseca - Estimulación	5	4,78

Fuente: elaboración propia.

Autoevaluación y evaluación por pares.

Los datos obtenidos de nuestros registros personales y observaciones entre pares revelaron que la implementación de algunas estrategias motivacionales en las clases se lograron exitosamente, pero en ciertos casos hubo inconsistencias.

DISCUSIÓN

Los estudiantes reportaron que el ambiente de clase fue positivo y que la adaptación curricular y los materiales fueron efectivos. En muchos casos los autores de este estudio se mostraron de acuerdo. Por ejemplo, con respecto a las buenas relaciones, los datos mostraron que las estrategias fueron realizadas constante y efectivamente. Se trató a los estudiantes con respeto y fueron llamados por sus nombres. En general, se trabajó para crear un ambiente en el cual los estudiantes pudieron participar y tomar decisiones sin temor. Constantemente se los impulsó y proveyó de retroalimentación positiva cuando se consideró apropiado.

Los estudiantes indicaron tener diferentes puntos de vista acerca del uso del Español L1 en clases, la mayoría reportó estar satisfecho con su uso, pero otros indicaron querer más o menos español en la clase. Probablemente es imposible mantener contentos a todos los miembros de un grupo heterogéneo con respecto al uso de L1, pero de manera general se estima que esta estrategia se desarrolló adecuadamente dentro del entendimiento de los docentes-investigadores, reconociendo las necesidades y preferencias de los estudiantes. Es de satisfacción de los autores tener conocimiento de que el uso de la lengua materna está justificado (Hall y Cook, 2012, Sultana y Gulzar, 2010, Turnbull, 2001). Sin embargo, se necesita divisar estrategias comunicativas más efectivas como por ejemplo: reportar instrucciones en L1 a un grupo de aprendices que se muestre confundido.

Se promovió la autonomía entre los estudiantes para hacerlos más responsables de sus logros académicos ya que la autonomía es una variable única, basada el compromiso de cada estudiante por fortalecer su propio aprendizaje (Liu, 2015). Sin embargo, los docentes-investigadores piensan que esta estrategia no fue totalmente efectiva porque no todos los estudiantes fueron lo suficientemente maduros para tomar responsabilidad por su propio aprendizaje ya que necesitaban constantes recordatorios de cumplimiento y más presión externa. Por esta razón el estudio de cómo y porqué los estudiantes se regulan a sí mismos por medio de su motivación

interna y su desempeño académico es necesario. También se reconoce que el modelo predominante de aprendizaje-enseñanza en el esquema mental de los sujetos de este estudio es aquel en el cual el docente es el centro de la interacción, lo cual es errado ya que la participación de los estudiantes es el eje central para realizar cambios fundamentales en esta área. Beusaert et al. (2013) reportaron que un aprendizaje más profundo está correlacionado con un modelo de enseñanza-aprendizaje en el cual los estudiantes son el eje central.

La orientación y soporte a los estudiantes fue fundamental, por ejemplo, se los entrenó en actividades de práctica online que generan notas automáticamente y también se monitoreó su progreso en un libro de trabajo. Los estudiantes podían repetir las actividades para mejorar sus notas, porque se esperaba que la técnica del intento y error pudiese de alguna manera ser fuente de información y construcción de conocimiento. Hubieron varios factores que limitaron a los docentes-investigadores hacer todo lo planificado en clases y ofrecer así una atención más personalizada, por ejemplo, tiempo para monitorear el trabajo individual, seccionar actividades de seguimiento y lidiar con grandes números de estudiantes (un poco más de 200 en total por docente). A pesar de esto, siempre se buscó la manera de guiar a los estudiantes, más sin embargo ellos reportaron necesitar más soporte. Todos los elementos antes mencionados forman parte de un manejo de clases efectivo que tal vez tanto docentes como estudiantes deban mejorar. El manejo de clase efectivo y las relaciones positivas entre docentes y estudiantes producen un buen ambiente para que los estudiantes aprendan (Vijayan et al., 2016: 209). Sin embargo, esto también está conectado a la auto-regulación, por ejemplo, pocos estudiantes aprovecharon horas de tutorías opcionales, lo que significa que los estudiantes también deberían cambiar su forma de pensar.

Se acordó recompensar el buen desempeño para incrementar la motivación de los estudiantes y crear expectativas positivas. Se empleó algunas estrategias como darle dulces al estudiante o permitirle irse a casa temprano por terminar una actividad más rápido, etc. Se observó que los estudiantes se sintieron motivados y que el incentivo fue relativamente efectivo aunque no todos lo aprovecharon. Por otro lado, los estudiantes reportaron que tuvieron suficientes oportunidades para practicar y que los docentes reconocieron sus esfuerzos. Se tomaron medidas para hacer las tareas más factibles, más sin embargo hubieron varias inconsistencias debido a

distintos factores tales como el nivel de competencia de los estudiantes, edad, actitud entre otras. El bajo nivel de inglés de muchos aprendices implica que los docentes confronten un gran desafío al intentar exigir más a aquellos que alcanzan o están por encima de los estándares, mientras se da más tiempo a otros para interiorizar el conocimiento y entender instrucciones. Sin embargo, se piensa que, con la renovación continua de estrategias y compartición de materiales e ideas, se puede ayudar a más estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje sin tener que alterar a aquellos con un nivel superior de dominio del idioma.

Con respecto a la variación de rutina, se coincidió en que las oportunidades son muy limitadas debido a la falta de tiempo de los docentes para intentar otras actividades adicionales a las que la programación modular prescribe. La presión de terminar un programa puede implicar la negación de aspectos que en realidad mantienen a los estudiantes motivados y conectados con la clase. Por lo tanto, más reflexión y soporte es requerido para implementar un uso sostenible, variado e innovador de actividades que ayuden a evitar la rutina y que complemente los objetivos del programa.

CONCLUSIONES

La evaluación del efecto de los esfuerzos realizados en la implementación de estrategias motivacionales específicas en términos de incremento de motivación y rendimiento académico dejó como resultado el reconocimiento de dos importantes limitaciones:

Primero, el tiempo que se tuvo para recoger y procesar los datos fue relativamente breve. Este es un problema común de profesores con un alto número de clases y estudiantes. Fue difícil discutir los datos recogidos o llevar a cabo observaciones después de haber comenzado las clases porque al menos uno de los docentes-investigadores siempre estaba acostumbrado a alguno de sus cursos asignados. No se pudo utilizar el formulario de observación de clases tan efectivamente como se había esperado, ya que se necesitó más tiempo para entrenar y poner en práctica los instrumentos, y por ende fue necesario confiar más en la información cualitativa disponible al momento de analizar las conclusiones.

Por otro lado, aunque el objetivo de este estudio fue medir el impacto de las estrategias motivacionales en el rendimiento académico de los estudiantes, se requiere más información para poder ser capaces de llegar a conclusiones seguras en esta área. Moskovsky et al. (2013) han sugerido un diseño experimental para dicho propósito. El problema sería decidir

éticamente a cuáles estudiantes se debería privar de supuestas condiciones óptimas.

Para concluir, se cree que los resultados del presente estudio proveen evidencia de cómo los comportamientos motivacionales de los docentes ayudan a mantener un alto índice de motivación (motivación intrínseca) y que en algunos casos causan una motivación mejorada en los estudiantes (motivación extrínseca). La mayoría de los estudiantes se identificaron a sí mismo como estudiantes con una alta motivación intrínseca y regulación para aprender inglés antes de comenzar los cursos enseñados por los docentes-investigadores. La retroalimentación obtenida referente al diseño del curso y su desarrollo fue básicamente positiva en las mediciones durante y al final del proceso. Se observaron pequeñas mejoras en el rendimiento académico de los docentes al momento de hacer comparaciones con los resultados obtenidos en cursos pasados. La mayoría de los estudiantes sentían mayor interés por aprender inglés al final del proceso en relación a lo reportado antes de comenzar el curso. Para usar la terminología del modelo de Dörnyei y Otto (1998), se halló evidencia de motivación en tres etapas del módulo. Conjuntamente, muchas de las mismas influencias identificadas por los autores antes mencionados constaron como presentes en este estudio.

Sin embargo, el incremento en conocimiento, habilidad y esfuerzo no fue lo que los autores hubieran esperado incluso dentro del breve periodo. Además, cuando los estudiantes evaluaron los módulos, ellos respondieron querer más oportunidades para hacer todo en las clases, no obstante, también indicaron que había mucho trabajo autónomo. Se llegó a la conclusión de que la clave para lograr un cambio fundamental en el logro de los estudiantes es transformar el modelo educacional vigente centrado en el docente. Los estudiantes necesitan desarrollar sus habilidades gradualmente para regular su trabajo y tiempo. Dado los dos tipos de estrategias motivacionales propuestas por Guilloteaux y Dörnyei (2008) se considera que es necesario realizar más investigación en el campo de auto-regulación para tener un mejor entendimiento de la motivación de los estudiantes en el idioma extranjero.

Estas áreas podrían proveer elementos claves para ayudar a los estudiantes a confrontar los módulos de inglés de mejor forma y corresponder más a su ser ideal o así debería ser como hablantes del idioma inglés.

** Copias de los instrumentos de recolección de datos y tablas pueden ser obtenidos de los autores bajo demanda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amrai, K., Motlagh, S., Azizi, H., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. 3rd World Conference on Educational Sciences (pp. 399 - 402). Procedia, Social and Behavioral Sciences.
- Beusaert, S. A., Segers, M., & Wiltink, D. P. (2013). The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: The student perspective. *Educational Research*, 55(1), 1-15. doi:10.1080/00131881.2013.767022
- Cheng, H., & Dörnyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174. doi:10.2167/illt048.0
- CES. (2013, November 21). Reglamento de Régimen Académico. Quito, Pichincha, Ecuador. Retrieved from http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos_Expedidos_CES/codificacin%20del%20reglamento%20de%20rgimen%20acadmico.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229. doi:10.1177/136216889800200303
- Dörnyei, Z and Otto, I. (1998) 'Motivation in action: A process model of L2 motivation'. In: Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4. Thames Valley University, pp. 43-69.
- Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001). 'Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey' in Dörnyei, Z. & Schmidt R. (eds.) *Motivation in second language acquisition*, (Technical report #23 pp. 399-432), Honolulu: University of Hawai'i, Second language Teaching and Curriculum Center.

- Dörnyei, Z., (2001). *Teaching and researching: Motivation*. Pearson, Harlow
- Ferrari, L. (2013). *The motivation of adult foreign language learners on an Italian beginners' course: an exploratory, longitudinal study*. Unpublished PhD thesis. University of York
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). *Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation*. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77. doi:10.1002/j.1545-7249.2008.tb 00207.x
- Hall, G., & Cook, G. (2012). *Own-language use in language teaching and learning*. *Language Teaching Lang. Teach.*, 45(03), 271-308. doi:10.1017/s0261444812000067
- Huitt, W. (2011). *Motivation to learn: An overview*. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>
- Khodashenas, M., Amouzegar, E., Kishani, S., Hasheminasab, S., & Kazemian, V. (2013). *Review Article: Role of Motivation in Language*. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 766-773.
- Liu, H. (2015). *Learner Autonomy: The Role of Motivation in Foreign Language Learning*. *Journal of Language Teaching and Research JLTR*, 6(6), 1165. doi:10.17507/jltr.0606.02
- Mercer, S., Ryan, S., & Williams, M. (2012). *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillian.
- Moskovsky, C., Arabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2012). *The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition*. *Language Learning*, 63(1), 34-62. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x
- Dörnyei, Z., Muir, C., & Ibrahim, Z. (2014). *Directed motivational current. Motivation and Foreign Language Learning Language Learning & Language Teaching From Theory to Practice*, 9-29. doi:10.1075/llt.40.01dor
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). *Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations*

- and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 53(S1), 33-64. doi:10.1111/1467-9922.53223
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51(1), 107-144. doi:10.1111/0023-8333.00149
- Núñez Pardo, A. and Téllez Téllez, MF, (2009) *ELT Materials: The Key to Fostering Effective Teaching and Learning Settings*, PROFILE Vol. 11, No. 2, 171-186
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667
- Sa'd, S., Hatam Tamimi, & Qadermazi, Z. (2015). L1 use in EFL classes with English-only policy: Insights from triangulated data. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 159-175. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1696923837?accountid=131412>
- Sultana, N., & Gulzar, A. (2010). Code switching as a teaching strategy. *NUML Research Magazine*, 8(1), 26-42. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/868337621?accountid=131412>
- Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But.... *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540. doi:10.3138/cmlr.57.4.531
- Ushioda, E. (2001) 'Language Learning at University: Exploring the role of Motivational thinking' in Dörnyei, Z. & Schmidt R. (eds.) *Motivation in second language acquisition*, (Technical report #23 pp. 93-125), Honolulu: University of Hawai'i, Second language Teaching and Curriculum Center
- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 Learning as a Special Case? *Psychology for Language Learning*, 58-73. doi:10.1057/9781137032829_5
- Vijayan, P., Chakravarthi, S., & Philips, J. A. (2016). The role of teachers' behaviour and strategies in managing a classroom environment. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(3), 208-215. doi:<http://dx.doi.org/10.7763/IJSSH.2016.V6.644>
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.