

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa  
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

# Tipos de motivación para el desarrollo de la conciencia gramatical y ortográfica

Saneleuterio, E., Alonso-Stuyck, P.

*Universitat de València, España*

*Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense de Madrid, España*

elia.saneleuterio@uv.es, palomaalonsostuyck@gmail.com

## Resumen

En el paradigma actual de enseñanza/aprendizaje la motivación adquiere una relevancia singular, sobre todo considerando que el éxito académico y personal se explican por hechos que trascienden tanto el cociente intelectual como el esfuerzo individual. Desde el punto de vista del proceso temporal la motivación se puede analizar en tres fases: impulso, persistencia y finalidad. Nosotras lo conjugamos con tres resortes complementarios, desde un análisis personal intradimensional: la afiliación, el logro y el poder, que tienen que ver, respectivamente, con los afectos, la voluntad y la inteligencia.

Nuestra aportación logra demostrar, mediante una metodología de investigación acción llevada a cabo en la universidad, cómo estas estrategias empleadas en tres experimentos para estimular la motivación en el aula de lengua arrojaron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. El diseño se aplicó al aprendizaje de la concordancia gramatical y de la revisión gramatical y ortográfica de tareas de escritura. En este segundo caso, se diferenció entre experiencias de evaluación entre iguales y experiencias relacionadas con los tipos de recepción de la retroalimentación lingüística y discursiva de la profesora, mientras que en el primero se estudió el efecto de cierto enfoque lúdico. Los resultados confirmaron tres ideas relativas a la motivación: la coevaluación remite al sentido de pertenencia o afiliación; el juego —que también puede encontrar su sitio en Educación Superior, por qué no—, al afán de logro; y el deseo de *feedback*, al empoderamiento o mejora personal.

**Palabras clave:** afiliación; afán de logro; empoderamiento; educación lingüística

# Motivation typologies to develop grammatical and spelling awareness

Saneleuterio, E., Alonso-Stuyck, P.

*Universitat de València, España*

*Centro Universitario Villanueva-UCM, Madrid, España, y Universidad Panamericana, México*

elia.saneleuterio@uv.es, palomaalonsostuyck@gmail.com

In the current paradigm of teaching / learning motivation acquires a singular importance. We know that intelligence quotient is no longer identified with personal success, neither academic performance is attributed only to the effort. From the point of view of the temporal process, motivation can be broken down into three phases: promotion, persistence and purpose. From a personal analysis there are three intradimensional springs: affiliation (affects), achievement (will), and power (intelligence).

Our paper demonstrates, through Action Research methodology conducted at the university, how these strategies employed in three experiments to stimulate motivation in the language classroom show significant differences between the experimental group and the control group.

The design was applied to the learning of grammatical nominal and verbal agreement and the grammar and spell check writing assignments. In the first case, the effect of a playful approach was studied; in the latter case, there were experiences of peer review and experiences related to types of reception of linguistic and discursive feedback from the teacher. The results confirmed three ideas on motivation: peer assessment refers to the sense of belonging or affiliation; the game — which also find its place in higher education, why not — refers to the need to achieve; and the desire for feedback refers to empowerment and self-improvement.

**Key words:** affiliation; achievement drive; empowerment; language education

## 1. Introducción y marco teórico

Para entender el papel que juega la motivación en el rendimiento académico, puede resultar esclarecedor una somera revisión de la progresión en el entendimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula (Coll y Solé, 2008). En el paradigma tradicional la clave del éxito educativo del aula estaba situada en el profesor: aquello que importaba era sus características, su comportamiento, su metodología o su estilo de enseñanza; con el constructivismo cognitivo el *quid* se sitúa en los procesos psicológicos del alumno; finalmente, el enfoque sistémico introduce el concepto de *triángulo de interacción educativa*, en el que, junto al contexto, el éxito del proceso recae en los tres vértices que articulan la educación: el contenido de la materia, el profesor o profesora y el alumnado. En esta última propuesta se basará nuestro análisis.

Profundizando en este paradigma, la vertiente ecológica analiza segmentos de actividad y tareas académicas, mientras que la vertiente social se centra en el aula como comunidad lingüística. En este escenario las estrategias de motivación para optimizar el aprendizaje en el aula deberán contribuir a diseñar este espacio como comunidad educativa. Es pertinente conocer en qué elementos debe apoyarse para ello, es decir, conocer en profundidad cómo podemos suscitar la motivación de los estudiantes.

Como sabemos, el proceso motivacional puede analizarse en su curso temporal, y así encontramos tres momentos identificables: el impulso, la persistencia y la finalidad. Desde esta conceptualización inicial, diferentes escuelas han ido destacando otros elementos, principalmente teniendo en cuenta las dimensiones psicoeducativas del aprendizaje (Huertas, 1998). En la dimensión *afectivo-sensorial* puede enraizarse la tradición de los instintos, la teoría de McDougall y las aportaciones del psicoanálisis sobre deseos y pulsiones. Apoyándose en el plano *conativo o externo*, el conductismo inaugura el reino del impulso, que se ve enriquecido por las aportaciones de los empíricos Murray o Catell y sus teorías factoriales. La dimensión cognitiva, con el constructivismo, introduce factores no observables como las atribuciones, las creencias y planes, el autoconcepto o la disonancia cognitiva. Todo ello se ve aunado en la visión integral del sujeto que aportan los humanistas, con la famosa pirámide de necesidades de Maslow base de los procesos motivacionales.

El carácter sistémico interno de la persona (Polo, 2006) da cuenta de cómo los enfoques expuestos pueden ser complementarios. Una manera gráfica de expresar la interconexión de los elementos del proceso motivacional es situando el proceso de enseñanza/aprendizaje en las dimensiones educativas de la persona, tal como mostramos en la figura 1.

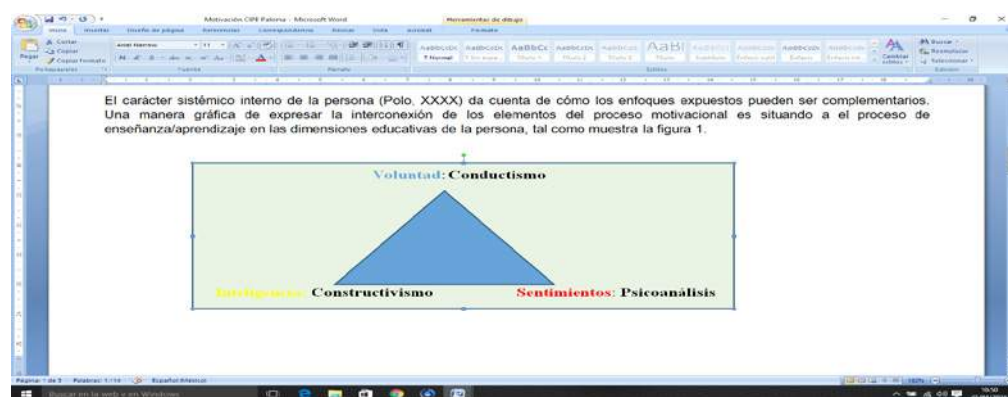


Figura 1  
Aportaciones de las escuelas psicológicas al proceso motivacional. Fuente: elaboración propia.

El contemplar la diversidad de elementos que interactúan en el proceso motivacional lejos de desanimar por su complejidad lleva a validar distintas alternativas. Cada docente puede escoger aquellas que mejor se adecuen a su estilo personal y a las características del grupo o materia. En esta ocasión se han elegido algunas estrategias derivadas de los avances de la neuroeducación, unidas al reto de crear una comunidad educativa y al consenso tácito de pasar progresivamente de la motivación extrínseca a la intrínseca, y de esta a la trascendente (López-Jurado y Gratacós, 2013).

Los aportes neuropsicológicos de la motivación exponen varios neurotransmisores implicados en el proceso motivacional (Martín Lobo, 2004): Cuando se trata de una motivación cognitiva suave suelen verse niveles moderados de norepinefrina o dopamina, mientras que cuando existe una motivación más intensa y activa se pueden incrementar los niveles del péptido vasopresina o de la adrenalina. Para el primer supuesto, la motivación cognitiva suave se contempló creando un ambiente de comunidad, que disminuyera la percepción de amenaza; el recurso didáctico que se empleó se ligó con los procedimientos de evaluación formativa, concretamente con la coevaluación (Saneleuterio y García-Ramos, 2015). La motivación y actividad más intensa se reflejó en el carácter de juego o competición, intentando de esta manera implicar todos los recursos de las alumnas y alumnos. La guía del profesor en el proceso de aprendizaje se tradujo en colmar el deseo de *feedback* que caracteriza a los alumnos, tal como muestra la figura 2.



Figura 2  
Estrategias para descubrir la motivación intrínseca. Adaptado de Martín-Lobo (2004).

Podría inferirse que si la motivación refleja la curiosidad innata de las personas, no harían falta tantas estrategias para incrementarla, bastaría con dejar que la investigación de los alumnos en cada materia siguiera su curso natural. Sin embargo, el estudio de los procesos motivacionales separa las motivaciones primarias de las aprendidas o sociales. Entre estas últimas destacan tres tipos, por su frecuencia e importancia: la motivación de *logro*, *poder* y *afiliación*. Estos resortes suponen constantes que se han contemplado también para la elección de las estrategias.


Nuestra investigación conjuga los tres de la siguiente manera: para conectar con el afán de logro propio del área volitiva o conativa se tuvo en cuenta el carácter lúdico-competitivo; la ambición de poder se unió al deseo de *feedback* o búsqueda de mejora para el liderazgo; por último, la coevaluación responde a la necesidad de afiliación, tal como muestra la figura 3.



Figura 3  
Estrategias elegidas situadas en las coordenadas espaciotemporales del proceso motivacional. Fuente: elaboración propia.

Como se ha ido exponiendo, la figura recoge en la coordenada espacial las asociaciones entre las dimensiones educativas de la persona (voluntad, inteligencia y afectos) y el triángulo educativo-sistémico (materia-profesor-alumnos) en el contexto del aula como comunidad educativa; las motivaciones sociales más fuertes o intensas (logro, poder y afiliación). El eje de abscisas, línea del tiempo, expone la secuencia temporal motivacional.

La materia de Lengua en los currículos de Educación se topa con el hándicap que presentan muchos estudiantes en el uso escrito de la lengua, especialmente en lo que tiene que ver con la corrección ortográfica y gramatical de sus producciones. Estos aspectos se convierten en algunos de los objetivos de la acción docente, dado que los estudiantes deben alcanzar, para finalizar la carrera, un dominio de las lenguas vehiculares que corresponda, al menos, a un nivel



C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En nuestro planteamiento, recogemos los hallazgos metodológicos inspirados en las nuevas exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, como son la importancia del enfoque de la evaluación para la motivación (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Ibarra y Rodríguez, 2010), y concretamente la evaluación orientada al aprendizaje (Gómez y Saneleuterio, 2015; Gómez Devís, 2014), así como algunas de las ventajas del trabajo cooperativo (García, Saneleuterio y Rosell, 2012; Saneleuterio, Rosell y García, 2012).

## **2. Método**

Mediante una metodología de investigación acción llevada a cabo en la universidad, el diseño se concreta en tres actuaciones complementarias que buscaron estimular la motivación en el aula de tres formas diferentes, cada una anclada en uno de los resortes descritos: afiliación (afectos) logro (voluntad) y poder (inteligencia).

### **2.1. Contexto y participantes**

El estudio se llevó a cabo durante el curso 2014-2015 con dos grupos de Lengua Española para Maestros, asignatura de primero de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria. Los datos recogidos finalmente correspondieron a un total de respuestas que varió entre 84 y 95, según el cuestionario.

### **2.2. Procedimiento**

El diseño se aplicó al aprendizaje de la concordancia gramatical y de la revisión gramatical y ortográfica de tareas de escritura. En el primer caso se estudió el efecto de cierto enfoque lúdico mediante la propuesta de un juego gramatical y ortográfico que se desarrollaba aleatoriamente al final de algunas sesiones. Para la motivación del aprendizaje de la lengua escrita a través de la revisión, se optó por dos estrategias: la experiencia de la evaluación entre iguales mediante el intercambio textual (Saneleuterio y García-Ramos, 2015) y la estimulación del deseo por obtener *feedback* de parte de la profesora (Saneleuterio, 2015).

## **3. Resultados y discusión**

Obtuvimos los datos de dos cuestionarios, a los que respondió la gran mayoría de alumnos y alumnas que habían participado en la experiencia. En uno se obtuvieron 84 respuestas y en el otro 95. En la figura 4 recogemos la percepción que ellos presentaron acerca de su cuidado y preocupación por la corrección escrita, tanto en calidad de escritores como de revisores. Se muestran las medias obtenidas para una valoración en una escala de 1 a 6.

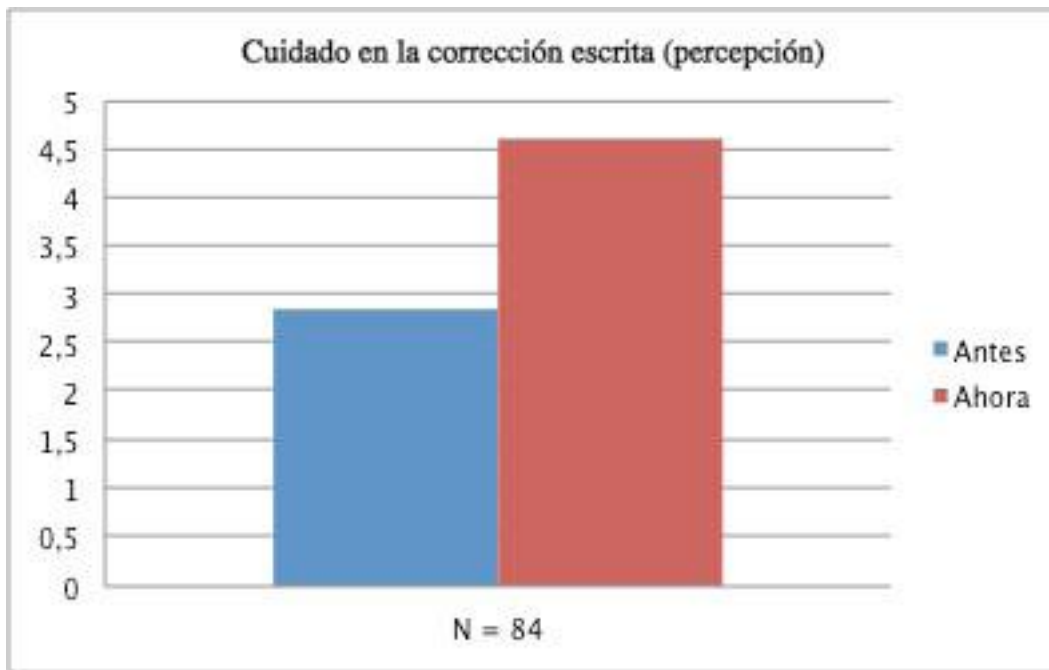


Figura 4  
*Cuidado en la corrección escrita (percepción). Fuente: elaboración propia.*

Respecto de la percepción del juego como estímulo para la motivación, sus respuestas se distribuyeron como muestra la figura 5. Cabe destacar que solo 2 estudiantes de 84 marcaron la opción menor.

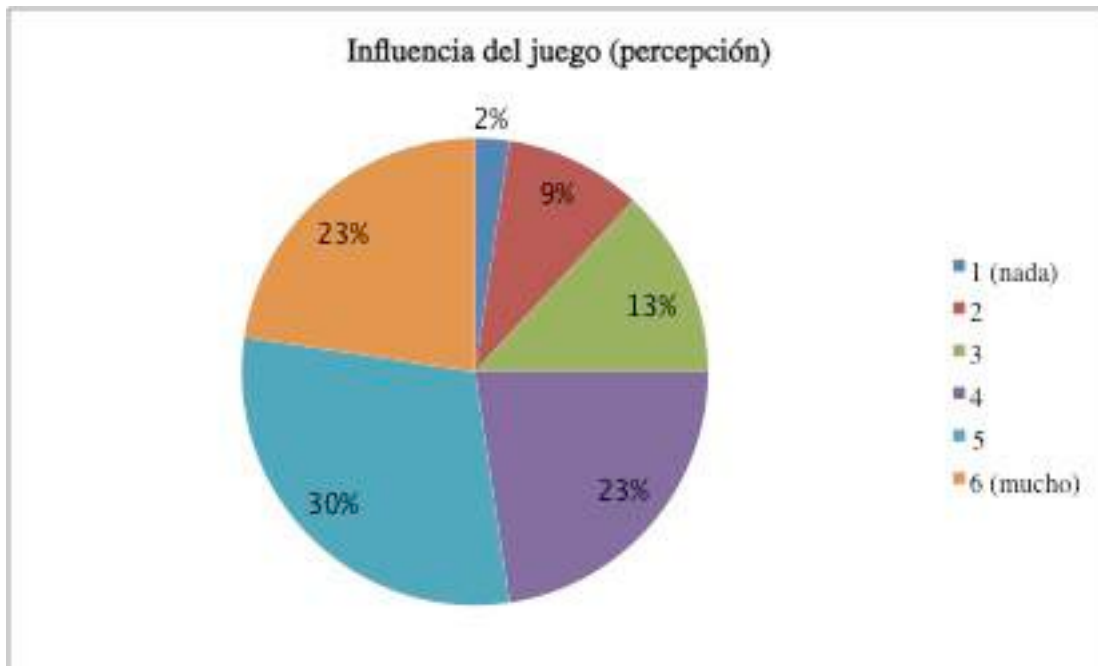


Figura 5  
*Influencia del juego (percepción). Fuente: elaboración propia.*



El *feedback* proporcionado por la profesora obtuvo la siguiente valoración (figura 6):

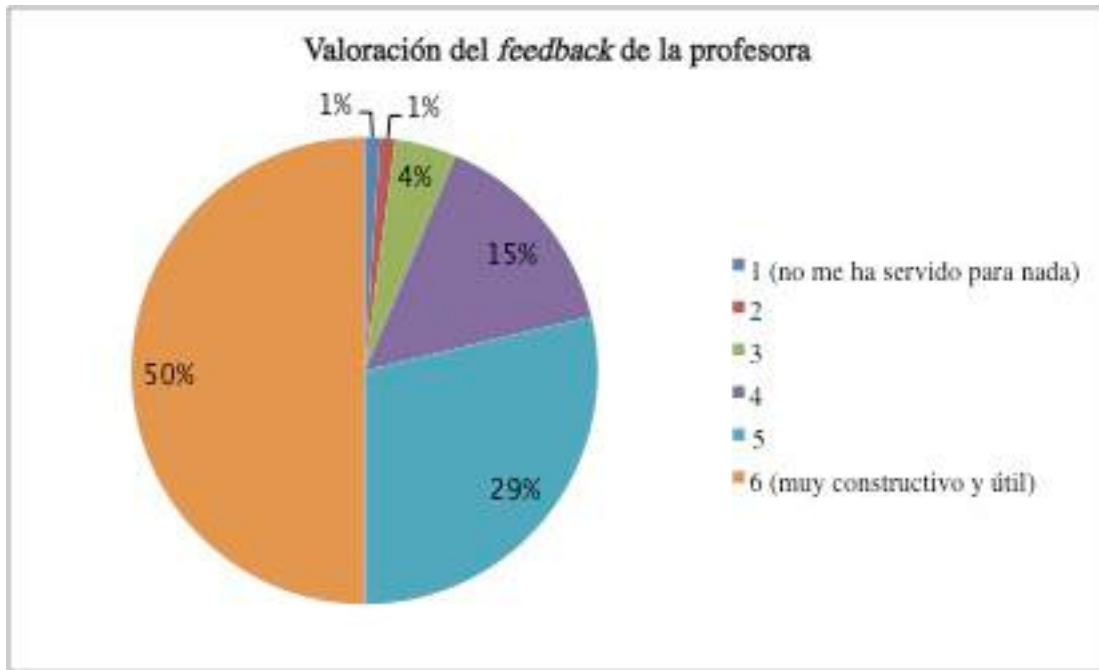


Figura 6  
Valoración del *feedback* de la profesora. Fuente: elaboración propia.

Respecto de la influencia que pudiera haber tenido la coevaluación, los datos recogidos responden al grado de acuerdo con el ítem “Que un compañero me revise o corrija el texto me parece muy beneficioso”. De esta pregunta se obtuvieron 95 respuestas, cuya distribución muestra la figura 7.

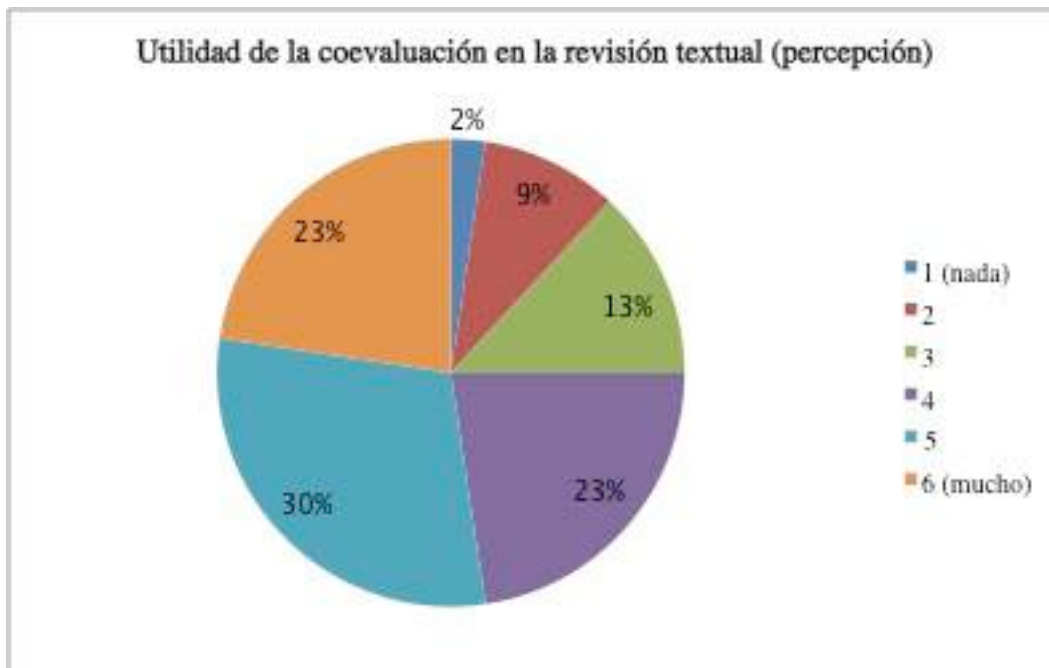


Figura 7  
Utilidad de la coevaluación en la revisión textual (percepción). Fuente: elaboración propia.

Finalmente, mostramos en la figura 8 los resultados de la resolución de un problema que consistía en la formulación correcta de un enunciado mediante la técnica de completar el verbo omitido. Estos datos se extrajeron de una pregunta de evaluación, a la que respondieron 88 estudiantes entre los dos grupos. Lo comparamos con el grupo control, en el que se obtuvieron 36 respuestas.

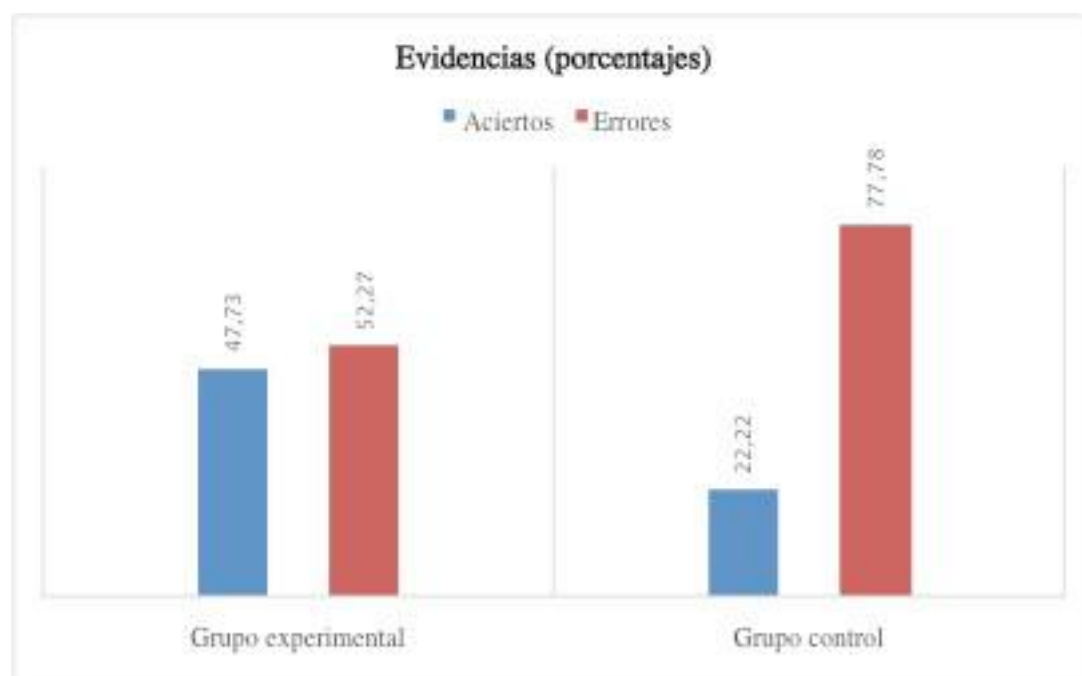


Figura 8  
Evidencias: porcentajes de aciertos y errores. Fuente: elaboración propia.

Debemos precisar que la cuestión conllevaba una dificultad elevada. De hecho, en el grupo control, a pesar de que se explicó (sin los refuerzos motivacionales que se aplicaron en el experimento), solo un 22 % del alumnado logró resolverlo correctamente.

#### 4. Conclusiones

Nuestro diseño contempló las dimensiones educativas de la persona (voluntad, inteligencia y afectos) y el triángulo educativo-sistémico (materia-docente-alumnado) en el contexto del aula como comunidad educativa. Las motivaciones sociales más fuertes o intensas (logro, poder y afiliación) las conectamos con el aprendizaje de la corrección ortográfica y gramatical en la asignatura Lengua Española para Maestros: aportamos un enfoque lúdico y diferenciamos entre experiencias de evaluación entre iguales y experiencias relacionadas con los tipos de recepción de la retroalimentación lingüística y discursiva de la profesora.

Los resultados confirmaron tres ideas relativas a la motivación: la coevaluación remite al sentido de pertenencia o afiliación; el juego, al afán de logro; y el deseo de *feedback*, al empoderamiento o mejora personal. Los tres resortes motivacionales colaboraron en la mejora de la expresión escrita: los estudiantes los valoraron positivamente de manera explícita (figuras 5, 6 y 7), percibieron que su interés había crecido a lo largo del curso (figura 4) y, efectivamente, al medir una competencia específica trabajada se observó una diferencia significativa respecto del grupo control (figura 8).

## Referencias

- Coll, C., y Solé, I. (2008). Enseñar y aprender. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (coords.), *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- García, G., Saneleuterio, E., y Rosell, M. (2012). Jigsaw experience in university. En *ICERI2012 Proceedings* (pp. 6337-6342). Madrid: IATED.
- Gómez Devís, B. (2014). Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia *Lengua para Maestros*. @tic. *Revista d'innovació educativa*, 12, 26-34. DOI: 10.7203/attic.12.3556
- Gómez Devís, B., y Saneleuterio, E. (2015). E-evaluación orientada al aprendizaje: diseño para su implementación en la materia Lengua para Maestros. En Pérez Pérez, R., Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui E. (eds.). *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 319-326). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Ibarra Saiz, M.<sup>a</sup> S., Rodríguez Gómez, G., y Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Ibarra Saiz, M.<sup>a</sup> S., y Rodríguez Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad, *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 443-461.
- López-Jurado, M., y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *ESE. Estudios sobre educación*, 24, 125-147
- Martín-Lobo, P. (2004). *Niños inteligentes: Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*, Madrid: Palabra.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Saneleuterio, E., Rosell, M., y García, G. (2012). *Trabajo cooperativo para el aprendizaje de las reglas ortográficas*. Madrid: CEU Ediciones.
- Saneleuterio, E., y García-Ramos, D. (2015). Producción y revisión de textos escritos. Diseño cooperativo para la optimización del aprendizaje lingüístico de futuros maestros. En Pérez Pérez, R., Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui E. (eds.). *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 425-432). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Saneleuterio, E. (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 23-42. Disponible en <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20370>