

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**



**LA MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO**

Tesis presentada por:

LICENCIADA ALBA ESPERANZA MORALES HERRERA

Previo a conferírsele el título de
MAESTRA EN CIENCIAS EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Quetzaltenango, septiembre de 2017

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**

AUTORIDADES

RECTOR MAGNÍFICO Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo

SECRETARIO GENERAL Dr. Carlos Enrique Camey Rodas

CONSEJO DIRECTIVO

DIRECTORA GENERAL DEL CUNOC M Sc. María del Rosario Paz Cabrera
SECRETARIA ADMINISTRATIVA M Sc. Silvia del Carmen Recinos Cifuentes

REPRESENTANTES DE CATEDRÁTICOS

M Sc. Héctor Obdulio Alvarado Quiroa
Ing. Edelman Cándido Monzón López

REPRESENTANTES DE LOS EGRESADOS DEL CUNOC

Licda. Tatiana Cabrera

REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

Br. Luis Ángel Estrada García
Br. Julia Hernández

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS

M Sc. Percy Iván Aguilar Argueta

TRIBUNAL QUE PRACTICÓ EL EXAMEN PRIVADO DE TESIS

- Presidente:** M Sc. Percy Iván Aguilar Argueta
- Secretario:** M Sc. Edgar Benito Rivera
- Coordinador:** M Sc. Raúl Bethancourth
(Nombrado por la terna examinadora)
- Experta:** M Sc. Alicia Alvarado

Asesor de Tesis

M Sc. Pablo José de León Maldonado

NOTA: Únicamente el autor es responsable de las doctrinas y opiniones sustentadas en la presente tesis (artículo 31 del Reglamento de Exámenes Técnicos y Profesionales del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala).

Quetzaltenango, 23 de Marzo de 2017

MSc. Percy Iván Aguilar.
Director Departamento de Postgrados.
Centro Universitario de Occidente.
Universidad de San Carlos de Guatemala.
Su Despacho.

Respetable Maestro Percy.

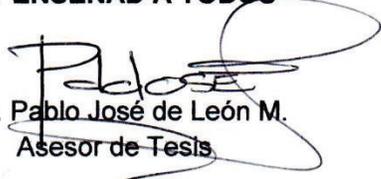
En atención al Nombramiento emitido por el Departamento de Postgrados de fecha 05 de Julio de 2,016; del Acta POSTGRADOS 09-2016 en donde se me nombra como Asesor del trabajo Titulado: **“LA MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO”**; elaborado por la Licenciada **ALBA ESPERANZA MORALES HERRERA**, con carné No. 199930236 de la Maestría en Docencia Universitaria; me permito manifestarle lo siguiente:

- a) Que el trabajo de Tesis fue elaborado y concluido siguiendo los lineamientos académicos y científicos que requiere esta casa de estudios superiores, en el nivel de Maestría.
- b) Que se alcanzaron los objetivos planteados en el Diseño de Investigación y comprobación de Hipótesis.

Por lo anterior, Emito Dictamen Favorable ante usted, para que dicho trabajo continúe el trámite administrativo previo a la defensa del mismo.

Sin otro particular me suscribo atentamente.

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


MSc. Pablo José de León M.
Asesor de Tesis

M.S.C. Pablo José de León Maldonado
Especialista en Empresas y Recursos Humanos
Colegiado No. 7618



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala
Centro Universitario de Occidente
Departamento de Estudios de Postgrado



ORDEN DE IMPRESIÓN POST-CUNOC-033-2017

El Infrascrito Director del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala, luego de tener a la vista el dictamen correspondiente del asesor y la Certificación del acta No. 187-2017 de fecha 04 de agosto del año dos mil diecisiete, suscrita por los Miembros del Tribunal Examinador designados para realizar Examen Privado de la Tesis Titulada **“La motivación y su relación con el aprendizaje significativo”** presentada por la Maestrante **Alba Esperanza Morales Herrera** con número de carné **199930236** previo a conferírsele el título de **Maestra en Ciencias en Docencia Universitaria**, **autoriza** la impresión de la misma.

Quetzaltenango, 30 de agosto de 2017.

IMPRIMASE

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


M. Sc. Percy Juan Aguilar Argueta
Director



cc. Archivo

DEDICATORIA

A Dios: Por darme la vida y guiar cada paso de mi existencia.

A mi abuelita:

Elena del Rosario.

Porque con amor y abnegación es mi ejemplo de fortaleza.

A mi madre: Por su amor, su paciencia y todo su apoyo durante éste y cada proceso de mi vida.

A mi esposo: Por su amor y por estar siempre a mi lado.

A mis hijas:

Cindy, Keily y Emily.

Por ser la mayor inspiración de mi vida.

A toda mi familia:

Con mucho cariño.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad SAN CARLOS DE GUATEMALA, Centro Universitario de Occidente: Por darme la oportunidad de ampliar mi formación académica.

A mis padrinos de graduación:

M Sc. Percy Iván Aguilar Argueta y

M Sc. Pablo José de León Maldonado

Con respeto y cariño. Por la oportunidad que me ha dado la vida de aprender de ustedes en más de una oportunidad.

A mis docentes de la Maestría en Docencia Universitaria:

Por ejercer una docencia efectiva y afectiva.

A la coordinadora de la Maestría en Docencia Universitaria:

Dra. Betty Argueta Chun

Por su dedicación y amor por la maestría y por darme la oportunidad de realizar mi trabajo de investigación.

A mi asesor:

M Sc. Pablo José de León Maldonado

Por el privilegio de contar con su asesoría y apoyo.

A mis compañeros de la Maestría en Docencia Universitaria:

En especial a mi amiga incondicional: Licda. María del Rosario.

Al personal administrativo del departamento de Postgrados del CUNOC.

Por su atención y apoyo.

RESUMEN

La presente tesis consiste en un estudio correlacional, que busca determinar la existencia de una relación presente entre la motivación y el aprendizaje significativo de los maestrantes de Docencia Universitaria, cohorte 2016-2017, del Centro Universitario de Occidente. De manera específica busca establecer los factores intrínsecos y extrínsecos que motivan a los maestrantes a estudiar, identificando los aspectos que contribuyen para que su aprendizaje sea significativo.

El estudio se realizó con una muestra de 91 maestrantes de la cohorte 2016-2017, del Centro Universitario de Occidente; la cual se determinó con el 50% de heterogeneidad, el 5% de margen de error y el 95% de nivel de confianza.

Se llegó a la conclusión de que la motivación intrínseca influye en un 58% en el aprendizaje significativo de los maestrantes y la motivación extrínseca lo hace en un 62%, siendo los factores de mayor motivación la autonomía, la familia, la posibilidad de obtener mejores oportunidades de empleo y la variedad de estímulos de enseñanza.

Entre los aspectos que los maestrantes consideran que contribuyen para que su aprendizaje sea significativo, se encuentra el uso de organizadores gráficos, por lo que se recomienda una utilización variada de los mismos, lo cual guía a la elaboración de la propuesta, en la que se detallan los organizadores gráficos que se consideran de mayor utilidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ÍNDICE TEMÁTICO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPITULO I..... | 9 |
| MARCO TEORICO CONTEXTUAL | 9 |
| 1.1 Centro Universitario de Occidente | 9 |
| 1.2 Departamento de Estudios de Postgrados. | 9 |
| 1.2.1 Carreras Vigentes..... | 10 |
| 1.2.2 Maestría en Docencia Universitaria. | 10 |
| CAPÍTULO II..... | 13 |
| MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL..... | 13 |
| 2.1 La motivación | 13 |
| 2.1.1 El concepto de motivación | 13 |
| 2.1.2 Motivación intrínseca y extrínseca..... | 16 |
| 2.1.3 Teorías sobre la motivación..... | 17 |
| 2.1.4 Motivadores intrínsecos..... | 19 |
| 2.1.5 Motivadores extrínsecos..... | 21 |
| 2.2 El Aprendizaje Significativo | 22 |
| 2.2.1 Definición de aprendizaje. | 22 |
| 2.2.2 Fundamentos del aprendizaje significativo. | 23 |
| 2.2.3 El aprendizaje significativo en la educación universitaria | 25 |
| 2.2.4 Los aspectos que intervienen en el aprendizaje significativo | 31 |
| 2.2.5 La taxonomía del aprendizaje significativo | 33 |
| CAPÍTULO III..... | 37 |
| PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 37 |
| COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS | 45 |
| CONCLUSIONES | 51 |

| | |
|--|----|
| PROPUESTA..... | 53 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 62 |
| ANEXOS..... | i |
| ANEXO 1: INSTRUMENTO..... | i |
| ANEXO 2: PRESUPUESTO..... | vi |
| ANEXO 3: INFORMACIÓN DE MAESTRANTES..... | vi |

INTRODUCCIÓN

La motivación es un término que se deriva del latín moveré que significa moverse, para López (2010) es un “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”. Estos procesos habitualmente se diferencian entre motivación intrínseca y extrínseca, siendo los primeros los que proporcionan una satisfacción por sí mismos, y los segundos los que dependen de incentivos externos, convirtiendo a la actividad en un medio para su logro.

Se pueden estudiar diferentes variables que se relacionan con la motivación, sin embargo, en el campo educativo, el aprendizaje puede ser uno de esos aspectos.

Las personas además de poseer diferentes motivos para aprender, también tienen diferentes formas de hacerlo y no siempre el aprendizaje que adquieren es significativo. Se hace necesario identificar si existe o no relación entre la motivación que los maestrantes de Docencia Universitaria tienen por aprender y que su aprendizaje sea significativo.

El conocimiento de si la motivación está relacionada o no con el aprendizaje significativo de los maestrantes de Docencia Universitaria, se constituye en una herramienta clave para determinar la necesidad de implementar estrategias de motivación que permitan generar en ellos aprendizaje significativo.

En la presente investigación, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Existe relación entre la motivación y el aprendizaje significativo de los maestrantes de docencia universitaria? ¿Cuáles son los motivos intrínsecos y extrínsecos que los maestrantes tienen para estudiar la maestría en Docencia Universitaria? ¿Cuáles son los principales factores que los maestrantes consideran que contribuyen a que ellos alcancen un aprendizaje significativo? ¿Qué estrategias de enseñanza pueden contribuir a motivar y generar un aprendizaje significativo en los maestrantes?

El objetivo general de la investigación es: Determinar la relación entre la motivación y el aprendizaje significativo de los maestrantes de Docencia Universitaria, cohorte 2016-2017, del Centro Universitario de Occidente. Los objetivos específicos son: Establecer los motivos extrínsecos e intrínsecos que los maestrantes tienen para estudiar la maestría en Docencia Universitaria. Identificar los aspectos que hacen que el aprendizaje sea significativo para los maestrantes de Docencia Universitaria. Proponer estrategias de enseñanza que contribuyan a motivar y generar un aprendizaje significativo en los maestrantes.

La delimitación espacial del estudio comprende a los maestrantes de la cohorte 2016-2017, de la Maestría en Docencia Universitaria, del Centro de Universitario de Occidente, en el departamento de Quetzaltenango; la delimitación temporal del estudio fue de clase sincrónica, utilizando para ello una sola medición en los sujetos de investigación con fechas que comprenden al segundo semestre del año 2016 y durante el año 2017. La delimitación teórica abarca las variables motivación y aprendizaje significativo.

La hipótesis de la investigación presentada para el estudio es la siguiente: Existe una relación positiva entre la Motivación y el Aprendizaje Significativo de los maestrantes de Docencia Universitaria. Se determinó una población total de 119 maestrantes, inscritos en la cohorte 2016-2017, del Centro Universitario de Occidente. El estudio se realizó con una muestra de 91 maestrantes, la cual se determinó con el 50% de heterogeneidad, el 5% de margen de error y el 95% de nivel de confianza.

La investigación es cuantitativa y se realizó un estudio correlacional entre las variables; el instrumento que se utilizó para recolectar la información consistió en una boleta de opinión con preguntas en escala de Likert, con 10 ítems cada una.

El trabajo de investigación está constituido por tres capítulos, los cuales son:

En el Capítulo I se presenta el Marco Teórico Contextual en donde se realizó el estudio, contiene información del Departamento de Postgrados del CUNOC, y de la Maestría en Docencia Universitaria.

El Capítulo II hace referencia del Marco Teórico Conceptual, el cual contiene detalles acerca de los conceptos generales de las dos variables de estudio: Motivación y Aprendizaje Significativo.

El Capítulo III contiene la Presentación y Discusión de Resultados. Este capítulo presenta el análisis y la discusión de los resultados del trabajo de campo, los cuales se relacionan con los antecedentes, el marco teórico contextual, el marco teórico conceptual y los objetivos de la investigación.

Por medio de la investigación de campo se aceptó la hipótesis del estudio y se concluyó que existe una relación positiva moderada entre la motivación y el aprendizaje significativo de los maestrantes, determinando además que, los organizadores gráficos contribuyen a elevar la motivación por el aprendizaje; por lo que se recomienda ampliar su utilización en la maestría en Docencia Universitaria.

Al finalizar se plantea una propuesta, en la que se exponen los principales organizadores gráficos que, a criterio personal, se consideran de mayor utilidad para ser utilizados en la docencia.

ESTADO DEL ARTE

Castillo, et al, (2013) en la tesis “Estrategias de motivación y su relación con el aprendizaje significativo”, plantean como objetivos de la investigación establecer la relación que hay entre las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo y evaluar cómo las estrategias de motivación al ser aplicadas correctamente pueden

mantener la atención y el interés de los estudiantes, esta investigación la realizaron con una muestra de 48 estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas, de la Universidad de El Salvador, para el efecto utilizaron las técnicas de la observación, la experimentación y la encuesta. Dicha investigación fue de tipo correlacional-explicativo y una parte del estudio fue experimental. La investigación permitió llegar a la conclusión de que las estrategias de motivación se correlacionan con el aprendizaje significativo, es decir que los procesos de motivación ejecutados por parte del docente en el salón de clases, afectan relativamente el aprendizaje significativo de los estudiantes, por lo que se hace necesario incluir técnicas. Además, se llega a la conclusión de que la motivación en el aula depende de la interacción entre el docente y sus estudiantes y es de vital importancia para lograr un aprendizaje significativo. Por lo tanto, los autores de la tesis recomiendan a los docentes de la institución académica donde hicieron la investigación que fomenten y fortalezcan una mayor participación en los procesos de motivación ejecutados en el aula. La motivación es entonces un aspecto que los docentes pueden manipular y que tiene una repercusión en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

(Criollo, 2012), en el informe de su proyecto socio-educativo para optar al título de licenciatura, titulado “Importancia de la Motivación Educativa en el proceso de Aprendizaje Significativo del Idioma Inglés”, se enfoca en determinar la incidencia de la motivación educativa en dicho proceso. El estudio es cuali-cuantitativo, y es realizado a través de una investigación aplicada de campo y descriptiva. El instrumento utilizado fue el cuestionario, a través del cual determinó la existencia de una notable desmotivación por parte de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés, por lo que presentó como propuesta un manual didáctico escrito en el idioma inglés, con actividades motivacionales educativas que pueden ser utilizadas con los 53 estudiantes del bachillerato de Ciencias de la Unidad Educativa Franciscana La Inmaculada, que fueron sus sujetos de investigación, pero que también se observa útil para ser aplicado en otros contextos donde se utilice el idioma inglés.

Para (Saldaña, 2014), en su tesis de maestría sobre “Estrategias de Aprendizaje, Motivación y Rendimiento Académico en alumnos del Nivel Medio Superior”, las estrategias que más usan los alumnos en su aprendizaje son las de repetición y el componente de la motivación más alto identificado fue la motivación externa. Uno de los objetivos de Saldaña era el de relacionar el uso de las estrategias de aprendizaje con los componentes de la motivación, luego de aplicar un test estandarizado titulado “Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ)”, a una muestra no convencional de 450 estudiantes, concluyó que las estrategias de aprendizaje correlacionaron casi en su totalidad de forma significativa con los diferentes elementos de la motivación. Saldaña en su tesis indagó si el uso de las estrategias de autorregulación meta-cognitiva tenía alguna relación con la motivación que presentaba el alumno y en este objetivo los resultados fueron gratamente sorprendentes, encontrando alta relación entre la motivación del alumno y el uso de las estrategias de repetición, elaboración y organización.

En su tesis de posgrado, (Morales J. V., 2012), titulada “Un Salto al Vacío, una decisión para el cambio en los docentes”, a través de un estudio cualitativo, realizado mediante entrevistas estructuradas y grupos focales a un grupo de 20 docentes de la Escuela de Profesores de Enseñanza Media de la USAC; seleccionados no probabilísticamente; responde a la siguiente pregunta de su investigación que dice: ¿Qué motivaciones son lo suficientemente significativas para que un docente rompa las cadenas paradigmáticas, se lance al vacío, cambie su paradigma y genere aprendizajes significativos para sus alumnos?, y según lo investigado, Morales encuentra que esas motivaciones deben ser: una mejora en el sistema de horarios con que funciona la institución, una reducción en el número de estudiantes por sección, una mejora económica, un mejoramiento en cuanto la infraestructura y la implementación de un sistema permanente de capacitación y actualización docente; todo eso para lograr una verdadera convivencia no sólo con los estudiantes sino con el entorno. Morales resolvió que, la motivación del docente es un factor clave para que el aprendizaje de los alumnos sea significativo.

Dice (Cuichán, 2014), en su tesis "estrategias didácticas para el aprendizaje significativo del bloque número 2 de química", realizada con los estudiantes de primer año de bachillerato general unificado del colegio Fiscomisional San Jerónimo de Píntag; que, es en esa etapa en donde el alumno se ve influenciado en el desarrollo de su estructura cognitiva, lo cual implica, que es allí cuando puede ampliar sus capacidades orientadas a mejores logros en su rendimiento académico. La investigación tuvo como propósito la realización de un diagnóstico sobre la utilización de estrategias didácticas por parte del maestro, con el fin de ofrecerle a los estudiantes un aprendizaje interactivo. Se plantea que el objetivo de la utilización de estrategias didácticas es que los estudiantes aprendan de manera diferente, divertida y obteniendo un aprendizaje significativo. Esta tesis fue planteada como un proyecto realizable, bajo un diseño de trabajo de campo, con una población de 48 estudiantes. Para obtener la información de los sujetos se empleó la técnica de la encuesta, dirigida a los alumnos de primero de bachillerato, se calculó la estadística descriptiva de frecuencia y porcentaje, para luego interpretarse en forma cuantitativa y cualitativa, lo que condujo a formular las siguientes conclusiones. El profesor no utiliza estrategias didácticas que motiven el aprendizaje, los estudiantes desearían aprender y que les evalúen didácticamente con el uso de las Tics. El trabajo también evidencia la necesidad de motivar y reforzar a que el maestro utilice diferentes estrategias didácticas que llamen la atención para aprender.

La motivación, de acuerdo con (Benavides, 2013), "es el impulso que mueve a las personas, modificando su comportamiento, hacia el cumplimiento de las metas deseadas". Así lo expone en su tesis titulada: "Motivación de los estudiantes del primer año de bachillerato, con relación al rendimiento escolar". Su tesis la realizó en Colegio Menor Universidad Central en el año lectivo 2010-2011. Entre los hallazgos de falta de motivación encontró que: los docentes no se encuentran capacitados en técnicas activas; los padres de familia no estimulan a sus hijos hacia la dedicación por el estudio; los estudiantes se despreocupan del estudio, lo que produce que no se forme a cabalidad la formación integral, únicamente se centran en el aspecto cognitivo, descuidando el desarrollo de habilidades y destrezas. Por

lo tanto, sugiere que, los docentes deben estimular a los estudiantes en todas las actividades que realizan, para que de esta forma se creen personas motivadas, lo cual se podrá observar en que sean personas activas, participativas, críticas y con afán de superación. Consecuentemente, la autora propone que, una guía de estrategias de motivación optimizará el rendimiento de los estudiantes con actividades prácticas que eleven su autoestima y les permita ser parte activa del proceso educativo.

El método de enseñanza aprendizaje llamado ABP (Aprendizaje Basado en Problemas, de acuerdo con (Morales Samayoa, 2012), en su tesis de maestría titulada “Aplicación de Corrientes Didácticas en la Formación del Contador Público y Auditor del Centro Universitario de Occidente”, tiene como ventajas que el alumno tiene mayor motivación y adquiere un aprendizaje más significativo. El autor describe que “el método estimula a que los alumnos se involucren más en el aprendizaje debido a que sienten que tienen la posibilidad de interactuar con la realidad y observar los resultados de dicha interacción”. Además, señala que este tipo de metodología ofrece respuesta a ciertas preguntas que hacen más significativo el aprendizaje en cuanto a que lo justifican, entre ellas plantea “¿Para qué se requiere aprender cierta información? y ¿Cómo se relaciona lo que se hace y aprende en la escuela con lo que pasa en la realidad? El objetivo de esta investigación fue el de identificar la importancia de la aplicación y el uso de diferentes corrientes didácticas en la formación del Contador Público y Auditor. El estudio se realizó con una muestra de 91 estudiantes, que se obtuvo mediante el cálculo estadístico de muestreo estratificado de acuerdo con el teorema de varianza mínima en un error del 10%. Entre las conclusiones se manifiesta que el personal docente desconoce el grado de satisfacción que los estudiantes tienen respecto a la enseñanza recibida y que la enseñanza puede mejorar si se incluyen nuevas corrientes didácticas a la formación de los estudiantes. Se puede concluir entonces que, siendo como dice el autor, la motivación uno de los roles de los profesores; la utilización de nuevas metodologías, motivan el aprendizaje en los alumnos.

Dice (Velásquez, 2014) que, “se deben utilizar metodologías integrales de aprendizaje”. Sugiere que educandos y educadores trabajen juntos, utilizando un modelo metodológico centrado en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales. Además, dice que se debe tomar en cuenta que el conocimiento se adquiere mediante una construcción individual y social que se da a partir de la interrelación con el entorno. En su investigación titulada “La Formación Docente para el Desarrollo Integral de la Metodología a Nivel Superior”, plantea como objetivo general: Analizar la formación del docente universitario como gestor del desarrollo integral de los aprendizajes a nivel superior. El enfoque de su investigación fue cualitativo y lo realizó a través de entrevistas, encuestas y observación, con su sujeto de estudio que correspondió a una población de 26 estudiantes y 4 docentes. Menciona (Velásquez, 2014) en el contenido de su investigación que aunque en la casa de estudios superiores se habla de la construcción del conocimiento, los “procesos educacionales” se han enfocado en el consumismo de información e ideologías, lo cual no permite construir conocimientos creativos. Una explicación que el da a esta problemática es la falta de interés que los docentes tienen por la formación humana. Concluye el autor que en la casa de estudios superiores aún se sigue desarrollando una educación basada en el positivismo pedagógico, donde se da una reproducción de conocimientos; por lo tanto, propone que se mejore la forma de desarrollar los procesos educacionales.

Se puede observar, en las investigaciones que anteceden que, la motivación es un factor muy importante para que el aprendizaje sea significativo en los estudiantes de diferentes niveles educativos; al mismo tiempo, se mencionan las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje, como herramientas clave para motivar a los alumnos y por ende hacer que ellos obtengan un mejor aprendizaje.

CAPITULO I

MARCO TEORICO CONTEXTUAL

1.1 Centro Universitario de Occidente

El Centro Universitario de Occidente cuenta con ocho divisiones, que son: la División de Humanidades, la División de Ciencia y Tecnología, La División de Ciencia de la Ingeniería, la División de Ciencias Económicas, la División de Ciencias Jurídicas y Sociales, la División de Ciencias de la Salud, la División de Arquitectura, y la División de Odontología; cuenta además con un Plan Sabatino de Humanidades, Un Departamento de Postgrados y una Escuela de Ciencias Lingüísticas. (CUNOC, 2013).

1.2 Departamento de Estudios de Postgrados.

El departamento de Estudios de Postgrados, del Centro Universitario de Occidente, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, cuenta con la siguiente misión y visión:

“Misión: El departamento de estudios de postgrado del CUNOC, brinda con excelencia académica, pertinencia ambiental, intercultural y de género, la formación que permita a los profesionales universitarios, actualizar sus conocimientos, diversificar sus ámbitos de actividad profesional y especializarse en áreas particulares de la ciencia, la técnica y las humanidades, fundamentándose en la investigación de los problemas locales, regionales y nacionales para contribuir a su solución.

Visión: El departamento de estudios de postgrado del CUNOC es, por excelencia, el espacio académico prominente del occidente del país, con alta producción científica y tecnológica, donde la investigación, reflexión y propuesta integral contribuyen a la solución de la problemática local, regional y nacional, considerando un enfoque ambiental,

intercultural y de género, que permita la formación de profesionales con principios y valores comprometidos con la óptima gestión del desarrollo sostenible”.(POSTGRADOS, s.f.)

1.2.1 Carreras Vigentes

Para el año 2017, el Departamento de Estudios de Postgrados, del Centro Universitario de Occidente, ofrece las siguientes maestrías: Administración de recursos humanos. Administración de servicios de salud, Administración financiera, Antropología social, Consultoría tributaria, Derecho civil, Derecho constitucional, Derecho mercantil, Derecho notarial y registral, Derecho penal, Derecho tributario, Desarrollo rural y cambio climático, Didáctica de la matemática, Docencia Universitaria, Educación con orientación en medio ambiente. Formulación y evaluación de proyectos y Recursos hídricos.

El Departamento de Estudios de Postgrados, también ofrece los siguientes doctorados: Doctorado en derecho, Doctorado en derecho constitucional y Doctorado en investigación en educación.(POSTGRADOS, s.f.)

1.2.2 Maestría en Docencia Universitaria.

El Departamento de Estudios de Postgrado, del Centro Universitario de Occidente, ofrece entre sus carreras la Maestría en Docencia Universitaria, la cual es presentada de la siguiente manera:

La Maestría en Docencia Universitaria constituye un estudio sistemático e integrado de los factores que inciden en la docencia, en su interrelación directa, para derivar en el planteamiento de modelos de aprendizaje tendientes a superar la problemática didáctica-pedagógica dentro del hecho educativo.(POSTGRADOS, s.f.)

La Maestría en Docencia Universitaria se fundamenta en la convicción de que el mejoramiento docente se traduce directamente en la elevación del rendimiento estudiantil

e indirectamente, en un mejor servicio para toda la población, mejorar la calidad docente y aumentar la eficiencia cualitativa de la educación universitaria.(POSTGRADOS, s.f.)

Objetivos de la maestría en Docencia Universitaria:

Objetivo general: Fortalecer la formación de los profesores universitarios, para generar capacidades pedagógicas complejas y una mejor comprensión de las disciplinas que contribuyan a la mejora de la calidad de la educación a nivel superior.

Objetivos específicos: Dotar al catedrático universitario de una formación pedagógica que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes favorables a la docencia. Potenciar el desarrollo de procesos de investigación orientados a la innovación del ejercicio docente. Promover la integración de las disciplinas en el currículo de la formación de los maestrantes de docencia universitaria.(POSTGRADOS, s.f.)

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 La motivación

2.1.1 El concepto de motivación

La Real Academia (RAE, 2016), define la motivación como el “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona,”

Dice la (RAE, 2016) que la motivación es la “acción y efecto de motivar”. Es el motivo o la razón que provoca la realización o la omisión de una acción. Se trata de un componente psicológico que orienta, mantiene y determina la conducta de una persona. Se forma con la palabra latina *motivus* ('movimiento') y el sufijo *ción* ('acción', 'efecto').

La motivación, de acuerdo con (Woolfolk, 2010, pág. 376) se refiere a un estado interno, es esa fuerza interior que poseen las personas, que activa, dirige y mantiene el comportamiento. La motivación entonces no solamente pone a las personas en acción, sino dirige esa acción hacia un punto específico y las mantiene actuando en esa dirección. Por lo que una persona sin motivación, es una persona pasiva, no solamente en su estado físico, sino que también mental, ya que no toma decisiones.

La motivación ayuda a las personas a establecer decisiones respecto a su comportamiento. Según su motivación, las personas deciden qué actividad realizan y cual no, también les permite decidir en qué momento iniciar, con qué rapidez hacerlo. El grado de intensidad que las personas le dedican a una tarea o actividad también está relacionado con la motivación.

Dice la misma autora que, la causa de que un individuo persista o se rinda en determinada actividad, también se debe a la motivación que posee. Adicionalmente, también están en juego los pensamientos y sentimientos del individuo mientras realiza determinada actividad.

(Benavides Pañeda, 2004), en sus múltiples definiciones describe a la motivación como la razón que influye en el estado interno del individuo, de tal manera que dirige su conducta hacia la satisfacción de una necesidad.

La motivación es un largo proceso que inicia con las necesidades de las personas y termina con su satisfacción. Para este autor, el término motivación se aplica a “toda la gama de impulsos, deseos, necesidades, anhelos y otras fuerzas similares que inducen a la gente a hacer cosas”, por lo que se puede decir que la motivación es un factor que depende de la personalidad del individuo, pero que también se ve influenciada por el entorno que le rodea.

(González Serra, 2008), habla de cómo los cambios entre la época de los años 90 y el inicio del siglo XXI, le ha llevado a concebir “la motivación humana como un reflejo creador de su medio socio-histórico”, explica el autor que el entorno social, o mundo externo en el que un individuo se desarrolla influye y transforma sus necesidades y motivos, aunque esto es algo subjetivo ya que el individuo cuenta no sólo con experiencias previas sino además con condiciones biológicas y genéticas que moldean su conducta.

(López Jurado, 2010), identifica como motivación al “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”. Con ello nos hace ver que somos capaces de generar una conducta, de darle una orientación e inclusive de mantenerla. La motivación entonces es un impulso que genera un cambio en la conducta de las personas, pero que, si es lo suficientemente fuerte, es un cambio que perdura.

Cuando las personas se plantean objetivos, para que la conducta se origine y sea guiada hacia ellos, e inclusive se mantenga, deben existir algunos agentes que la provoquen. Es aquí donde la autora separa esos agentes en dos, los primeros que son los motivos primarios o biológicos y los segundos que son motivos secundarios o sociales.

Los motivos primarios son todos aquellos que se refieren a las necesidades biológicas del ser humano, tales como las necesidades de comer y dormir. Los motivos secundarios son los aprendidos por el ser humano al momento de tener convivencia social, entre este tipo de motivos se puede mencionar la necesidad de pertenecer a un grupo social y el prestigio ante los demás miembros de la sociedad. Es muy importante que el ser humano cubra primero sus motivos básicos antes de poder motivarlo a generar otros motivos superiores.

Al estudiar la motivación podemos analizar por qué la gente piensa y actúa como lo hace. Dice (Woolfolk, 2010, pág. 377), que cuando nos sentimos motivados nos dirigimos con mucha energía hacia el logro de nuestras metas, aun cuando la tarea en sí nos pudiera resultar aburrida. Esa energía la justifica por los mismos aspectos que Benavides Pañeda menciona, entre los que están nuevamente los impulsos, los deseos y las necesidades; pero Woolfolk agrega los incentivos, los temores, las metas, la presión social, la autoconfianza, los intereses, la curiosidad, las creencias, los valores y las expectativas.

Continúa explicando Woolfolk que, algunos psicólogos consideran que la motivación se debe a los rasgos personales de cada individuo, mientras que otros la ven como un estado temporal. Dice la autora que la motivación es generalmente una combinación tanto de rasgos como de un estado temporal. Por lo tanto, algunas explicaciones de la motivación se basan en factores internos y personales, como necesidades, intereses y curiosidad; mientras que otras identifican factores externos y ambientales, como recompensas y castigos. Por lo que la motivación puede clasificarse en motivación intrínseca y motivación extrínseca.

2.1.2 Motivación intrínseca y extrínseca

La motivación intrínseca la define (Woolfolk, 2010, pág. 377) como “la tendencia natural del ser humano a buscar y vencer desafíos”. Esta tendencia se da conforme se persiguen intereses personales y también conforme se ejercitan capacidades. Las actividades que se realizan bajo la influencia de motivación intrínseca, son gratificantes en sí mismas, por lo que las personas no requieren de ningún tipo de presión externa, sea esta positiva o negativa; no requieren incentivos ni castigos.

En la motivación intrínseca la persona comienza o realiza una actividad por incentivos internos, por el propio placer de realizarla. La satisfacción de realizar algo o conseguirlo no está determinada por factores externos. Está relacionada, por lo tanto, con la autosatisfacción personal y la autoestima.

La motivación extrínseca de acuerdo con (Woolfolk, 2010), es la “motivación creada por factores externos como recompensas y castigos”. Este tipo de motivación se da cuando se realiza una actividad en busca que algo más, por ejemplo, para obtener una calificación, para evitar un castigo. La motivación extrínseca mueve a las personas a actuar por cualquier razón que tenga muy poco que ver con la propia tarea que realizan; es decir que, las personas en realidad no están interesadas en la actividad propiamente, sino que les importa más la recompensa final.

La motivación extrínseca genera un cambio en la conducta de la persona, ya sea por un estímulo positivo o negativo, que es dado desde el exterior. En la motivación extrínseca, el estímulo o incentivo que mueve a una persona a realizar una actividad viene dado de fuera, es una recompensa o reforzador externo y no proviene del interior de la persona o del interés que se tenga en la actividad. Funciona a modo de refuerzo.

Un motivador extrínseco, como lo plantea (Fischmank, 2014), es externo, por lo que, al no ser un impulso interior del ser humano, puede mermar la motivación intrínseca. Los seres humanos debieran estar motivados únicamente por motivadores intrínsecos, ya que estos suelen ser permanentes. Los motivadores extrínsecos, aunque son temporales, en ocasiones suelen ser necesarios, especialmente cuando las personas deben hacer algo que no les genera motivación natural y muestran poco o ningún interés en realizarlo.

Según (Woolfolk, 2010, pág. 377), es imposible para los psicólogos identificar a partir de la observación si una conducta está motivada de manera intrínseca o extrínseca; esta se identifica por la razón que el individuo tiene para actuar y si esta razón está dentro o fuera del individuo. Entonces las personas actúan con base a intereses personales o porque algo o alguien externo está influyendo en ellos.

2.1.3 Teorías sobre la motivación

a. Teoría Conductista

La teoría conductista del aprendizaje tiende a manejar el criterio que (Woolfolk, 2010, pág. 378) expone, en el que se considera que el resultado del aprendizaje es un cambio en el comportamiento generado por los incentivos y recompensas que se encuentren presentes. Esta teoría explica la conducta voluntaria del cuerpo, ante un estímulo. Esta conducta puede ser reforzada de manera positiva o negativa, provocando que se fortalezca o debilite. Skinner estudió el condicionamiento operante, luego de analizar los estudios de Pavlov.

Dice Woolfolk que una recompensa es “una situación o un objeto atractivo que se suministra como consecuencia de una conducta específica”, mientras que el incentivo es aplicado para alentar o desalentar la realización de determinada conducta.

b. Teoría humanista.

La teoría humanista toma en cuenta los sentimientos y las fuentes intrínsecas de la motivación, dentro de las que destacan las necesidades de autorrealización del ser humano. (Woolfolk, 2010, pág. 379), define la motivación desde la perspectiva humanista, diciendo que “motivar significa activar los recursos internos de la gente: su sentido de competencia, autoestima, autonomía y autorrealización”

Esta perspectiva humanista se enfoca en las necesidades de los seres humanos, las cuales según señala (Chuquival Enríquez, 2009), se basan en tres impulsos: La necesidad del logro, la necesidad del poder y la necesidad de afiliación.

c. Teoría cognoscitiva.

Las teorías cognitivas de la motivación, se basan en el criterio de que los pensamientos son los que guían la motivación de las personas. Dice (Woolfolk, 2010, pág. 379) que, “en las teorías cognoscitivas, los individuos son considerados seres activos y curiosos que buscan información para resolver problemas que tienen una importancia personal”. Esto implica que las personas actúan con base a una motivación intrínseca, ya que es el pensamiento propio el que, según estas teorías, determina el comportamiento. Continúa señalando (Woolfolk, 2010, pág. 379), que la conducta se inicia y regula mediante planes, metas, esquemas, expectativas y atribuciones.

Es aquí donde la teoría cognoscitiva juega un rol vital en la educación, ya que es esta teoría la que respalda toda la adquisición de conocimiento y su puesta en marcha. La teoría cognoscitiva de la motivación es la que fundamenta las acciones de las personas que se relación con la adquisición de conocimientos. Se refiere a todos los impulsos que el pensamiento recibe y que motivan su acción por la adquisición de conocimientos.

d. Teoría cognoscitiva social.

Esta teoría combina las consecuencias de la conducta con el efecto de las creencias y expectativas individuales. Dice (Woolfolk, 2010, pág. 379) que, esta teoría toma en cuenta las expectativas y el valor. Por un lado, las expectativas que tiene una persona para alcanzar una meta propuesta y por el otro, el valor que esa meta representa para esta persona en particular. La ausencia de cualquiera de esos dos aspectos implica ausencia de motivación.

e. Teoría sociocultural.

Esta teoría se enfoca en la participación activa de los individuos dentro de su comunidad. (Woolfolk, 2010, págs. 379-380), explica que las personas tienen una identidad y participan en actividades de la comunidad para mantenerla, por eso mantienen relaciones interpersonales con otros miembros de la comunidad. De esta forma, la motivación de los estudiantes por aprender es afectada por ser miembros de un salón de clase que valora el aprendizaje. Dice la autora que “de la misma forma que aprendemos a hablar, a vestirnos o a pedir alimentos en restaurantes mediante la socialización, también aprendemos a ser estudiantes al observar a miembros de nuestra comunidad escolar”.

2.1.4 Motivadores intrínsecos

Los seres humanos tienen deseos básicos que son los motivadores intrínsecos que mueven a la acción. Según (Méndez, 2016), los 16 deseos básicos que Steven Reiss describe en su libro titulado *¿Quién soy yo?*, son los deseos que no solamente motivan las acciones de las personas sino que además definen su personalidad.

Dice (Méndez, 2016) que, la teoría de los 16 deseos básicos sostiene que “los humanos estamos motivados por impulsos psicológicos intrínsecos y que estos impulsos son fines en sí mismos”. Explica que cada uno de estos impulsos representa un significado y una intención para cada ser humano.

Los impulsos que las personas tienen suelen ser débiles o fuertes, según la intensidad de tales impulsos, así se explica el grado de motivación. Existen 16 motivaciones que en su combinación definen la personalidad de cada persona, ésta se define no solamente por la presencia de la motivación, sino que además por el grado de intensidad con la que el impulso se presenta.

Los 16 deseos básicos de Steven Reiss, que señala Méndez, son los siguientes:

- La aceptación, la necesidad de aprobación
- La curiosidad, la necesidad de pensar
- Comer, la necesidad de alimentarse
- La familia, la necesidad de criar a hijos
- El honor, la necesidad de ser fiel a los valores del grupo o etnia
- El idealismo, la necesidad de la justicia social
- La independencia, la necesidad de la individualidad
- El orden, la necesidad de entornos estables y predecibles
- La actividad física, la necesidad del ejercicio
- El poder, la necesidad de la voluntad
- El romance, la necesidad del sexo
- Ahorrar, la necesidad de recaudar
- El contacto social, la necesidad de la amistad
- El status, la necesidad de una posición social
- Tranquilidad, la necesidad de estar a salvo
- Venganza, la necesidad de devolver el golpe

2.1.5 Motivadores extrínsecos

Los motivadores extrínsecos, de acuerdo con (Fischmank, 2014), aunque son temporales, en ocasiones suelen ser necesarios, especialmente cuando las personas deben hacer algo que no les genera motivación natural y muestran poco o ningún interés en realizarlo. La motivación extrínseca puede no sólo mermar la existencia de la motivación intrínseca, sino que además puede reducir la creatividad y la calidad en el aprendizaje. Por lo tanto, más que la utilización de factores extrínsecos para generar motivación en las personas por realizar alguna actividad como el trabajo o el estudio, se debe crear un entorno favorable que favorezca la motivación intrínseca, se le pueden buscar momentos de reflexión, pero sobre todo se debe promover la autonomía.

Cuando las personas carecen de motivación intrínseca, entonces es necesario generar motivadores extrínsecos, que, aunque temporales y de menor calidad, sirven para lograr que las personas ejecuten el propósito que se persigue. Algunos medios de motivación extrínseca que (Fischmank, 2014) propone, incluyen los siguientes:

- Dinero en efectivo u otras formas de reconocimiento económico.
- Ascensos laborales
- Creación de oportunidades de empleo
- Temas de interés del estudiante
- Actitud del docente. El entusiasmo para dar su clase.
- Diplomas, credenciales, documentos de acreditación.
- El clima que reina en la clase
- Las buenas relaciones con los compañeros
- El ambiente físico del aula
- La influencia positiva o negativa de los compañeros de clase.

- La tecnología educativa que se utiliza y los diferentes usos que se le dé.
- La realización de diferentes actividades como prácticas y ejercicios.
- Dar participación a los estudiantes, hacerles preguntas.
- Realización de trabajos en grupo.
- Hacerles sentir a los estudiantes que tienen altas probabilidades de éxito.
- La lectura de libros de motivación.
- La participación en charlas presenciales.
- Observar videos, conferencias o charlas virtuales
- Mejorar el entorno, el clima del aula.
- Impulsar la autonomía.
- Charlas presenciales.

2.2 El Aprendizaje Significativo

2.2.1 Definición de aprendizaje.

El aprendizaje constituye todos aquellos conocimientos que adquirimos día a día desde que nacemos. Aprendemos todo el tiempo, sin importar la edad o ninguna otra característica humana, todos aprendemos algo cada día. Sin embargo, refiriéndose a un aprendizaje significativo (Woolfolk, 2010), dice que “el aprendizaje ocurre cuando la experiencia (incluyendo la práctica) genera un cambio relativamente permanente en los conocimientos o las conductas de un individuo”. (Woolfolk, 2010), cita a (Schunk, 2008), y complementa que “Ese cambio puede ser voluntario o involuntario, para mejorar o para empeorar, correcto o incorrecto, y consciente o inconsciente”.

Se considera entonces como aprendizaje un cambio en el conocimiento o la conducta, pero se excluyen de este concepto aquellas situaciones en las que no

hay un avance en el conocimiento ya adquirido, como por ejemplo los cambios temporales, generados por ciertas situaciones como las enfermedades, drogadicción o inclusive el hambre.

2.2.2 Fundamentos del aprendizaje significativo.

Hay diferentes corrientes filosóficas en las cuales se fundamenta la enseñanza, algunas formas de enseñanza se basan en el positivismo, otras en el conductismo; la tendencia más reciente es la que se enfoca en la corriente filosófica del constructivismo, el cual tiene como estrategia de enseñanza el aprendizaje significativo.

Con el constructivismo se experimenta un gran cambio en muchos aspectos de la educación, entre ellos (García González, 2010) menciona “las nuevas tendencias en el diseño curricular, la formación de profesores, los nuevos métodos de enseñanza, y los nuevos criterios de evaluación”. El último es uno de los aspectos de mayor importancia porque ya no se busca solamente identificar lo que el alumno sabe a través de pruebas objetivas, sino las tendencias de la evaluación son identificar lo que el alumno es capaz de aprender y aplicar.

¿Para qué evaluamos? Para cumplir con los requerimientos de un currículum estricto y cerrado que requiere de evaluación como herramienta de medición de los conocimientos adquiridos por el alumno, o para mejorar nuestra calidad docente a través de un análisis de cómo estamos enseñando, reflejado en las competencias que nuestros estudiantes adquieren. Algunos docentes tratamos de aplicar el constructivismo como filosofía que respalda nuestros intentos de aplicar un aprendizaje significativo, pero luego evaluamos de manera tradicional, ya sea porque así es más fácil realizar la evaluación o porque el sistema nos lo exige.

El aprendizaje significativo basa la experiencia de aprendizaje en el hecho de ir más allá de solamente aprender algo, sino más bien en aprender algo

significativo e importante. La teoría del constructivismo nace con los planteamientos del psicólogo suizo Jean Piaget, quien realizó muchos estudios sobre el desarrollo intelectual y cognitivo del niño. De acuerdo con (García González, 2010), la principal idea de Piaget era “concebir la actividad mental como una construcción que ocurre debido a las acciones del ser humano en la interacción con su ambiente”.

También anteceden al aprendizaje significativo los estudios de otros psicólogos y pedagogos del siglo XX, entre los que destaca Vygotsky, quien realizó muchos estudios con relación al desarrollo mental y a como los diferentes campos del conocimiento contribuyen con dicho desarrollo. Según (García González, 2010), Vygotsky proporcionó muchos cambios a la educación, ya que estudió “el desarrollo de actividades mentales, desarrolladas culturalmente”. Sus hallazgos explican que un niño depende únicamente de su memoria, atención y percepción inicial y que la única forma en que puede entender situaciones más complejas es a través de la convivencia con adultos que les aportan aspectos culturales.

La teoría del aprendizaje significativo fue creada por el norteamericano David Ausubel, la cual se fundamenta en el constructivismo. Esta teoría señala que el alumno construye el nuevo conocimiento, a través de conocimientos y experiencias previas que posee.

Para David Ausubel, según dice (García González, 2010), “aplicar los principios de la psicología a la educación no consiste en seguir un mero conjunto de recetas y buenos preceptos, sino más bien en la capacidad de diseñar para cada caso particular, las estrategias y las formas de intervención más adecuadas”. Esto significa que, para cada principio psicológico relacionado con el aprendizaje, puede haber más de un método de enseñanza.

Para Ausubel, de acuerdo con(García González, 2010), “lo importante en el aprendizaje es el reforzamiento de la estructura cognitiva del alumno, en el proceso de adquisición de nueva información”. Continúa citando(García González, 2010)

que, “Para Ausubel, la experiencia presente siempre está anclada dentro del contexto de lo que el alumno ya sabe con anterioridad”. Según el autor, Ausubel consideraba que las ideas nuevas se conectan de manera organizada a ideas antiguas, y que también lo hacen de manera jerárquica, según la importancia de las ideas mismas.

Las ideas centrales de la teoría constructivista del aprendizaje, según (Woolfolk, 2010, pág. 311), son dos:

- Los aprendices son individuos activos en la construcción de su propio conocimiento
- Las interacciones sociales son importantes en este proceso de construcción del conocimiento.

2.2.3 El aprendizaje significativo en la educación universitaria

En toda etapa de la educación, inclusive en la edad adulta, es importante tener conocimiento de cómo aprende el alumno. (Ballester, 2002) explica que, la teoría más reciente para explicar el aprendizaje del alumno es el constructivismo, el cual parte de los aportes de Lev Vygotsky, quien tiene un enfoque hacia el aprendizaje infantil, cuyos principios son profundizados y ampliados a otras etapas de la educación, por las teorías de David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian; quienes “desarrollaron la teoría del aprendizaje significativo, aprendizaje a largo plazo, o teoría constructivista, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de ideas previas del alumnado”. Explica Ballester que en el proceso de aprendizaje se alteran los esquemas de conocimiento, se genera un conflicto a través del nuevo conocimiento que se adquiere, lo cual implica un desequilibrio, pero éste se recupera después de adquirido el conocimiento.

Es así como se construye el conocimiento, a través de un conflicto entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo, generando un cambio en la estructura cognoscitiva original.

Cita Ballester que “para que se produzca un auténtico aprendizaje, es decir un aprendizaje a largo plazo y que no sea fácilmente sometido al olvido, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo”, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red de conocimiento”.

Un aprendizaje significativo, es entonces, el aprendizaje verdadero, real, que se da a largo plazo, es el aprendizaje que el alumno es capaz de recordar porque tiene un significado en algún aspecto de su vida o de su interés. Para lograr que el aprendizaje llegue al punto de ser duradero, es necesario conectar los conocimientos previos que el alumno posee, con los conocimientos nuevos.

De acuerdo con (Fink, 2011), en su taxonomía del aprendizaje significativo, el alumno debe aprender a aprender, es decir que el alumno debe aprender a adquirir el conocimiento por sí mismo, lo cual hace que lo que aprende tenga una mayor relevancia y por consiguiente se convierta en un aprendizaje duradero; el proceso además debe repetirse constantemente, de tal forma que el conocimiento se mantenga en constante construcción.

(Ballester, 2002) cita a Ausubel, Novak y Hanesian y dice que ellos explican que "la esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el alumnado ya sabe".

Explica además Ballester que, los materiales y los recursos utilizados para el aprendizaje son importantes para que éste sea significativo, que, aunque no es

necesario que se relacionen estrechamente con el nuevo conocimiento, si deben estar relacionados de alguna manera con éste, de tal forma que generen un cambio en la estructura cognoscitiva que el alumno ya posee. También cita a González, et. al., cuando menciona que “el aprendizaje basado en la repetición tiende a inhibir un nuevo aprendizaje, mientras que el aprendizaje significativo facilita el nuevo aprendizaje relacionado”.

El aprendizaje basado en repetición es el que comúnmente es llamado memorístico. El aprendizaje memorístico, por lo general, es un aprendizaje que se da por un tiempo muy corto, que el estudiante recibe de manera aislada y que no le genera ningún interés, un ejemplo podría ser cuando un alumno universitario estudia para una prueba corta, pero cuando el mismo contenido le es preguntado posteriormente en una evaluación final, no lo recuerda. Sin embargo, un tema visto por el mismo alumno universitario, pero que lo ha relacionado con un tema anterior que le interesó, o principalmente cuando el contenido tiene alguna utilidad en otro aspecto de su vida diferente del académico, es retenido por un período de tiempo mayor, ya que el contenido ha sido significativo para el estudiante.

De acuerdo con Ballester, el aprendizaje significativo es vital para que el aprendizaje sea elevado y de calidad, por lo que todas las personas involucradas en el proceso educativo deben comprometerse a facilitar la aplicación del aprendizaje significativo en las aulas.

El proceso del aprendizaje significativo es un proceso continuo y en doble vía, ya que para que el aprendizaje sea significativo, es necesario que el material por aprender sea del interés del alumno, que el alumno se sienta motivado por aprender, sin embargo, también el aprendizaje significativo tiene efectos en la actitud del estudiante. Al respecto dice Ballester que “Conseguir que el alumnado tenga estructuras de conocimiento potentes y significativas hace que se sienta bien y que mejore su autoestima, que se sienta interesado por lo que aprende y que le guste lo que hace; tiene un fuerte estímulo intelectual porque ve el resultado positivo

de su proceso de aprendizaje, mantiene alta la moral del grupo y aprende a aprender”.

El aprendizaje en las aulas universitarias debe ser igual que en otros niveles educativos, en cuanto a que debe ser gratificante, enfocado a cada estudiante en particular, debe tomar en cuenta las diferencias individuales y la diversidad de estudiantes en el aula. Principalmente en la maestría en docencia universitaria, el aprendizaje debe tener un alto valor de transferencia, ya que los maestrantes se preparan para enseñar en aulas universitarias. Por lo tanto, la información que aprenden debe ser extrapolada, cuando es el momento de enseñar. Dice Ballester que “Según Ausubel, Novak y Hanesian, incorporar ideas claras, conectadas, estables e integradoras es la manera más eficaz de fomentar la transferencia”

En la maestría en docencia universitaria, el aprendizaje significativo, supera las ventajas que Ballester expone, ya que según él indica “los conceptos aprendidos significativamente pueden extender el conocimiento de una persona mediante los conceptos relacionados, además como el aprendizaje significativo implica la construcción intencionada de enlaces sustantivos y lógicos entre los nuevos conceptos y los preexistentes, la información aprendida significativamente será retenida más tiempo”; éstas ventajas se pueden ver superadas en cuando a que los conocimientos aprendidos significativamente, serán además, aplicados en la práctica, ya que en la maestría en docencia universitaria, los maestrantes laboran, o lo harán en algún momento, en el campo de la docencia, por lo que los conocimientos aprendidos significativamente, les llevan a lograr que ellos también generen en sus estudiantes un aprendizaje significativo. Los maestrantes, no solamente aprenden a aprender, sino que, además, aprenden a enseñar.

En la maestría en docencia universitaria, el aprendizaje debe ser real y a largo plazo, dado que, si el maestrante en realidad aprende, tiene la oportunidad de extrapolar sus nuevos conocimientos y aplicarlos en un momento inmediato, cuando enseña. Dice Ballester que, “Cuando el alumnado reconoce en su propia estructura

cognitiva el fundamento del hecho educativo y de lo que aprende el significado en su experiencia será duradero. El aprendizaje significativo, por tanto, ayuda a pensar, mantiene las conexiones entre los conceptos y estructura, las interrelaciones en diferentes campos de conocimiento, lo que permite extrapolar la información aprendida a otra situación o contexto diferente, por lo que el aprendizaje es un aprendizaje real y a largo plazo”.

En el proceso de aprendizaje significativo, hay una etapa de asimilación, donde el estudiante recibe un nuevo conocimiento, que conecta con un conocimiento previo, con sus experiencias e inclusive, con sus intereses, de manera que los dos conocimientos interactúan creando un nuevo conocimiento.

Para Ballester, el proceso principal de la teoría del aprendizaje significativo, es el de “facilitar la integración de los conocimientos, crear acontecimientos en secuencia para utilizar lo que sabemos y construir sobre ello”. El proceso de integración debe incluir ejemplos positivos, que permitan estimular al estudiante. Los ejemplos además deben ser claros y positivos para que el estudiante entienda de qué se trata el nuevo concepto y sienta el deseo de adquirirlo.

Un dicho popular dice que “el que enseña aprende dos veces”, este criterio se aplica en la maestría en docencia universitaria, donde el proceso de aprendizaje significativo se realiza dos veces, primero cuando se aprenden nuevos conceptos que se relacionan con experiencias previas; segundo cuando el maestrante tiene la oportunidad de enseñar y revocar los conocimientos recién aprendidos en el aula. La construcción del conocimiento es enriquecida por las experiencias previas, no sólo las del maestrante de manera individual, sino las de la cohorte, que al ser compartidas contribuyen a la construcción de un conocimiento significativo grupal.

Existe otro dicho popular que dice “no es lo que se dice, sino cómo se dice”, para el caso del aprendizaje significativo, podría decirse que: No es lo que se usa, sino cómo se usa. Puede haber materiales que sean significativos, pero que, al

darles un mal uso, el resultado no genere un aprendizaje significativo. Sin embargo, puede haber materiales que en apariencia no sea significativos, pero que, con la creatividad del docente, se les dé un uso apropiado, que sirva de base para construir el nuevo conocimiento y generar un aprendizaje significativo.

El ser humano tiene la capacidad de crear y construir constantemente nuevo conocimiento, según Ballester, es ese potencial el que busca desarrollar la teoría del aprendizaje significativo. El aprendizaje es algo así como la ley de la atracción, así como lo semejante atrae a lo semejante, según Ballester, el “conocimiento crea más conocimiento”; dice además que “los materiales, los recursos diversificados y atractivos, son una fuente potente de motivación y potencian el interés por aprender”.

Las personas necesitan de motivación para aprender y los materiales son una herramienta que facilita la presencia de la motivación. Ballester cita a Ausubel, Novak y Hanesian, y dice que ellos “concluyen que la motivación es tanto un efecto como la causa del aprendizaje, por lo que no se ha de esperar la motivación antes de comenzar las tareas del aprendizaje, sino que, conviene elevar al máximo el impulso cognoscitivo, despertando la curiosidad intelectual y utilizando materiales que atraigan la atención”.

Para que el aprendizaje sea significativo en la maestría en docencia universitaria, es necesario entonces que se despierte el interés por el aprendizaje a través de materiales adecuados, y que los maestrantes aprendan la importancia del uso de tales materiales para generar un aprendizaje significativo en sus alumnos.

Agrega Ballester que “En la actualidad tenemos un instrumento muy potente para optimizar el aprendizaje significativo, son los mapas conceptuales que, elaborados de manera adecuada, aclaran la trama interna de la conceptualización, el mapa conceptual elaborado de manera significativa es, como consecuencia de

esto, el instrumento más idóneo que tenemos para potenciar el aprendizaje a largo plazo”

Considerando entonces la gran utilidad de los mapas conceptuales, estos son clave para que, en la docencia universitaria, los docentes conozcan sobre y su uso y los alumnos también aprendan a elaborarlos, logrando a través de ellos conectar los conocimientos previos que poseen con los conocimientos nuevos que están adquiriendo.

2.2.4 Los aspectos que intervienen en el aprendizaje significativo

Para lograr que el aprendizaje sea significativo, es necesario conocer cómo aprenden los alumnos y que aspectos intervienen en la forma en la que aprenden. El aprendizaje es algo individual, que se da por la conexión de conocimientos previos con los nuevos, para ello se requiere de interés por parte del alumno, los contenidos deben gustarle, llamarle la atención, causar algún significado, de manera tal que perduren. Es necesario que los alumnos se conecten con el conocimiento y de esa manera construyan nuevos conocimientos. Para ello (Ballester, 2002), identifica 6 variables del aprendizaje significativo, las cuales son:

- a. El trabajo abierto.
- b. La motivación.
- c. El medio.
- d. La creatividad.
- e. El mapa conceptual.
- f. La adaptación curricular.

Según (Ballester, 2002, Pg. 27-37) el trabajo abierto, es aquel en el que el tema se desarrolla de acuerdo al currículum, por lo que el resultado final ya está definido y y el docente determina los materiales para trabajar; pero el estudiante tiene libertad para trabajar, es decir que puede realizar su tarea y presentarla a su

manera. Esto facilita que se tome en cuenta la diversidad de estudiantes, tanto en sus características o competencias como en su nivel de conocimientos previos. También menciona Ballester que, una forma de realizar el trabajo abierto, es mediante la utilización de preguntas abiertas, las cuales deben ser respondidas con libertad por cada estudiante.

(Ballester, 2002, Pg. 38-48) habla de la motivación, de la cual ya se habló en la primera variable de esta tesis, pero cabe mencionar que el autor en una parte de su exposición, relaciona la motivación con la afectividad por parte del docente, diciendo que, “La afectividad es muy importante en el aprendizaje. El profesorado que respeta a sus alumnos y alumnas, les trata bien, crea un clima positivo en su entorno, les saluda y se despide de ellos, les trata de manera educada y tiene un trato cordial”.

Continúa diciendo Ballester que, “la motivación en la actividad didáctica permite aumentar el interés y la participación”, explica que, a través de la motivación, las actividades que realiza el alumno para producir el conocimiento, se vuelven atractivas, por lo que potencian el aprendizaje y que, aunque la motivación no puede actuar por sí sola, ésta es clave para que el aprendizaje sea significativo, ya que facilita el aprendizaje. Menciona también que se da la reacción inversa, ya que el aprendizaje también potencia la motivación.

La creatividad es una característica inherente a todo ser humano, sin importar la edad o cualquier rasgo demográfico, físico o de otra índole. Sin embargo, no todos desarrollan esa característica de creatividad, debido a diferentes circunstancias, entre ellas la falta de atención de los padres y maestros en los niños cuando son pequeños; y cuando crecen se debe a que muchas veces se considera que la creatividad es un aspecto exclusivo de la infancia. En el contexto universitario, la creatividad contribuye a mejorar la motivación por el aprendizaje.

De acuerdo con (García González, 2010), “el aprendizaje constructivista se basa en la idea de que lo esencial en la enseñanza es la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje”. El autor habla de la capacidad que el estudiante adquiere para resolver problemas, para desarrollar el pensamiento crítico, y en aportar un impulso cada vez mayor para el desarrollo de la creatividad.

Por lo tanto, para que el aprendizaje sea significativo es necesario usar la creatividad. Cuando se habla de creatividad, comúnmente se piensa en algo artístico, o en una invención que alguien desarrolla; el término también suele referirse a un objeto o situación que difiere de otras, que sale de lo común, por lo que el término es aplicable a un sinnúmero de situaciones donde la persona puede marcar una diferencia, inclusive dentro de las aulas universitarias.

2.2.5 La taxonomía del aprendizaje significativo

Para que las experiencias de aprendizaje a nivel universitario sean más significativas para los estudiantes, es necesario que los docentes cambien el enfoque y dejen de centrarse en el contenido para un nuevo enfoque centrado en el aprendizaje. (Fink, 2011), menciona que es necesario hacer un cambio en la forma de enseñanza tradicional que se lleva a cabo en la educación superior, a pesar de que se observa a simple vista que hay una explosión de conocimiento y que se está haciendo un buen trabajo en ese nivel.

(Fink, 2011), justifica que el cambio es necesario, porque, aunque los estudiantes desarrollan varias habilidades de comunicación, pensamiento, convivencia y otras; no las desarrollan al nivel óptimo que deberían. Además, menciona que existen otros tipos de aprendizajes que en el presente siglo los estudiantes deben adquirir, dentro de ellos se encuentra el alfabetismo informacional, habilidades de solución de problemas y trabajo en equipo, razonamientos éticos y otros. Por lo tanto, propone que, para que el aprendizaje

sea significativo, se incluya un grupo de categorías que engloben esos nuevos aprendizajes, que representan un reto para el presente siglo, los cuales se presentan en una taxonomía del aprendizaje significativo.

Las formas en las que el aprendizaje puede hacerse significativo, se conceptualizan en la taxonomía propuesta (Fink, 2011), con la que Fink dice que, los estudiantes necesitan más conocimiento que el brindado por el contenido puro de las asignaturas que aprenden, por lo que se deben considerar aspectos, como la ética, un autoaprendizaje posterior al momento educativo formal, el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación, el carácter, la tolerancia y otras. Manifiesta Fink que son todas estas habilidades las que hacen que el aprendizaje se convierta en algo más integral y significativo.

Como base esencial para comprender la taxonomía del aprendizaje significativo, (Fink, 2011), describe el aprendizaje en términos de cambio. " Para que el aprendizaje ocurra, tiene que haber un tipo de cambio en el estudiante". Sin cambio no hay aprendizaje, y el aprendizaje significativo requiere que se dé alguna clase de cambio duradero. Las principales categorías de la taxonomía del aprendizaje significativo son las siguientes:

Conocimiento Fundamental. Todos los individuos tienen la necesidad innata de "saber algo". En este marco, el conocimiento se refiere a la habilidad que el estudiante tiene de entender y recordar información específica e ideas.

Aplicación. Este tipo de aprendizaje ocurre cuando los estudiantes aprenden a encajar en una nueva clase de acción, que puede ser intelectual, física, social, etc.

Integración, esta categoría se pone de manifiesto cuando el estudiante es capaz de ver y comprender las conexiones existentes entre diferentes cosas.

Dimensión humana, que se refiere a la interacción que un estudiante tiene con otro durante la adquisición de un nuevo conocimiento.

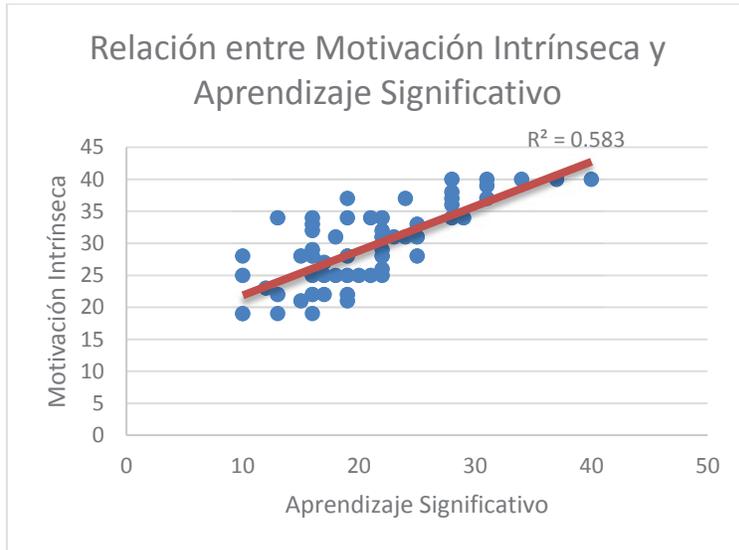
Cuidado o interés. Esta categoría corresponde a la preocupación por los valores e intereses que pueden asociarse con la adquisición de nuevos conocimientos.

Aprendiendo cómo aprender. Significa que el estudiante debe tener la habilidad para seguir aprendiendo por sí mismo, una vez que el curso termina y no terminar su aprendizaje con la finalización del curso.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

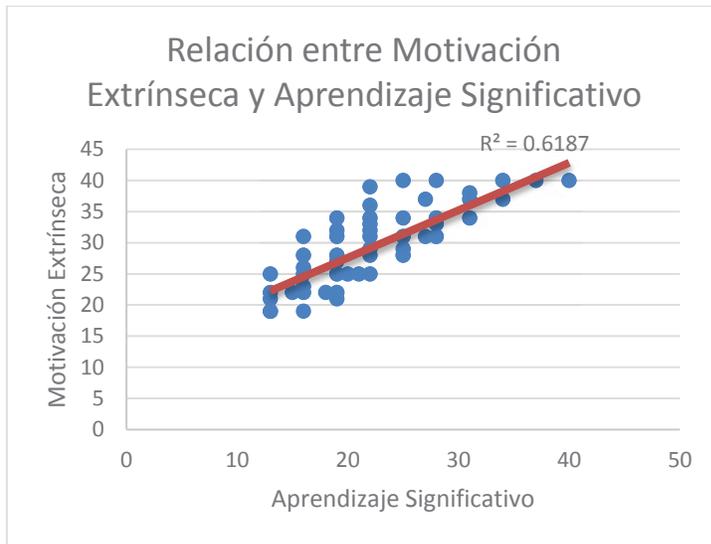
Gráfica No.1



Fuente: Estudiantes de maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del departamento de postgrados del CUNOC (Septiembre 2016).

Woolfolk (2010, Pág. 377), dice que la motivación intrínseca es la que “se asocia con actividades que son gratificantes en sí mismas”. La gráfica muestra que existe una relación positiva considerable, entre la Motivación Intrínseca y el Aprendizaje Significativo. De acuerdo con Hernández Sampieri (2014,305), dado que se obtuvo un coeficiente de correlación igual a $r=0.76$; y al usar la fórmula de influencia r^2 , se obtiene como resultado 0.583; se puede explicar que el 58% del aprendizaje significativo de los maestrantes de Docencia Universitaria, se debe a los factores de motivación intrínsecos que ellos poseen. Por lo que esta gráfica responde al objetivo general de la investigación, determinando que existe una relación positiva considerable entre la Motivación Intrínseca y el Aprendizaje Significativo.

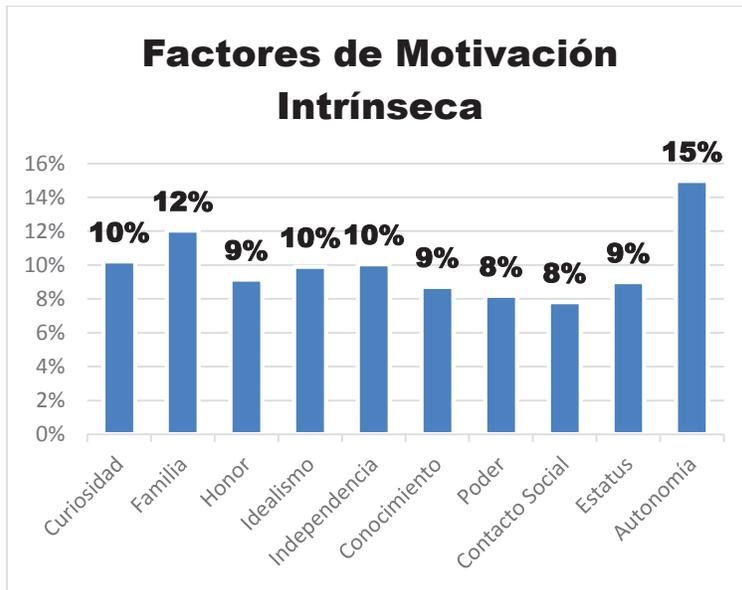
Gráfica No.2



Fuente: Estudiantes de maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del departamento de postgrados del CUNOC. (Septiembre 2016).

La motivación que genera un mayor impacto en el ser humano es la intrínseca, sin embargo, existen también factores que rodean al ser humano y que lo hacen ponerse en acción. En la maestría en Docencia Universitaria interesa conocer si existe alguna relación entre estos factores extrínsecos y la motivación. Woolfolk (2010, Pág. 377), dice define a la motivación extrínseca como “la creada por factores externos, como recompensas y castigos”. Esta gráfica muestra que existe una relación positiva considerable entre la Motivación Extrínseca y el Aprendizaje Significativo, de acuerdo con la clasificación que ofrece Hernández Sampieri (2014, Pág. 305). Se calculó un coeficiente de correlación igual a $r=0.79$, entre las variables; y al usar la fórmula de influencia r^2 se obtiene como resultado 0.6187; lo que explica que el 62% del aprendizaje significativo de los maestrantes de Docencia Universitaria, se debe a los factores de motivación extrínsecos que ellos poseen. Por lo que esta gráfica también responde al objetivo general de la investigación, determinando que existe una relación positiva considerable entre la Motivación Extrínseca y el Aprendizaje Significativo.

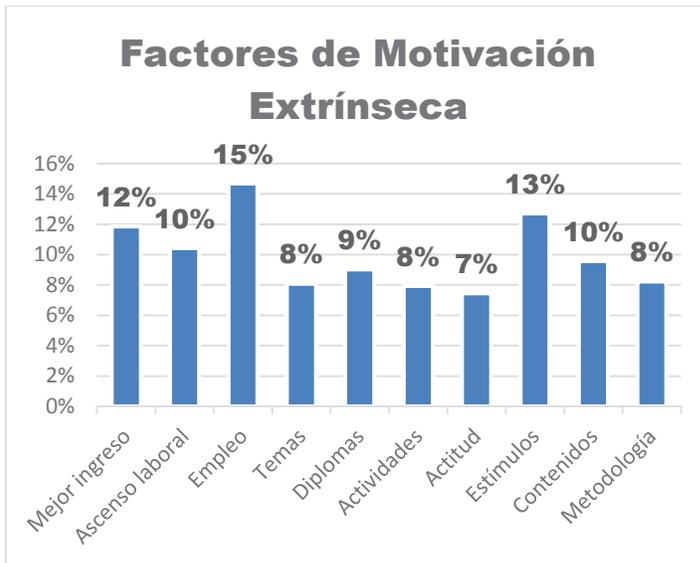
Gráfica No.3



Fuente: Estudiantes de maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del departamento de postgrados del CUNOC. (Septiembre 2016).

Se preguntó a los maestrantes respecto a los factores intrínsecos que les motivan a aprender mientras cursan la maestría en docencia universitaria. Se observa que entre sus motivaciones está en primer lugar la autonomía con el 15%, seguida de la familia con un 12%. Los maestrantes también se ven motivados por otros aspectos como la curiosidad, el deseo de independencia; el idealismo por alcanzar la justicia social; representados con el 10% cada uno. Aunque en menor porcentaje, también son significativos otros aspectos como el honor, el deseo de obtener más conocimiento, la necesidad de alcanzar un estatus, el deseo de tener poder y la necesidad de establecer contacto social. De esta manera se responde al primer objetivo específico de la investigación.

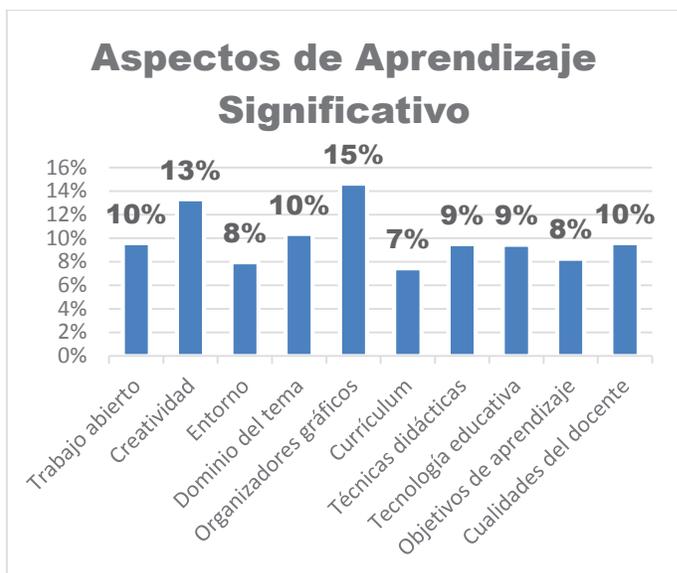
Gráfica No.4



Fuente: Estudiantes de maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del departamento de postgrados del CUNOC. (Septiembre 2016).

Se investigó sobre los factores extrínsecos que motivan a los maestrantes a aprender, respondiendo al segundo objetivo específico de la investigación, al encontrar que los factores de mayor importancia son la posibilidad de obtener nuevas y mejores oportunidades de empleo y la variedad de estímulos de enseñanza que se utilizan los docentes en clase; con 15y 13%, respectivamente. Otros factores extrínsecos significativos son la mejora en el ingreso laboral, con 12%; y la relación que los contenidos tienen con la realidad de los estudiantes, su contexto y su experiencia, con 10%. Otros aspectos que, siguen siendo significativos, contemplan: los temas y contenidos que se imparten, la adquisición de diplomas, credenciales u otros documentos de acreditación; las actividades académicas, la actitud de los docentes y la metodología con la que se imparten las clases.

Gráfica No. 5



Fuente: Estudiantes de maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del departamento de postgrados del CUNOC. (Septiembre 2016).

Dentro de los aspectos que según Ballester (2002), favorecen que el aprendizaje sea significativo en la práctica se encuentran: El trabajo abierto, el medio, la creatividad, el mapa conceptual y la adaptación curricular.

Los maestrantes señalaron los aspectos que consideran que hacen que su aprendizaje sea significativo. El 15% manifestó que el aspecto de mayor importancia es el uso de organizadores gráficos en el aula; seguido del uso de la creatividad por parte de ellos y de sus docentes, con 13%. Adicionalmente los maestrantes opinan que el aprendizaje se hace significativo cuando existe libertad para trabajar el tema acorde a su forma propia de aprender (trabajo abierto), cuando el docente domina el tema y los contenidos de clase; cuando el docente posee otras cualidades como empatía, experiencia y una actitud positiva; y también mediante la aplicación de técnicas didácticas diversas en clase, como resúmenes, ilustraciones y otras; todos estos aspectos con el 10% cada uno. Sin restarles importancia, también son considerados aspectos como el uso de tecnología educativa, todos los factores que hay en el entorno de los maestrantes, el establecimiento claro de objetivos y

propósitos de aprendizaje y un currículum adaptado a sus intereses, necesidades y habilidades.

Gráfica No. 6



Fuente: Estudiantes de maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del departamento de postgrados del CUNOC. (Septiembre 2016).

El 90% de los maestrantes manifiesta que los factores de motivación intrínseca que se les dio a conocer en la boleta de opinión, contribuyen para que su aprendizaje en la maestría en Docencia Universitaria sea significativo. Mientras que el 10% de los maestrantes considera que tales factores no influyen en que su aprendizaje sea significativo. Esta gráfica corrobora los resultados de la gráfica No. 1, respondiendo también al objetivo general de la investigación.

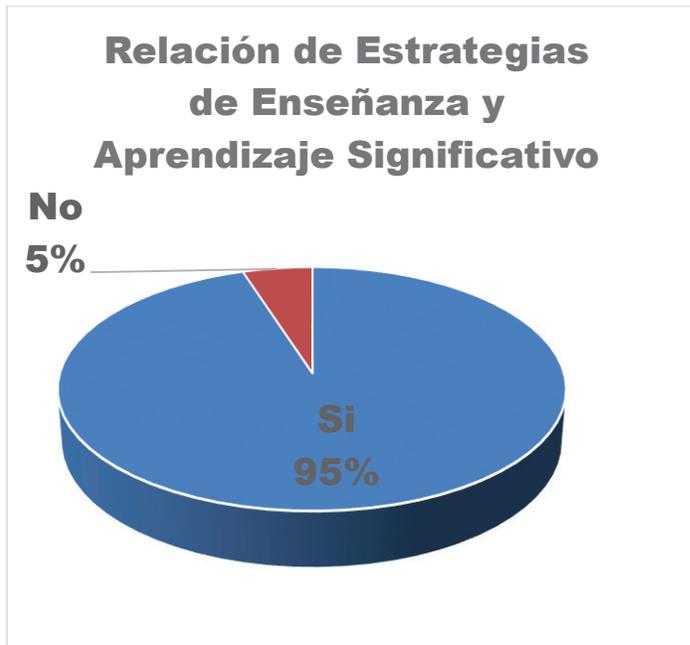
Gráfica No. 7



Fuente: Estudiantes de maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del departamento de postgrados del CUNOC. (Septiembre 2016).

La gráfica muestra que el 92% de los maestrantes manifiesta que los factores de motivación extrínseca que se les dieron a conocer en la boleta de opinión, contribuyen para que su aprendizaje en la maestría en Docencia Universitaria sea significativo. Mientras que el 8% de los maestrantes considera que tales factores no influyen en que su aprendizaje sea significativo. Esta gráfica ratifica los resultados de la gráfica No. 2, señalando que existe una relación positiva entre la motivación extrínseca y el aprendizaje significativo, respondiendo también al objetivo general de la investigación.

Gráfica No. 8



Fuente: Estudiantes de maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del departamento de postgrados del CUNOC. (Septiembre 2016).

En la gráfica anterior se observa que el 95% de los maestrantes considera necesario que los docentes de la maestría en Docencia Universitaria utilicen estrategias de enseñanza creativas, para motivar en ellos el aprendizaje y lograr que éste sea significativo. El 5% de los maestrantes considera que no es necesario. Esta pregunta responde a la necesidad de alcanzar el cuarto objetivo de la investigación que consiste en proponer estrategias de enseñanza que contribuyan a motivar y generar un aprendizaje significativo en los maestrantes.

COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

Con base a los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis de la investigación, la cual dice que existe una relación positiva entre la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes que cursan la Maestría en Docencia Universitaria.

El estudio de correlación de Pearson muestra una correlación positiva considerable de $r=0.76$, entre la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo de los maestrantes de la carrera de Docencia Universitaria. El mismo estudio muestra una relación positiva considerable de $r=0.79$, entre la motivación extrínseca y el aprendizaje significativo de los maestrantes de la carrera de Docencia Universitaria.

Entre la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo, se obtuvo un coeficiente de significancia de 0.583, el cual indica que el 58 % del aprendizaje significativo de los maestrantes, depende de la motivación intrínseca que ellos poseen. El coeficiente de significancia obtenido entre la motivación extrínseca y el aprendizaje significativo de los maestrantes es de 0.6187, el cual señala que el 62% de su aprendizaje significativo, depende de la motivación extrínseca que ellos poseen.

En la presente investigación se comprobó la credibilidad y eficacia del trabajo realizado mediante el estudio de significación y fiabilidad de proporciones; evaluando la razón crítica para cada uno de los resultados, lo cual se resume en las siguientes tablas:

Previo a realizar un análisis de correlación, se hizo un estudio de fiabilidad de proporciones, respecto a cada una de las preguntas realizadas en el instrumento, el cual se presenta en las siguientes tablas:

Tabla 1: Significación y fiabilidad de las preguntas No. 1 a la No. 5

| ITEMS | p | q | sp | E | IC | | Fiable | RC | Rc \geq 2.58 | Resultado |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|-------|--------|-------|-------------------|------------------|
| | | | | | LS | LI | | | | |
| Masculino | 48% | 0,52 | 0,05 | 0,10 | 0,58 | 0,38 | Si | 9,23 | 9,23 \geq 1.96 | Significativo |
| Femenino | 52% | 0,48 | 0,05 | 0,10 | 0,62 | 0,42 | Si | 9,86 | 9,86 \geq 1.96 | Significativo |
| Totales | 100% | | | | | | | | | |
| De 23 a 27 | 18% | 0,82 | 0,04 | 0,08 | 0,26 | 0,10 | Si | 4,41 | 4,41 \geq 1.96 | Significativo |
| De 28 a 32 | 29% | 0,71 | 0,05 | 0,09 | 0,38 | 0,20 | Si | 6,03 | 6,03 \geq 1.96 | Significativo |
| De 33 a 37 | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1.96 | Significativo |
| De 38 a 42 | 19% | 0,81 | 0,04 | 0,08 | 0,27 | 0,11 | Si | 4,57 | 4,57 \geq 1.96 | Significativo |
| De 43 a 47 | 20% | 0,80 | 0,04 | 0,08 | 0,28 | 0,12 | Si | 4,74 | 4,74 \geq 1.96 | Significativo |
| De 48 a 52 | 4% | 0,96 | 0,02 | 0,04 | 0,08 | 0,00 | Si | 2,05 | 2,05 < 1.96 | Significativo |
| De 53 a 57 | 1% | 0,99 | 0,01 | 0,02 | 0,03 | -0,01 | Si | 1,01 | 1,01 < 1.96 | No significativo |
| Totales | 100% | | | | | | | | | |
| Trabaja y estudia | 98% | 0,02 | 0,02 | 0,03 | 1,01 | 0,95 | Si | 63,64 | 63,64 \geq 1.96 | Significativo |
| Unicamente estudia | 2% | 0,98 | 0,02 | 0,03 | 0,05 | -0,01 | Si | 1,43 | 1,43 < 1.96 | No significativo |
| Totales | 100% | | | | | | | | | |
| Curiosidad | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1.96 | Significativo |
| Familia | 12% | 0,88 | 0,03 | 0,07 | 0,19 | 0,05 | Si | 3,54 | 3,54 \geq 1.96 | Significativo |
| Honor | 9% | 0,91 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | 0,03 | Si | 2,96 | 2,96 \geq 1.96 | Significativo |
| Idealismo | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1.96 | Significativo |
| Independencia | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1.96 | Significativo |
| El conocimiento | 9% | 0,91 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | 0,03 | Si | 2,96 | 2,96 \geq 1.96 | Significativo |
| Poder | 8% | 0,92 | 0,03 | 0,05 | 0,13 | 0,03 | Si | 2,75 | 2,75 \geq 1.96 | Significativo |
| Contacto Social | 9% | 0,91 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | 0,03 | Si | 2,96 | 2,96 \geq 1.96 | Significativo |
| Estatus | 9% | 0,91 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | 0,03 | Si | 2,96 | 2,96 \geq 1.96 | Significativo |
| Autonomía | 15% | 0,85 | 0,04 | 0,07 | 0,22 | 0,08 | Si | 4,07 | 4,07 \geq 1.96 | Significativo |
| Totales | 100% | | | | | | | | | |
| Mejor ingreso | 12% | 0,88 | 0,03 | 0,07 | 0,19 | 0,05 | Si | 3,54 | 3,54 \geq 1.96 | Significativo |
| Ascenso laboral | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1.96 | Significativo |
| Oportunidades de empleo | 15% | 0,85 | 0,04 | 0,07 | 0,22 | 0,08 | Si | 4,07 | 4,07 \geq 1.96 | Significativo |
| Temas y contenidos | 8% | 0,92 | 0,03 | 0,05 | 0,13 | 0,03 | Si | 2,75 | 2,75 \geq 1.96 | Significativo |
| Diplomas | 9% | 0,91 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | 0,03 | Si | 2,96 | 2,96 < 1.96 | No significativo |
| Actividades académicas | 8% | 0,92 | 0,03 | 0,05 | 0,13 | 0,03 | Si | 2,75 | 2,75 \geq 1.96 | Significativo |
| Actitud de los docentes | 8% | 0,92 | 0,03 | 0,05 | 0,13 | 0,03 | Si | 2,75 | 2,75 \geq 1.96 | Significativo |
| Estímulos de enseñanza | 13% | 0,87 | 0,04 | 0,07 | 0,20 | 0,06 | Si | 3,72 | 3,72 < 1.96 | No significativo |
| Contenidos contextualizados | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 < 1.96 | No significativo |
| Metodología de clase | 8% | 0,92 | 0,03 | 0,05 | 0,13 | 0,03 | Si | 2,75 | 2,75 < 1.96 | No significativo |
| Totales | 100% | | | | | | | | | |

Fuente: Datos obtenidos en encuesta aplicada a estudiantes de la maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del CUNOC. (Septiembre 2016).

Tabla 2: Significación y fiabilidad de las preguntas No. 6 a la No. 10

| ITEMS | p | q | sp | E | IC | | Fiable | RC | Re \geq 2,58 | Resultado |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|--------|-------|-------------------|---------------|
| | | | | | Ls | Li | | | | |
| Cambio cognitivo | 9% | 0,91 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | 0,03 | Si | 2,96 | 2,96 \geq 1,96 | Significativo |
| Es permanente | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1,96 | Significativo |
| Se basa en la experiencia | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1,96 | Significativo |
| Depende del contexto del alum | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1,96 | Significativo |
| Aprendiz activo | 9% | 0,91 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | 0,03 | Si | 2,96 | 2,96 \geq 1,96 | Significativo |
| El saber es utilizado nuevamen | 12% | 0,88 | 0,03 | 0,07 | 0,19 | 0,05 | Si | 3,54 | 3,54 \geq 1,96 | Significativo |
| Actividades de interés | 12% | 0,88 | 0,03 | 0,07 | 0,19 | 0,05 | Si | 3,54 | 3,54 \geq 1,96 | Significativo |
| Vincula conocimientos | 12% | 0,88 | 0,03 | 0,07 | 0,19 | 0,05 | Si | 3,54 | 3,54 \geq 1,96 | Significativo |
| Actividad mental constructiva | 9% | 0,91 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | 0,03 | Si | 2,96 | 2,96 \geq 1,96 | Significativo |
| Crecimiento personal | 8% | 0,92 | 0,03 | 0,05 | 0,13 | 0,03 | Si | 2,75 | 2,75 \geq 1,96 | Significativo |
| Totales | 100% | | | | | | | | | |
| Trabajo abierto | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1,96 | Significativo |
| Creatividad | 13% | 0,87 | 0,04 | 0,07 | 0,20 | 0,06 | Si | 3,72 | 3,72 \geq 1,96 | Significativo |
| Factores del entorno | 8% | 0,92 | 0,03 | 0,05 | 0,13 | 0,03 | Si | 2,75 | 2,75 \geq 1,96 | Significativo |
| Dominio del tema | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1,96 | Significativo |
| Organizadores gráficos | 15% | 0,85 | 0,04 | 0,07 | 0,22 | 0,08 | Si | 4,07 | 4,07 \geq 1,96 | Significativo |
| Curriculum | 7% | 0,93 | 0,03 | 0,05 | 0,12 | 0,02 | Si | 2,53 | 2,53 \geq 1,96 | Significativo |
| Técnicas didácticas | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1,96 | Significativo |
| Tecnología educativa | 9% | 0,91 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | 0,03 | Si | 2,96 | 2,96 \geq 1,96 | Significativo |
| Objetivos de aprendizaje | 9% | 0,91 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | 0,03 | Si | 2,96 | 2,96 \geq 1,96 | Significativo |
| Cualidades del docente | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1,96 | Significativo |
| Totales | 100% | | | | | | | | | |
| Si existe relación | 90% | 0,10 | 0,03 | 0,06 | 0,96 | 0,84 | Si | 28,79 | 28,79 \geq 1,96 | Significativo |
| No existe relación | 10% | 0,90 | 0,03 | 0,06 | 0,16 | 0,04 | Si | 3,16 | 3,16 \geq 1,96 | Significativo |
| Totales | 100% | | | | | | | | | |
| Si existe relación | 92% | 0,08 | 0,03 | 0,05 | 0,97 | 0,87 | Si | 33,05 | 33,05 \geq 1,96 | Significativo |
| No existe relación | 8% | 0,92 | 0,03 | 0,05 | 0,13 | 0,03 | Si | 2,75 | 2,75 \geq 1,96 | Significativo |
| Totales | 100% | | | | | | | | | |
| Si estrategias creativas | 95% | 0,05 | 0,02 | 0,05 | 1,00 | 0,90 | Si | 39,56 | 39,56 \geq 1,96 | Significativo |
| No estrategias creativas | 5% | 0,95 | 0,02 | 0,05 | 0,10 | 0,00 | Si | 2,30 | 2,3 \geq 1,96 | Significativo |
| Totales | 100% | | | | | | | | | |

Fuente: Datos obtenidos; en encuesta aplicada a estudiantes de la maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del CUNOC. (Septiembre 2016).

Se utilizó la estadística descriptiva, a través de la medición de proporciones, la cual según (Valera, 2008), tiene como objetivo ordenar, presentar, describir y caracterizar un conjunto de datos. Los datos obtenidos a través de las boletas de opinión fueron tabulados para su análisis y se trabajaron en forma de porcentajes.

Al finalizar, los datos se presentaron a través de gráficas. También se realizó un análisis de la fiabilidad y significación respecto a los datos obtenidos, el cual se trabajó de la manera siguiente:

Fiabilidad: Todos los ítems del estudio fueron evaluados de manera individual; dado que la proporción de todos los ítems se encontró dentro del intervalo confidencial, el estudio completo se determinó como fiable.

Significación: Se analizó el resultado obtenido de cada uno de los ítems, determinando cuáles de las respuestas son significativas para el presente estudio.

Nivel de confianza: La muestra se determinó con un nivel de confianza del 95%, por lo que el valor Z con el que se trabajó en el presente estudio es de 1.96.

Los cálculos se realizaron con las siguientes fórmulas:

1. Porcentaje

$$\% = \frac{f}{N} \times 100$$

2. Proporción

$$P = \frac{f}{n}$$

3. Diferencia de proporción

$$q = 1.00 - p$$

4. Error de proporción

$$\sigma p = \sqrt{\frac{p * q}{N}}$$

5. Error Muestral de proporción

$$E = p * 2.58$$

6. Intervalo de confianza

$$IC = p \pm E$$

Nota: Si la proporción (p) se encuentra dentro de los límites del intervalo confidencial se dice que es un estudio fiable.

7. Razón Crítica de la proporción

$$Rc = \frac{p}{\sigma p}$$

8. Comparación de la razón crítica con el nivel de confianza elegido

$$RC \geq Z$$

$$RC \geq 1.96$$

Se evaluó la razón crítica para cada uno de los resultados, determinando a través de este método cuáles de los resultados son significativos y cuales no lo son para el presente estudio.

En la presentación de resultados se utilizó la estadística correlacional, la cual según Hernández Sampieri (2014, Pág. 93), tiene como objetivo conocer la relación entre las variables, midiendo y cuantificando cada una de éstas, para luego establece vinculaciones.

La relación entre las variables, se estableció a través del análisis de correlación de Pearson, el cual es definido por Hernández Sampieri (2014, Pág. 304) como “una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón”. El coeficiente de correlación se calculó mediante una hoja electrónica de Excel, en la que se colocaron los datos de

las dos variables y se aplicó la fórmula de correlación que la hoja electrónica contiene.

Se evaluó la correlación entre las variables, con base a Hernández Sampieri (2014, Pág. 305), cuya explicación se sintetiza en la siguiente tabla:

| Coeficiente de correlación r | Significado del coeficiente de correlación |
|------------------------------|--|
| -1.00 | Correlación negativa perfecta |
| -0.90 | Correlación negativa muy fuerte |
| -0.75 | Correlación negativa considerable |
| -0.50 | Correlación negativa media |
| -0.25 | Correlación negativa débil |
| -0.10 | Correlación negativa muy débil |
| 0.00 | No existe correlación alguna entre las variables |
| +0.10 | Correlación positiva muy débil |
| +0.25 | Correlación positiva débil |
| +0.50 | Correlación positiva media |
| +0.75 | Correlación positiva considerable |
| +0.90 | Correlación positiva muy fuerte |
| +1.00 | Correlación positiva perfecta |

Fuente: Hernández Sampieri (2014).

Adicionalmente se calculó el coeficiente de significancia, llamado también coeficiente de determinación, que según el mismo autor “se obtiene cuando el coeficiente de correlación se eleva al cuadrado, y el resultado indica la varianza de factores comunes”.

CONCLUSIONES

1. Los coeficientes de correlación tanto para la motivación intrínseca como para la motivación extrínseca, con relación al aprendizaje significativo son mayores a $r=0.76$, por lo que, existe una correlación positiva considerable entre la motivación y el aprendizaje significativo de los maestrantes de la carrera de Docencia Universitaria.
2. El coeficiente de determinación indica que la motivación intrínseca influye en un 58% en el aprendizaje significativo de los maestrantes y que la motivación extrínseca lo hace en un 62%.
3. Los factores intrínsecos que más motivan a los maestrantes son la autonomía y la familia.
4. Los factores extrínsecos de mayor motivación para los maestrantes son la posibilidad de obtener mejores oportunidades de empleo, la variedad de estímulos de enseñanza que utilizan los docentes y la posibilidad de obtener un mejor ingreso económico.
5. Entre los aspectos que los maestrantes consideran que contribuyen para que su aprendizaje sea significativo, destacan: el uso de organizadores gráficos y la creatividad propia y de los docentes.

PROPUESTA

Guía de utilización de Organizadores Gráficos, como estrategias de enseñanza para motivar y generar un aprendizaje significativo en los maestrantes de Docencia Universitaria, del Centro universitario de Occidente.

Introducción

La presente propuesta tiene como propósito determinar los pasos principales a seguir para que los docentes de la maestría en Docencia Universitaria, utilicen organizadores gráficos, como herramienta didáctica que, en combinación con otras estrategias de enseñanza, sirva para generar un aprendizaje significativo en los maestrantes.

Estos organizadores gráficos pueden ser utilizados y elaborados tanto por los docentes, como por los maestrantes mismos, y pueden realizarse dentro del marco de la creatividad individual, que como bien lo mencionan los maestrantes, es parte de los aspectos que contribuyen a generar un aprendizaje significativo. Los organizadores gráficos, son llamados también esquemas de conocimiento, pero cualquiera que sea el nombre que se les dé, en esta propuesta se busca incluir a aquellas herramientas didácticas de representación gráfica, que puedan ser utilizadas por los maestrantes mientras ellos aprenden, pero más importante aún, en adelante, mientras ellos enseñan.

Justificación

Los maestrantes de la cohorte 2016-2017, de la maestría en Docencia Universitaria, del Centro Universitario de Occidente, consideran que uno de los factores que contribuyen a elevar su motivación y hacer que su aprendizaje sea

significativo es la utilización de esquemas gráficos; por lo que, es importante que tanto los docentes como los maestrantes utilicen esas herramientas; y que los maestrantes las lleguen a conocer a profundidad para que la utilicen en su propia docencia; logrando que también el aprendizaje de sus alumnos sea significativo.

Objetivos

Objetivo general

Proporcionar una guía a través de la cual los docentes de la maestría en docencia universitaria y los maestrantes, puedan utilizar diferentes organizadores gráficos, como herramientas didácticas, que en combinación con otros aspectos de la enseñanza-aprendizaje; generen motivación y aprendizaje significativo.

Objetivos específicos

- Dar a conocer los organizadores gráficos de mayor utilidad para la generación y transmisión del conocimiento en el nivel universitario.
- Proporcionar los lineamientos necesarios para que la utilización de organizadores gráficos sea convertida en una herramienta de motivación y generación de aprendizaje significativo.
- Presentar organizadores gráficos que sirvan como base para la elaboración de otros nuevos, generados con creatividad, mediante la integración, mezcla, ampliación o modificación de los que se presentan.

Organizadores Gráficos

(Díaz & Hernández, 2010), definen a los organizadores gráficos como “representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material

instruccional que va a aprenderse”. También mencionan su utilidad para la recopilación y organización del conocimiento y dicen que pueden ser utilizados tanto como estrategias de enseñanza como de aprendizaje.

Los organizadores pueden ser utilizados para darle una estructura al conocimiento, algunos tienen forma de gráficas, otros de esquemas, en general suelen ser herramientas creativas, que mantienen su utilidad, siempre y cuando no se pierda el orden ni las ideas principales que se desean documentar.

Agregan (Díaz & Hernández, 2010), que los organizadores gráficos tienen una utilidad en los procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje; y dado que el aprendizaje significativo, se produce cuando el conocimiento se puede evocar en el largo plazo, los organizadores gráficos juegan un rol fundamental.

Existen muchos tipos de organizadores gráficos, que dependen de la creatividad y necesidad de aplicación de sus autores, por lo que se exponen los que se consideran de mayor utilidad y que se pueden modificar con mayor facilidad para adaptarlos a los intereses del aprendizaje o la enseñanza, considerando los siguientes: Mapas conceptuales, Cuadros C-Q-A, Cuadros Sinópticos, Organizadores de Clasificación, y Líneas de tiempo.

Mapas Conceptuales

De acuerdo con (Ballester, El aprendizaje Significativo en la Práctica., 2002), “El mapa conceptual es un tipo especial de esquema que da sentido y coherencia a los conceptos susceptibles de aprendizaje”. Facilitan las conexiones cerebrales para que se genere el conocimiento, ya que, los conceptos se relacionan e interconectan, dándole sentido al aprendizaje. Esta herramienta permite sintetizar, caracterizar, jerarquizar y relacionar la información, según lo expone (Díaz & Hernández, 2010).

Para elaborar mapas conceptuales (Díaz & Hernández, 2010), menciona como elementos necesarios: Los nodos, las líneas de enlace y las palabras de enlace.

Los nodos son representaciones de conceptos, en forma de elipses, en los que se escriben las palabras clave que definen al concepto. Estas palabras deben ser una o dos, no oraciones completas. Las líneas de enlace, que pueden ser flechas, son las vinculaciones entre conceptos, representan relaciones de jerarquía u otro tipo. Las palabras de enlace pueden ser verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones, u otra, que cumpla con el objetivo de enlazar un nodo con otro.

Ejemplo de Mapa Conceptual



Fuente: Elaboración propia. (Marzo, 2017).

Cuadros CQA

Según(Díaz & Hernández, 2010), el nombre de CQA viene de las siglas inglesas KWL. En (EnchantedLearning.com, 2016), significan: “K: What I know; W: What I want to know; y L: What I Learned”.

En español CQA, significa C: conocimiento previo que se tiene sobre el nuevo tema. Q: lo que quiero conocer; y A: lo que se ha aprendido, luego de recibir el nuevo tema.

Los cuadros CQA, se elaboran mediante tablas de 3 o 4 columnas, en las que se colocan los aspectos mencionados. Según (EnchantedLearning.com, 2016), algunos autores incluyen una columna más, antes de la última, para explicar cómo se puede alcanzar el aprendizaje, la cual identifican con la letra H, que viene de “How can I learn it”.

Ejemplo de Cuadros CQA

| C | Q | A |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Conocimientos previos | <ul style="list-style-type: none">• Lo que quiero aprender | <ul style="list-style-type: none">• Lo que he aprendido al final |

Fuente: Elaboración propia. (Marzo, 2017).

Cuadros Sinópticos

Este tipo de organizadores gráficos muestran la estructura global de un tema y la relación entre cada uno de sus componentes. (Díaz & Hernández, 2010), dicen que los cuadros sinópticos son utilizados cuando se tiene uno o varios temas que se desean organizar y se estructuran mediante el uso de columnas, filas y etiquetas.

Cada columna y si es conveniente también cada fila, posee una etiqueta, que consiste en un título que define el concepto o criterio que se desea trabajar. Funcionan como una hoja electrónica, ya que los datos se cruzan entre las columnas y las filas, para formar las celdas, que se llenan de información.

(Díaz & Hernández, 2010), recomiendan que en las etiquetas de las filas se coloquen los conceptos clave o temas centrales; y en las etiquetas de las columnas van las variables de las que se desea hablar, respecto a esos temas.

Ejemplo de Cuadro Sinóptico

| Tipos de plantas | Con flor | Sin flor |
|------------------|----------|----------|
| Ornamentales | | |
| Medicinales | | |
| Comestibles | | |

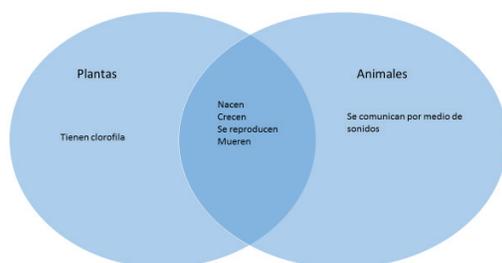
Fuente: Elaboración propia. (Marzo, 2017).

Organizadores de Clasificación

Este tipo de organizadores gráficos son utilizados para organizar la información en forma jerárquica; dicen (Díaz & Hernández, 2010) que, los más conocidos son: el diagrama de llaves, el de árbol y el de círculos de conceptos; y que en general son más sencillos que los mapas conceptuales, ya que especifican en menor grado las relaciones entre conceptos y no incluyen relaciones cruzadas entre los mismos.

Para construir organizadores de clasificación, los elementos necesarios dependen del tipo de organizador que se elabore, pero en general tienen algunos de los siguientes elementos: Llaves, líneas de conexión, círculos y palabras clave. En este apartado podría incluirse el diagrama de Ven, utilizado generalmente para la diagramación de conjuntos en matemáticas; consiste en dos círculos que se entrelazan, colocando en la parte entrelazada los aspectos que tienen en común los dos temas.

Ejemplo de Diagrama de Venn, como organizador de clasificación



Fuente: Elaboración propia. (Marzo 2017).

Líneas de Tiempo

Las líneas de tiempo son gráficas que se realizan para representar datos históricos o eventos que tienen una secuencia, de tal forma que se puede observar una relación temporal entre los datos.

Los pasos para elaborar una línea del tiempo, propuestos por (Díaz & Hernández, 2010), son los siguientes:

- Elaborar un continuo del período histórico que se intenta representar. Este continuo puede ser representado por una línea o flecha larga; y se lee de izquierda a derecha.
- Sobre el continuo se establece una escala, a través de la cual se definen los segmentos de tiempo que se necesitan señalar.
- Sobre la escala se ubican los eventos que se quieren representar en el continuo.

Ejemplo de Línea del Tiempo

Autobiografía



Fuente: Elaboración propia. (Marzo 2017).

Cronograma para el desarrollo de la propuesta

La utilización de organizadores gráficos dependerá de las características de cada curso de la maestría en Docencia Universitaria, por lo que no se plantea un cronograma de actividades, sin embargo, se propone utilizar estas herramientas con la mayor frecuencia posible, siempre que puedan ser adaptadas a los temas y contenidos de clase. Sin embargo, pese a las características particulares de cada organizador gráfico y el contenido de cada curso, se propone el siguiente orden lógico a seguir, sin que tenga que ser un marco estricto a seguir, sino más bien una guía de los pasos que se pueden emplear, utilizando como ya se ha indicado antes, la creatividad de todos los involucrados.

- a. Preparación previa del contenido. Los estudiantes se deben preparar con información previa suficiente, para que tengan con qué discutir los temas. Esta puede ser proporcionada por el docente, o investigada por el estudiante mismo, pero la cantidad debe permitir al estudiante profundizar en el contenido.
- b. Elaboración del organizador gráfico a elección. Esta actividad depende del tipo de información que se va a trabajar.
- c. Interpretación y conclusiones. Después de elaborado el organizador gráfico, es necesario que los estudiantes presenten sus conclusiones y expliquen la interpretación de su organización, con el objetivo de reforzar el conocimiento adquirido; y de ser necesario corregir errores.

Evaluación de la propuesta

Después de elaborado cada organizador gráfico, los estudiantes deben presentarlos al resto de la clase, por lo que es allí donde el docente puede evaluar si el organizador gráfico cumple con su función de generar un aprendizaje

significativo en los estudiantes; y de no ser así, el docente tiene la oportunidad de reforzar o corregir los aspectos que sean necesarios.

Presupuesto para aplicar la propuesta

La ejecución de la presente propuesta requiere del docente como recurso humano, quien ya está presupuestado para impartir el curso, por lo que no se requiere de un costo adicional de recursos humanos.

Se requiere de recursos materiales como papel de diferentes clases y tamaños, marcadores y otros materiales para escribir según la creatividad; si se tiene acceso a la tecnología; los organizadores gráficos pueden ser realizados en algún paquete de software como Power Point, Word, u otro.

Materiales Estimados para un semestre:

| Descripción del material | Cantidad unitaria | Costo Unitario | Costo total |
|--|-------------------|----------------|----------------|
| Juego de marcadores permanentes de colores | 8 | Q25.00 | Q200.00 |
| Pliego de papel bond | 100 | Q1.00 | Q100.00 |
| Cinta adhesiva | 10 | Q10.00 | Q100.00 |
| Tijeras | 10 | Q10.00 | Q100.00 |
| Otros materiales, tales como otros tipos de papel, pegamento, etc. | --- | ---- | Q100.00 |
| COSTO TOTAL ESTIMADO | | | Q600.00 |

BIBLIOGRAFÍA

1. Ballester, A. (2002). *El aprendizaje Significativo en la Práctica*. España: Seminario de Aprendizaje Significativo, Universidad de las Islas Baleares.
2. Benavides Pañeda, J. (2004). Capítulo 11 Motivación. En R. J. Benavides Pañeda, *Administración* (págs. 237-274). México: McGraw-Hill.
3. Benavides, J. P. (2013). *Tesis: Motivación de los Estudiantes de Primer Año de Bachillerato con relación al Rendimiento Escolar*. Quito, Ecuador.: Universidad Central del Ecuador.
4. Castillo, Tito S.; Herrera, Beverlyng V.; Vásquez, Marfa E. (2013). *Tesis Estrategias de Motivación y su Relación con el Aprendizaje Significativo*. Universidad de El Salvador. San Salvador, El Salvador: Departamento de Idiomas Extranjeros, Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad de El Salvador.
5. Chuquival Enríquez, C. (2009). Unidad Temática VIII. En C. C. Enríquez, *Psicología del Desarrollo I* (págs. 152-153). Huacayo, Perú: Pirámide.
6. Criollo, A. E. (2012). *Importancia de la Motivación Educativa en el Proceso de Aprendizaje Significativo del Idioma Inglés*. Quito, Ecuador.: Universidad Central del Ecuador.
7. Cuichán, S. P. (2014). *ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL BLOQUE NÚMERO 2 DE QUÍMICA*. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador.
8. CUNOC. (2013). *Centro Universitario de Occidente,, Universiad de San Carlos de Guatemala*. Recuperado el 06 de 03 de 2017, de Comunicación, Divulgación y Vinculación, CUNOC: <http://www.cunoc.edu.gt/>
9. Díaz, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significtivos. En F. Díaz, & G. Hernández, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* (págs. 140-174). México: Mc Graw Hill.
10. EnchantedLearning.com. (2016). *EnchantedLearning.com*. Recuperado el 9 de 11 de 2016, de Graphic Ortganizers: www.enchantedlllearning.com/graphicorganizers/kwhl/

11. Fink, D. L. (3 de Octubre de 2011). *Membership Page*. Recuperado el 2016 de 8 de 9, de International Higher Education Teaching and Learning Association: <https://www.hetl.org/significant-learning-experiences/>
12. Fischman, D. (4 de Octubre de 2014). *You tube*. Recuperado el 5 de Septiembre de 2016, de Motivación Con David Fischman: <https://www.youtube.com/watch?v=pwY7MqZyqOc>
13. García González, E. (2010). *Pedagogía Constructivista y Competencias*. México: Editorial Trillas.
14. González Serra, D. J. (2008). Psicología de la motivación. En D. J. González Serra, *Psicología de la motivación* (pág. 5). La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
15. López Jurado, L. (31 de Junio de 2010). *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. (C. S. Funcionarios, Ed.) Recuperado el 8 de 8 de 2016, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_32/LAURA_LOPEZ_1.pdf
16. Méndez, A. (2016). *euroresidentes*. (L. España, Ed.) Recuperado el 04 de 09 de 2016, de Ityls Siglo XXI | Euroresidentes: <https://www.euroresidentes.com/empresa/motivacion/motivacion-intrinseca-y-teoria-de-los-16-deseos-basicos>
17. Morales Samayoa, M. D. (2012). *Tesis Aplicación de Corrientes Didácticas en la Formación del Contador Público y Auditor*. Quetzaltenango, Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala. Centro Universitario de Occidente.
18. Morales, J. V. (2012). *Tesis Un Salto al Vacío, una decisión para el cambio en los docentes*. Guatemala.: Universidad de San Carlos de Guatemala.
19. POSTGRADOS, C. (s.f.). *POSTGRADOS CUNOC*. Recuperado el 06 de 03 de 2017, de Departamento de Postgrados CUNOC: <http://www.postgrados.cunoc.edu.gt/>
20. RAE. (2016). *Diccionario Web*. Recuperado el 11 de Junio de 2016, de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=Pw7w410>

21. Saldaña, L. P. (2014). *Tesis Estrategias de Aprendizaje, Motivación y Rendimiento Académico en Alumnos del Nivel Medio Superior*. Monterrey, Nuevo León, México.: Universidad Autónoma de Nuevo León.
22. USAC. (2014). *Universidad de San Carlos de Guatemala, Departamento de Procesamiento de Datos*. Recuperado el 06 de 03 de 2017, de USAC: <https://www.usac.edu.gt/historiaUSAC.php>
23. Valera, R. (2008). *Curso de Estadística para Docentes e Investigadores*. México: ESADE UNIVERSIDAD RAMÓN LULL.
24. Velásquez, A. C. (2014). *Tesis La Formación Docente para el Desarrollo Integral de la Metodología a Nivel Superior*. Quetzaltenango, Guatemala: Maestría en Docencia Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, Centro Universitario de Occidente.
25. Woolfolk, A. (2010). Aprendizaje y Motivación. En A. Woolfolk, *Psicología Educativa, 11 a. Edición* (págs. 196-415). México: Pearson Education.

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Instrucciones: Respetable maestrante, la siguiente boleta es elaborada con fines académicos únicamente, por lo que por favor se le pide que marque los aspectos que considere pertinentes y que exprese su opinión en los espacios en blanco adicionales.

Datos generales del maestrante

1. Género: 1. Masculino 2. Femenino
2. Edad: _____
3. Ocupación habitual: 1. Trabaja y estudia 2. Únicamente estudia
4. A continuación se le presenta una lista de factores intrínsecos, para identificar los que le motivan a aprender mientras cursa la maestría en docencia universitaria, se le pide que califique cada uno de ellos en escala de 1 a 4. El 1 significa que le causan muy poca motivación y el 4 que le causan mucha motivación.

+

| No. | Factores intrínsecos | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|
| 1 | La curiosidad, la necesidad de pensar | | | | |
| 2 | La familia, la necesidad de darle el ejemplo a mis hijos | | | | |
| 3 | El honor, la necesidad de ser fiel a los valores familiares y/o laborales | | | | |
| 4 | El idealismo, la necesidad de la justicia social | | | | |
| 5 | La independencia, la necesidad de la individualidad | | | | |
| 6 | El conocimiento, el deseo natural de aprender | | | | |
| 7 | El poder, la necesidad de la voluntad | | | | |
| 8 | El contacto social, la necesidad de la amistad | | | | |
| 9 | El status, la necesidad de una posición social | | | | |
| 10 | La autonomía, la libertad de realizar lo que deseo. | | | | |
| | Otros: (Especificar) | | | | |

¿Por qué considera que los aspectos que marcó con puntaje más alto, le motivan a aprender? _____

5. A continuación se le presenta una lista de factores extrínsecos, para identificar los que le motivan a aprender mientras cursa la maestría en docencia universitaria, se le pide que califique cada uno de ellos en escala de 1 a 4. El 1 significa que le causan muy poca motivación y el 4 que le causan mucha motivación.

| No. | Factores extrínsecos | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--|---|---|---|---|
| 1 | Obtener un mejor ingreso económico. | | | | |
| 2 | Obtener un ascenso laboral | | | | |
| 3 | Creación de nuevas y mejores oportunidades de empleo | | | | |
| 4 | Los temas y contenidos que se dan en las diferentes clases | | | | |
| 5 | Diplomas, credenciales, documentos de acreditación. | | | | |
| 6 | Las actividades académicas | | | | |
| 7 | La actitud de los docentes | | | | |
| 8 | La variedad de estímulos de enseñanza que utilizan los docentes (Organizadores gráficos, Videos, charlas de invitados, ejercicios, etc.) | | | | |
| 9 | La relación que los contenidos tienen con la realidad de los estudiantes, su contexto y su experiencia. | | | | |
| 10 | La metodología con la que se imparten las clases | | | | |
| | Otros: (Especificar) | | | | |

¿Por qué considera que los aspectos que marcó con puntaje más alto, le motivan a aprender? _____

6. En base a la siguiente lista de expresiones, marque en cada una de ellas, según usted considere, el grado en que tales expresiones definen al aprendizaje significativo. Puede marcar el número que considere en escala de 1 a 4. El 1 significa que la expresión define muy poco al aprendizaje significativo y el 4 significa que la expresión define ampliamente al aprendizaje significativo.

| No. | Aprendizaje significativo | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--|---|---|---|---|
| 1 | El aprendizaje significativo se da cuando se produce un cambio cognitivo, pasando de no saber algo a saberlo. | | | | |
| 2 | El aprendizaje significativo tiene la característica de ser permanente. | | | | |
| 3 | El aprendizaje significativo está basado en la experiencia, dependiendo de los conocimientos previos. | | | | |
| 4 | El aprendizaje significativo podrá darse de distintas maneras dependiendo el contexto de los alumnos y el tipo de experiencia previa que éstos posean. | | | | |
| 5 | En el aprendizaje significativo el aprendiz es activo, autónomo y descubre el conocimiento. | | | | |
| 6 | En el aprendizaje significativo el saber adquirido por los estudiantes podrá ser posteriormente utilizado en nuevas situaciones y contextos | | | | |
| 7 | Para promover el aprendizaje significativo el docente deberá plantear actividades que despierten el interés y la curiosidad del alumno a través de un clima armónico e innovador. | | | | |
| 8 | El aprendizaje significativo vincula un conocimiento previo con uno nuevo. | | | | |
| 9 | El aprendizaje significativo enfatiza la importancia de la actividad mental constructiva del alumno para la adquisición del conocimiento. | | | | |
| 10 | Mediante la realización de aprendizajes significativos el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. | | | | |
| | Otra: (Especificar) | | | | |

7. De los siguientes aspectos, se le pide que marque para cada uno de ellos, el número que represente el grado en que generan en usted que su aprendizaje sea significativo. Para ello se le presenta una escala de 1 a 4. El 1 significa que la presencia del aspecto genera en usted un aprendizaje muy poco significativo; y el 4 significa que la presencia de ese aspecto genera en usted un aprendizaje muy significativo.

| No. | Aspecto | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--|---|---|---|---|
| 1 | Trabajo abierto. Libertad para trabajar el tema acorde a mi forma propia de aprender. | | | | |
| 2 | La creatividad; propia y de los docentes. | | | | |
| 3 | Todos los factores que hay en mi entorno. | | | | |
| 4 | El dominio del tema y contenidos de clase por parte de los docentes. | | | | |
| 5 | El uso de organizadores gráficos, como herramientas didácticas de enseñanza aprendizaje. | | | | |
| 6 | El currículum, porque se adapta a mis intereses, a mis necesidades y a mis habilidades. | | | | |
| 7 | La aplicación de diversas técnicas didácticas, como resúmenes, ilustraciones, analogías y diferentes estructuras textuales, entre otras. | | | | |
| 8 | El uso de tecnología educativa, como presentaciones digitales, videos, películas o documentales. | | | | |
| 9 | La definición clara de objetivos o propósitos del aprendizaje. | | | | |
| 10 | Las cualidades del docente, su empatía, experiencia y actitud. | | | | |
| | Otro aspecto (Especificar) | | | | |

¿Por qué considera que los aspectos que marcó con puntaje más alto, le ayudan a lograr un aprendizaje significativo?

8. ¿Considera usted que los factores de motivación intrínsecos que se exponen al inicio de esta investigación, le ayudan para que su aprendizaje en la maestría en Docencia Universitaria sea significativo?

Si No

Explique su respuesta _____

9. ¿Considera usted que los factores de motivación extrínsecos, que se exponen en esta investigación, contribuyen para que su aprendizaje en la maestría en Docencia Universitaria, sea significativo?

Si No

Explique su respuesta _____

10. ¿Considera necesario que, los docentes de la maestría en Docencia Universitaria, utilicen estrategias de enseñanza creativas para motivar en usted el aprendizaje y lograr que éste sea significativo?

Si No

Explique su respuesta _____

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 2: PRESUPUESTO

| | |
|--|-------------|
| Recursos | Presupuesto |
| Materiales de oficina | Q1,000,00 |
| Gastos de movilización (uso de vehículo) | Q 600.00 |
| Asesor de tesis | Q2,500.00 |
| Impresión de tesis | Q1,500.00 |
| Presupuesto total | Q5,600.00 |

ANEXO 3: INFORMACIÓN DE MAESTRANTES

Tabla 1: Maestranteros inscritos en Docencia Universitaria, cohorte 2016-2017

| Sección: | Maestranteros inscritos |
|---|--------------------------------|
| Sección "A": CUNOC, en Quetzaltenango, Sábados | 26 |
| Sección "C": CUNOC, en Quetzaltenango, Plan diario | 31 |
| Sección "D": CUNSUROC, en Mazatenango, Plan dominical | 32 |
| Sección "E": CUNOC, en Quetzaltenango, Plan diario | 30 |
| Total de maestrantes inscritos | 119 |

Fuente: Entrevista realizada a la coordinadora de la maestría en Docencia Universitaria, del departamento de Estudios de Postgrados, del Centro Universitario de Occidente, Dra. Bety Amelia Argueta Chun. (Septiembre 2016).

La tabla anterior excluye la literal "B", ya que ésta era utilizada para identificar a la cohorte perteneciente a San Marcos, pero dado que, para la cohorte 2016-2017, dicho centro ya es independiente del CUNOC, se excluye de la población a investigar.

Tabla 2. Datos generales de los maestrantes inscritos en Docencia Universitaria, cohorte 2016-2017.

| Género | Porcentaje | Ocupación | Porcentaje | Edad | Medición |
|---------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------|-----------------|
| Masculino | 48% | Trabaja | 98% | Media | 36 |
| Femenino | 52% | Estudia | 2% | Moda | 27 |
| | 100% | | 100% | Mediana | 34 |

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la maestría en docencia universitaria, cohorte 2016-2017, del departamento de postgrados del CUNOC.

La tabla anterior muestra que el 52% de los maestrantes son de género femenino, mientras que el 48% restante son del género masculino, con lo cual se observa participación activa de ambos géneros. La tabla también muestra que el 98% de los maestrantes trabaja y solamente el 2% se dedica únicamente al estudio. Se calcularon las medidas de tendencia central con los datos de edad de los maestrantes, determinando que la media es de 36 años, la moda es de 27 años y la mediana es de 34 años.