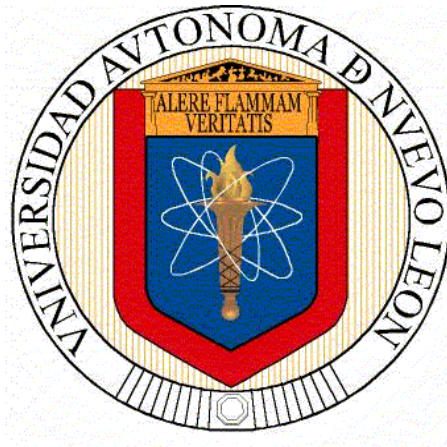


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**RELACIÓN DE ESTADO DEL FLOW Y LAS ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA DEL DOCENTE**

**PRESENTA:
CRISTINA MORENO RODRIGUEZ**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN
EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

MONTERREY, N. L., MÉXICO, JUNIO DE 2014

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**



**RELACION DE ESTADO DEL FLOW Y LAS ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA DEL DOCENTE**

PRESENTA:

LIC. CRISTINA MORENO RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. GABRIELA TORRES DELGADO

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN
EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

MONTERREY, N. L., MÉXICO, JUNIO DE 2014



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FaPsi

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Subdirección de Posgrado


COMITÉ ACADÉMICO DE MAESTRIAS DE POSGRADO DE LA FACULTAD
DE PSICOLOGIA DE U.A.N.L.
P R E S E N T E.-

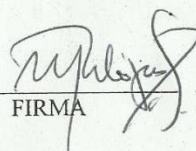
Por la presente nos dirigimos a ustedes para comunicarles que, después de haber revisado las correcciones sugeridas al PRODUCTO INTEGRADOR titulado"

Relación de estado del flow y las estrategias de enseñanza significativa del docente,"

presentado por Cristina Moreno Rodríguez
egresado en el período escolar enero-junio 2014 de la Maestría en Docencia con orientación en educación media superior,
lo consideramos **ACEPTADO** para su defensa.

Sin otro asunto de momento, quedamos a sus órdenes,

Dra. Gabriela Torres Delgado  14-Agosto-2014
NOMBRE DEL DIRECTOR DE TESIS FIRMA FECHA

DR. MIGUEL LÓPEZ TORRES  26-AGOSTO-2014
NOMBRE DEL REVISOR DE TESIS FIRMA FECHA

Dra. We Marina Méndez H.  26-Agosto-2014
NOMBRE DEL REVISOR DE TESIS FIRMA FECHA

DEDICATORIA

Mi tesis se la dedico primeramente a Dios, por todo lo que me ha dado, a mi niña hermosa Bella Aurora, por todo el tiempo que me prestó para cumplir un sueño más en mi vida, a mi esposo, por luchar día a día conmigo y brindarme su apoyo incondicional en todo momento, a mis padres y hermanos por creer en mí.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es un esfuerzo en el que participaron varias personas; quienes fueron acompañantes en este proceso, por lo que agradezco inmensamente su tiempo.

Agradezco a la Dra. Gabriela Torres Delgado por haber confiado en mi persona, por la paciencia, por su apoyo incondicional, el ánimo que me brindó, por la atenta lectura de este trabajo, por sus comentarios en todo el proceso de elaboración de la Tesis y sus atinadas correcciones; y sobre todo, por ser mi asesora y directora de este trabajo.

Al igual agradezco al Dr. Miguel López Torres, por ser revisor de mi Tesis, por su interés constante en la elaboración de este trabajo, por todas y cada una de sus aportaciones que enriquecieron aún más esta investigación y por su tiempo a resolver dudas.

A la Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa, por ser revisora de mi Tesis, por su buena disponibilidad de tiempo, por su ejemplo de entrega constante a la investigación que comprende el ámbito educativo, por siempre transmitir una actitud positiva y de superación constante.

Se agradece a nuestra máxima casa de estudios la Universidad Autónoma de Nuevo León y a la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica “Pablo Livas”, por las becas recibidas durante los estudios de posgrado.

Agradezco al director de la Facultad de Psicología Dr. José Armando Peña Moreno, y al director de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica “Pablo Livas” M.D.P. Moisés Molina Ramos, por su apoyo para poder cursar un estudio de posgrado.

RESUMEN

En el presente trabajo se evaluó la relación entre motivación intrínseca, estrategias docentes significativas y el estado de flow en los docentes de educación media superior, con la finalidad de conocer si los profesores de nivel medio superior están motivados y esto tiene relación alguna con el empleo de estrategias significativas y el desarrollo de estado de flow en la práctica. El estudio realizado es cuantitativo, descriptivo y correlacional, de tipo transversal. Se contó con la participación de 222 profesores de educación media superior de seis instituciones académicas diferentes. Los resultados muestran que existe una correlación moderada ($r = .433$; $p < .000$) respecto a las variables de motivación intrínseca y el estado de flow durante la mejor experiencia en la práctica docente; así como correlación moderada ($r = .394$; $p < .000$) de motivación extrínseca con flow en la peor experiencia. Se demuestra que los docentes de educación media superior se encuentran intrínsecamente motivados, desarrollan el estado de flow, pero tienen limitaciones en el proceso.

Palabras clave: Motivación intrínseca, *flow*, docente, estrategias significativas, experiencia autotélica.

ABSTRACT

Presently work evaluated the relation between intrinsic motivation, significant teaching strategies and the state of flow from high school teachers with the aim to know if the high school teachers are motivated and this has some relation with significant work strategies and the state of development of flow in practice. The study performed is quantitative, descriptive, and correlational, of a transversal type. It has the participation of 222 high school professors from six different academic institutions. The results show that there exists a relation ($r = .433$; $p < .000$) between intrinsic motivational variables and the state of flow during the best experience in the practical teacher; as well as a link ($r = .394$; $p < .000$) in the extrinsic motivational flow in the worst experience. It demonstrates that the high school teachers are intrinsically motivated; developing the state of flow, but have limitations in the process.

Key words: Intrinsic motivation, flow, teacher, significant strategies, autotelic experience.

INDICE

Agradecimientos.....	iv
Resumen.....	v
CAPITULO I.....	12
INTRODUCCION.....	12
1. Antecedentes.....	14
1.1 Educación en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León	14
1.2 El rol del docente de educación media superior	16
1.3 Motivación docente.....	17
1.4 El estado de flow en los docentes de educación media superior	20
1.5 Estrategias docentes.....	21
1.5.1 Estrategias de aprendizaje significativo.....	23
2. Definición del Problema	24
3. Objetivo General	27
3.1. Objetivos Específicos:.....	27
4. Hipótesis.....	27
4.1. Alternativas	27
4.2. Nulas.....	27
5. Justificación de la Investigación	28
6. Limitaciones y Delimitaciones	29
CAPITULO II	30
1. El constructivismo.....	30
2. Teoría de la asimilación: David Ausbel.....	32
3. Aprendizaje significativo y estrategias docentes	33
3.1. Estrategias docentes y educación media superior.....	36
3.2. Estrategias docentes y su clasificación.....	39
3.2.1 Actividad generadora de información previa.....	40

3.2.2. Actividad focal introductoria	41
3.2.3. Positivo-negativo-interesante	42
3.2.4. Discusión guiada	43
3.2.5. Objetivos	43
3.2.6 Diagrama de llaves.....	44
3.2.7 Los mapas conceptuales.....	45
3.2.8 Respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior (Ra-P-Rp)	46
3.2.9. Lo que sé-lo que quiero saber-lo que aprendí (SQA/CQA).....	48
3.2.1.1 Cuadro Sinóptico	49
3.2.1.2. Las analogías.....	49
3.2.1.2 Resumen.....	50
4. Teoría de la Psicología Positiva	51
5. Teoría de la Autodeterminación.....	53
6. El estado de flow y las estrategias docentes significativas de enseñanza.	54
6.1. Dimensiones del estado de flow en las estrategias docentes significativas.	56
6.1.1. Equilibrio entre las habilidades y el desafío	57
6.1.2. Fusión acción-atención.....	58
6.1.3. Definir metas claras	59
6.1.4. Retroalimentación inmediata	60
6.1.5. Concentración en la actividad	61
6.1.6. Sensación de control de la actividad.....	62
6.1.7. Pérdida de conciencia	63
6.1.8. Transformación del tiempo	64
6.1.9. Desarrollo de la actividad autotélica.....	65
7. Modelo teórico	66
CAPITULO III	69
8. Diseño de la investigación	69
9. Participantes	70
10. Instrumentos	73
10.1. Instrumento de Motivación	73
10.2. Instrumento de Estado de flow	74
10.3. Instrumento de Estrategias Docentes para Aprendizaje Significativo.....	75

11. Procedimiento.....	77
12. Fases del Procedimiento	78
12.1. Planteamiento de la pregunta de investigación	78
12.2. Método de la investigación.....	78
12.3. Análisis de datos.....	78
CAPITULO IV	79
RESULTADOS.....	79
CAPITULO V	98
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	98
REFERENCIAS	104
ANEXOS	116

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1. Edad de los participantes.....	70
Tabla 2. Sueldo mensual percibido por los docentes.....	71
Tabla 3. Profesión de los docentes.....	71
Tabla 4. Clases que imparten los docentes.....	72
Tabla 5. Genero de Docentes.....	72
Tabla 6. Escala de Motivación y alfa-Cronbach.....	74
Tabla 7. Escala del Estado de flow durante la mejor experiencia y alfa-Cronbach.....	75
Tabla 8. Escala del Estado de Flow durante la peor experiencia y alfa-Cronbach.....	75
Tabla 9. Valores de las subescalas de Estrategias Docentes.....	76
Tabla 10. Valores de la subescala de Motivación Intrínseca.....	79
Tabla 11. Valores de la subescala de Motivación Extrínseca.....	80
Tabla 12. Valores de Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación.....	81
Tabla 13. Valores promedio de las variables del estado de Flow en la mejor experiencia.....	81
Tabla 14. Valores promedio de las variables del estado de Flow en la peor experiencia.....	83

Tabla 15. Promedios de las Variables de Estrategias Docentes.....	84
Tabla 16. Correlación de la subescala de Motivación Intrínseca y Flow mejor experiencia.....	86
Tabla 17. Correlación de las variables de Motivación Intrínseca y Flow mejor experiencia.....	87
Tabla 18. Correlación de la subescala de Motivación Intrínseca y Flow peor experiencia.....	88
Tabla 19. Correlación de las variables de Motivación Intrínseca y Flow peor experiencia.....	89
Tabla 20. Correlación de la subescala de Motivación Extrínseca y Flow mejor experiencia.....	90
Tabla 21. Correlación de variables de Motivación Extrínseca y Flow mejor experiencia.....	91
Tabla 22. Correlación de la subescala de Motivación Extrínseca y Flow peor experiencia.....	92
Tabla 23. Correlación de variables de Motivación Extrínseca y Flow peor experiencia.....	93
Tabla 24. Correlación de subescala de Flow mejor experiencia y Estrategias Docentes de Aprendizaje Significativo.....	94
Tabla 25. Correlación de variables de Flow mejor experiencia y Estrategias Docentes de Aprendizaje Significativo.....	95
Tabla 26. Correlación de subescala de Flow peor experiencia y Estrategias Docentes Significativas.....	96
Tabla 27. Correlación de variables de Flow peor experiencia y Estrategias Docentes Significativas.....	97

Figuras

Figura 1. Clasificación de Estrategias Docentes de Enseñanza Significativa.....	40
Figura 2. Ejemplo de RA-P-RP.....	47
Figura 3. Ejemplo de Estrategia SQUA.....	48
Figura 4. Modelo hipotético de posibles relaciones de la estrategias docentes significativas con el estado de flow.....	68
Figura 5. Esquema del procedimiento seguido durante la investigación.....	77
Figura 6. Valores de Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación.....	80

Figura 7. Comparación de las nueve variables de la escala de Flow mejor experiencia.....	82
Figura 8. Comparación de las nueve variables de la escala de Flow peor experiencia.....	83
Figura 9. Comparación de las doce variables de Estrategias Docentes.....	85

CAPITULO I

INTRODUCCION

La docencia es una profesión formativa, llena de experiencias que permite crecer como persona y profesional, permite reflexionar algunas cuestiones; en lo particular, la calidad del aprendizaje en los educandos. En la actualidad se habla de la calidad del aprendizaje en el salón de clases, en donde se requieren procesos de enseñanza-aprendizaje activos, que sitúen a los estudiantes en un contexto acorde; es decir, interactivo y motivador, por lo cual se involucra de forma directa a los profesores en base al desarrollo de sus lecciones precisas y alentadoras que da como resultado la preparación de las clases, y una mejora continua (Auster & Wylie, 2006).

Por lo cual, la Educación Media Superior realizó cambios significativos en el currículo, en donde uno de sus puntos fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje, es que los docentes de educación media superior, utilicen estrategias de enseñanza como recurso para incrementar el rendimiento escolar de los estudiantes del bachillerato.

Al hablar del proceso enseñanza-aprendizaje podemos decir que actualmente se concibe como un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado (Beltrán, 1996). Por lo cual, las estrategias de aprendizaje han sido abordadas desde diferentes ángulos y definidas de manera diversa. En este trabajo se parte de la definición de Monereo (1994) quien plantea: "...son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción..."

Se plantea esto porque enfatiza lo consiente y autodeterminado del estudiante ante la toma de decisiones que demanda cualquier actividad, para

lograrlo se necesita de docentes que estén llenos de conocimiento, vivencias, entre otros. Como dice Csikszentmihalyi (1990, 1998), que ha trabajado sobre lo que llama la *experiencia Flow*, señala que los individuos alcanzan un estado de felicidad, fluidez y satisfacción cuando están involucrados en una actividad funcionando en la cumbre (*peak*) de sus capacidades. En esta situación experimentan altos niveles de concentración, inmersión, control y fuerza.

Es importante investigar sobre este tema por los beneficios que esto nos podría traer, para poder documentar la información y evidencias de la experiencia pedagógica y así contribuir a la formación de la construcción de un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad; así como para su aplicación, en el Nivel Medio Superior. En base a todo lo anterior, este trabajo se orienta hacia una línea de investigación que relacione el enfoque de la satisfacción y motivación docente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Antecedentes

1.1 Educación en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Actualmente, se está pasando por un cambio trascendental en la Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León; especialmente en el proceso de planeación estratégica realizado en el año 2007, el cual, permitió formular el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2007-2012, que contempla un vínculo necesario para pasar de lo visible a las acciones formadas que den paso a lograr las metas institucionales; se busca lograr en la institución una gestión y planeación fuerte que permita tomar decisiones pertinentes; detectar áreas de oportunidad y plantear nuevos objetivos; ser guía en el quehacer de las dependencias académicas de los niveles medio superior y superior, mediante un conjunto preciso de objetivos, políticas, estrategias y metas a alcanzar; lo que les permite contar ahora con una guía explícita para que formulen sus programas de desarrollo en este contexto (Visión 2012 UANL y el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012).

Con el PDI 2007-2012, la UANL busca contribuir, desde el ámbito institucional, a la construcción de un sistema educativo abierto, flexible e innovador, que responda a las demandas del desarrollo social y económico del país; así como a hacer realidad la Visión 2020 del sistema de educación superior formulado por la ANUIES (PDI 2007-2012).

El PDI considera como uno de sus cinco objetivos estratégicos; el disponer de una variada y amplia oferta educativa, enmarcada por su excelente calidad educativa, para la formación de bachilleres, técnicos, profesionales, científicos y humanistas, aptos en lo nacional e internacional y con una capacidad flexible en el mundo laboral.

Para el logro de este objetivo estratégico, el PDI establece un conjunto de políticas; entre ellas cabe mencionar las siguientes:

- Se dará prioridad a la revisión colegiada de planes y programas de estudio.
- Se promoverá que los programas educativos que ofrece la universidad en todos los niveles y modalidades se actualicen permanentemente.
- Se fomentará la formación y actualización permanente de los profesores.
- Se impulsará la consolidación del programa de tutorías.
- Se impulsará la atención y la formación integral del estudiante mediante estrategias.
- Se asegurará que los estudiantes de los niveles medio superior y superior tengan igualdad de oportunidades de acceso y uso de la infraestructura.

Con el mismo propósito, el PDI plantea, entre otras, las siguientes estrategias:

- Establecer un programa de superación académica de amplia cobertura.
- Intensificar las acciones que permitan la puesta en operación del modelo educativo en cada una de las dependencias académicas de la Universidad.
- Incorporar al currículo la dimensión internacional, el servicio social y las prácticas profesionales.
- Identificar en cada dependencia académica las acciones y los recursos necesarios para la implantación y el desarrollo del modelo educativo.
- Diseñar y aplicar instrumentos para dar seguimiento y evaluar la implantación del modelo educativo en las dependencias del nivel medio superior y superior.

Una vez más, la Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León, se modificó a través de la visión 2020, en el cual se ve interiorizado el modelo educativo institucional; el mismo que tiene tres ejes rectores, uno de ellos es el eje estructurador, que comprende una educación centrada en el aprendizaje y una educación basada en competencias; el eje operativo, que se basa en una flexibilidad curricular y de los procesos educativos; el eje transversal, que comprende la internacionalización y la innovación académica. Dentro del Modelo Educativo de la UANL, se despliega el Modelo Académico del Nivel Medio Superior, en el cual el profesor y el estudiante adquiere nuevos roles; el profesor será un asesor, facilitador, modelo, proveedor de información, desarrollador de recursos y planeador; por otra parte el estudiante se convierte en un autogestor

del aprendizaje, líder y en un sujeto activo (Modelo Académico del Nivel Medio Superior, 2008). Por lo cual, resulta conveniente analizar el cambio de paradigma que contempla el rol del docente en la educación media superior.

1.2 El rol del docente de educación media superior

El rol del profesor universitario en nivel medio superior consiste en ser un facilitador del aprendizaje y potenciar el desarrollo de estrategias capaces de integrar aspectos científicos, técnicos, sociales y éticos; motivar al estudiante a través de una interacción constante, reconociéndolo como sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje; propiciar en el estudiante el desarrollo de actitudes y percepciones positivas con respecto a la institución, el aula de aprendizaje y frente a las actividades a realizar; fomentar en sus estudiantes el desarrollo de un pensamiento independiente y respetuoso de la pluralidad. Impulsar el trabajo en equipo, poniendo en práctica actividades colaborativas que despiertan la motivación y el interés por aprender, estimulando la curiosidad y el pensamiento crítico; inducir a los estudiantes a la investigación, a la práctica profesional y al compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que promueve la UANL (Modelo Académico del Nivel Medio Superior, 2008).

El rol de profesor universitario cambia, ya que el estudiante aprende no sólo de los libros o de lo que el profesor dice; sino con la práctica, conocimiento, habilidades y actitudes que el profesor muestra; apoyar sus actividades docentes en el uso de las tecnologías de la información para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje así como estimular a los estudiantes en el uso de las mismas; entonces el profesor se convierte en un proveedor de información, ya que tiene las funciones de proporcionar información teórica y práctica a los estudiantes; así como el crear y coordinar ambientes de aprendizaje, sustentados en relaciones de colaboración, proponiendo a los estudiantes un conjunto de actividades pertinentes que los apoyen en la comprensión del material de estudio, sin dejar de lado el organizar los contenidos de la unidad de aprendizaje a su cargo, y planear las actividades necesarias para el desarrollo de las competencias

pertinentes; evaluar el aprendizaje utilizando esquemas e instrumentos que permiten descubrir sus distintas dimensiones (Modelo Académico del Nivel Medio Superior, 2008).

Entonces, al hablar del cambio de la función del profesor, se menciona que se convierte en facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje, favoreciendo así en el aula una participación activa, constructiva y corresponsable del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Ahora el aprendizaje significativo es un aprendizaje funcional porque puede ser empelado en otros contextos y transferido a otras situaciones, de esta manera, enmarca como competente aquel que pueda hacer uso del conocimiento en situaciones diferentes a aquella en la que se produjo el aprendizaje (Ángeles, 2003 citada en: Modelo educativo de la UANL, 2008).

De esta forma, se hace presente la importancia de transmitir a los educandos un aprendizaje significativo, en base a una enseñanza dirigida por un docente que este motivado a lograr las metas u objetivos planteados, para que se logre dicho aprendizaje, resulta conveniente hablar acerca de la motivación en los docentes.

1.3 Motivación docente

Actualmente los docentes de educación media superior se enfrentan a un gran reto; el cual consiste en modificar sus estrategias de enseñanza al nuevo paradigma que demanda hoy en día la educación universitaria. Desde este punto, los resultados de los docentes en relación con sus actividades de enseñanza-aprendizaje van a depender, en gran medida, de la confianza que se tenga en sí mismo para manejar todos estos cambios que conlleva el nuevo rol. Ahora la competencia y eficacia personal influyen de forma directa en las expectativas de éxito como docente, además la motivación y el rendimiento se genera como consecuencia de esto. (Skaalvik, Wolters y Daugherty, 2007).

A lo que respecta, enseñar a los docentes a ser más auto-eficaces ayudaría en gran medida a mejorar las capacidades de los estudiantes para administrar los recursos de índole personal y contextual relacionados con un aprendizaje de calidad, dando como resultado un grado de motivación alta en los docentes al ver resultados positivos en sus estudiantes.

Por lo cual, se considera que la motivación docente encierra un grado alto de creencia que tiene el docente sobre sí mismo y su capacidad para propiciar efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Entonces, aquellos profesores con alta motivación presentan mayor apertura a nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos, realizar cambios en la planificación y organización de las clases, mostrándose más entusiasta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tschannen-Moran y Woolfoolk, 2001). Además, cuando la motivación docente se presenta, vincula el contexto áulico con el rendimiento de los estudiantes y las expectativas que se tienen sobre estos (Bamburg, 2004).

Los docentes que se encuentran motivados confían en su capacidad para enseñar y creer en una enseñanza eficaz que influye de forma directa en el aprendizaje de los estudiantes, son más persistentes y se centran en los aspectos académicos que conllevan sus actividades, por el contrario, aquellos docentes que no presentan un alto grado de motivación, difícilmente influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Gibson y Dembo, 1984).

Algunos autores mencionan que aquellos profesores con alta motivación dedican más tiempo en la preparación de las clases, desarrollan mejores actividades académicas, involucran métodos más complejos, ayudan y orientan más a los estudiantes y reconocen los logros de los estudiantes. Por el contrario, los docentes con poca o nula motivación, emplean más su tiempo de clase en tareas no académicas, y solo muestran apoyo a los estudiantes cuando no logran las metas o resultados previstos y critican los errores que éstos cometieron al intentarlo. (Skaalvik, Wolters y Daugherty, 2007).

Otras investigaciones muestran que la motivación del docente se relaciona positivamente con el rendimiento de los estudiantes, con su motivación, con la aplicación y desarrollo de técnicas innovadoras; así como la creación de un clima favorable en el aula que propicie un buen proceso de enseñanza-aprendizaje (Hoy y Woolfolk, 1990). Además, los docentes con mayor motivación confían más en los estudiantes; por lo cual, la capacidad de compartir con ellos la responsabilidad a la hora de resolver problemas que puedan presentarse en el aula son más elevadas, muestran en todo momento satisfacción por su trabajo como docente. (Klassen, et al., 2009).

Se puede decir, que la motivación en el docente pasa a ser una parte fundamental e indiscutible como nexo en los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La motivación se define como una serie de elementos sociales y personales que marcan de forma positiva el comportamiento (Cervelló, 2011). Otro tema que se ha relacionado con el clima motivacional y la orientación de metas disposicionales es el estado de flow introducido en la literatura científica por Csikszentmihalyi (2013), quien lo define como un estado altamente óptimo adquirido únicamente cuando las personas permanecen inmersas en lo que están realizando, por lo cual aparece la sensación de placer.

Es conveniente mencionar la diferencia entre la motivación y la experiencia de flow; la primera, se concentra en activar el impulso que hace ejecutar una actividad; mientras el flow, se centra en lo subjetivo al ejecutar una actividad (Mesurado, 2010).

En base a las citadas investigaciones que destacan la importancia del factor motivacional en el docente sobre el buen desempeño de sus funciones propias de su rol y, que como consecuencia, mejora el factor aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, es conveniente analizar si los docentes de educación media superior que se encuentran motivados, alcanzan a experimentar el estado de flow investigado por Csikszentmihalyi (2013).

1.4 El estado de flow en los docentes de educación media superior

La intervención del docente se ha relacionado con situaciones en donde el estudiante desarrolla un estado óptimo para dar paso a crear un aprendizaje concreto. A este estado psicológico óptimo, Csikszentmihalyi (1975) lo denominó “*Estado de Flow*”; el cual involucra un equilibrio entre habilidad y reto, combinación de la acción y el pensamiento, claridad de objetivos, feedback, concentración en la tarea, sentimiento de control, pérdida de autoconciencia, transformación del tiempo y experiencia autotélica. Entonces, se puede decir que en una alta motivación docente, se establecen metas claras, aparece un equilibrio de habilidades en las estrategias significativas y resulta un estado de flow.

En el ámbito educativo las investigaciones más relevantes muestran la relación que existe entre el clima motivacional contextual y la aparición del flow disposicional, dando como resultado una relación positiva en la tarea a ejecutar, tomando en cuenta el factor clima y el estado de flow; sin embargo, desencadena de manera negativa el ego. Por lo cual, la orientación a la tarea a realizar es factor que propicia el estado de flow (Kimiecik y Jackson 2002). Por otro lado, Cervelló (2001) menciona que el estado de flow está predispuesto por la meta disposicional al ego, como por la creación de un clima motivacional que involucra la tarea a realizar y el ego; es decir, las personas están más motivadas por cuestiones internas que por externas.

En los trabajos presentados por Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli (2005), relacionados con el flow en el contexto laboral, expresan que las personas que cuentan con un nivel educativo alto y desempeñan ocupaciones más distinguidas intrínsecamente, cuentan con un flow más desarrollado en la realización de sus actividades. Igualmente las personas que cuentan con un elevado nivel de satisfacción, en la ejecución de las actividades que realizan, emplean una gran cantidad de recursos tales como, autonomía, retroalimentación, concentración y una experiencia autotélica.

Como dice Ak Şentürk (2012), cuando las tareas son interesantes y agradables y proporcionan un sentido de control, promueven de mejor manera el proceso del flow. En su investigación nos invita a experimentar y transmitir el flow a los estudiantes en base a la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas y centradas en el aprendizaje autónomo del alumno, propiciando un incremento motivacional en el aula dando como resultado una mayor satisfacción.

1.5 Estrategias docentes

En la actualidad ha nacido un especial interés en experimentar cambios en la manera de enseñar en un gran número de instituciones educativas, abarcando desde educación básica hasta superior. Se busca modificar el papel pasivo predominante en los estudiantes, resultado de la aplicación de una metodología conductista, la idea es adquirir un papel crítico y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ornelas, 1995).

Porlán (2000), comenta que en esta sociedad del conocimiento la acción del docente debe de ser mediadora y generadora de aprendizajes significativos mediante enfoques constructivistas; esto es debido a que la mayor parte de aprendizaje del estudiante es memorístico, ya que se utilizan técnicas de repaso de mantenimiento; de esta forma Pozo (1989, 1990) menciona que se va dejando de lado elaboraciones conceptuales, propias del constructivismo y del aprendizaje significativo.

El Modelo Académico del Nivel Medio Superior (UANL, 2008) menciona que el rol del profesor universitario consiste en ser un facilitador del aprendizaje y potenciar el desarrollo de estrategias capaces de integrar aspectos científicos, técnicos, sociales y éticos; motivar a través de una interacción constante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; impulsar el trabajo en equipo, poniendo en práctica actividades colaborativas que despiertan la motivación y el interés por aprender, estimulando la curiosidad y el pensamiento crítico; inducir a la

investigación, a la práctica profesional y al compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que promueve la UANL.

Por lo cual, las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades técnicas y medios que se planean de acuerdo con las necesidades de la población estudiantil a la cual van dirigidas, a los objetivos que persiguen y a la naturaleza de las áreas y unidades de aprendizaje, con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Se consideran una guía de las acciones que se deben seguir; por lo tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje (UANL, 2008).

A las acciones que realiza el docente en el aula con la cual desea alcanzar una meta planteada para producir una variable en el aprendizaje de los estudiantes, ha sido definida por ciertos autores como *estrategias didácticas* (Burón, 1997; Castañeda, 2004), otro como *modalidades de enseñanza* (Glazman y Figueroa, 1996) y otros como *estrategias docentes* (Díaz barriga y Hernández Rojas, 2010), por mencionar algunos. Coinciden en su mayoría en la raíz del concepto estrategia, el cual se refiere al contexto militar. A grandes rasgos una estrategia es una guía de acción, ya que orienta a la obtención de resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

Entonces, para aprender, es necesario el proceso por el cual se produce un cambio relativamente permanente en la conducta o en los conocimientos de una persona como consecuencia de la experiencia (Pozo,1989).

Es importante investigar sobre este tema y comprobar las ventajas y beneficios de las estrategias de aprendizaje, para documentar la información y evidencias de la experiencia pedagógica y poder contribuir con la Universidad a formalizar la construcción de una mejor didáctica que sirva para incrementar la competitividad.

1.5.1 Estrategias de aprendizaje significativo

Hoy en día se han tomado acciones que modificaron la relación maestro-estudiante, el trabajo docente debe ahora anteponer el aprendizaje de los estudiantes sobre la enseñanza, e insiste en que el estudiante debe contar con las condiciones adecuadas para adquirir la competencia de aprender a aprender mientras que el profesor debe enseñar a los estudiantes a aprender y a pensar (UANL, 2008). Estos cambios se relacionan con diversos autores que han señalado que en el aula se debe pasar de una enseñanza tradicional a una enseñanza que privilegie el *aprendizaje significativo* (Hernández Rojas, 2006) donde se busca que el estudiante realice una conexión adecuada de sus conocimientos nuevos con anteriores y que, a su vez, tenga la capacidad de transferir a otros contextos.

Motivo por el cual es necesario rediseñar las estrategias docentes para pasar de una enseñanza tradicional o repetitiva, al aprendizaje significativo. Mayer (2000), menciona que el aprendizaje significativo es el único que permite que se dé la transferencia del aprendizaje a otros contextos fuera del aula.

El mayor exponente del término aprendizaje significativo ha sido Ausbel (1978), en su teoría del aprendizaje significativo o teoría de la asimilación. Ausbel (1978), menciona que si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio; diría que el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe, que es de vital importancia saber esto y enseñar en base a ello (Ausbel 1978; Ausbel, Novak y Hanesian, 1978, 1983).

Para Castañeda (2004), las estrategias didácticas son un plan educacional de acción que organiza y diseña el proceso de aprendizaje de tal manera que pueda influir y guiar a un individuo a aprender. Burón (1997) dice que son una mejor forma de trabajar dando paso a un buen rendimiento y evita el fracaso. Glazman y Figueroa (1996) indican que son formas de trabajo docente-estudiante. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p.430) mencionan que: “las estrategias docentes incluyen aquellas actividades que realiza el catedrático, solo o en

conjunción con el estudiante, que tiene como finalidad tener un impacto en el aprendizaje de este último” encerrando en esta línea tanto a las estrategias de enseñanza como las estrategias de aprendizaje, la diferencia es en base al actor en el desarrollo de la estrategia; las estrategias de enseñanza son definidas por Díaz Barriga y Hernández Rojas como: *“procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los estudiantes”*; y a las estrategias de aprendizaje las consideran como: *“procedimientos que el estudiante utiliza de forma liberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información”*.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), coinciden al determinar que el aprendizaje significativo nace, cuando la información nueva por adquirir guarda estrecha relación con la ya existente en la estructura del estudiante de forma no arbitraria.

Retomando esto, podemos relacionar la adquisición de un aprendizaje significativo con el flow, ya que siguiendo a Csikszentmihalyi (1990, 1998), que ha trabajado sobre este concepto lo que llama la *experiencia Flow*, dice que este estado placentero puede ser controlado y no quedar a la suerte si uno se lo propone. Para este autor, cuanto más se parece un trabajo a un juego—con variedad de tareas, retos flexibles y alcanzables, normas claras y *feedback* inmediato—, más divertido es.

Este estado sería esencial en los docentes, para poder realizar estrategias docentes significativas, al mismo tiempo poder transmitir esto a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Definición del Problema

Actualmente la motivación en el área educativa ha sido estudiado a través de las Teorías de Metas de Logro (Nicholls, 1989), se basa en las expectativas y valores del practicante para lograr las metas y el éxito en sus acciones. Siguiendo

la línea, Massimini y Fave (2003) comentan que el resultado de su investigación con un grupo de profesores, coincidieron en haber vivido experiencias óptimas en base a sus aficiones cotidianas, de igual forma en la cuestión de la enseñanza, la práctica de deportes, entre otros. En base a estos estudios Fave y Massimini (2003) enfatizaron significativamente un factor que ayudaría a los docentes a vivir una experiencia óptima, acto que Csikszentmihalyi (2013) compara con el flow, y fue el reconocimiento de metas claras.

Complementando lo anterior, Ahmad (2011) expone que los docentes proyectan un nivel alto de motivación para llevar a cabo las actividades propuestas cuando encuentran y logran mantener un equilibrio de habilidades personales y competencias docentes. En el caso opuesto, cuando encontramos una debilidad, hay una ausencia de motivación que afecta de manera directa al rendimiento.

La meta es plantear tareas desafiantes que a su vez demanden el desarrollo de habilidades complejas, de esta manera el docente se sentirá altamente involucrado en cada etapa de la tarea (Oré, 2013). Por lo cual, las estrategias docentes y su impacto, propician en un primer sentido una guía de acción, debido a que orienta a la obtención de ciertos resultados en específico.

A las estrategias docentes le sigue el aprendizaje significativo, Moreira (2000) menciona que prácticamente desde 1978, Joseph D. Novak ha interpretado, refinado y utilizado la teoría del aprendizaje significativo como referente para la organización de la enseñanza. Por otra parte, Ausbel, Novak y Hanesian (1983), mencionan, aunque una teoría válida del aprendizaje no puede instruir sobre la manera de enseñar, sí ofrece el punto de partida más factible para descubrir los principios generales de la enseñanza.

Entonces, se puede decir que para alcanzar a producir aprendizajes significativos en el aula es necesario aplicar y desarrollar de forma eficaz estrategias docentes que aligeren dicho proceso; esto sucede al unir la teoría del aprendizaje significativo con las estrategias docentes. Csikszentmihalyi (1990, 1998) menciona, que el trabajo puede ser la parte más agradable de la vida si tiene significado; es decir, si está relacionado con la identidad de las personas y

con sus metas, entonces en el ámbito de la docencia es factible que suceda esto.

El concepto que interviene y condiciona el aprendizaje en el aula es la motivación; si los profesores de educación media superior no se encuentran motivados de una manera intrínseca, no generan estrategias docentes significativas, ni desarrollan un estado de flow y su rendimiento docente podría ser de baja calidad.

En relación con lo anterior, la educación media superior en la UANL, se modificó a través de la visión 2020, en el cual, el docente es un actor formativo, lleno de experiencias que le permite crecer como persona y profesionista; el profesor será un asesor, facilitador, modelo, proveedor de información, desarrollador de recursos y planeador.

Actualmente, resulta conveniente investigar acerca de la relación que puede tener un profesor motivado, que implemente estrategias significativas y experimente un estado de flow.

Tomando en cuenta lo anterior, la motivación del docente es un factor determinante en el éxito o fracaso en la aplicación de ciertas estrategias.

Lo anterior, nos alienta a indagar más sobre estos procesos dirigiéndolo hacia el Nivel Medio Superior.

Por lo cual se proyectan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el grado de motivación en el que se encuentra el docente de educación media superior?
2. ¿Cuál es la fase del estado de flow que desarrolla el profesor de educación media superior?
3. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje significativas empleadas por los docentes de educación media superior?
4. ¿Existe una relación entre la motivación, las estrategias docentes que promueven el aprendizaje significativo y el estado de flow en la educación media superior?

3. Objetivo General

Evaluar la motivación, las estrategias docentes que promuevan el aprendizaje significativo y el estado de flow en educación media superior.

3.1. Objetivos Específicos:

1. Identificar el grado de motivación que los docentes de educación media superior presentan.
2. Identificar la fase del estado de flow que desarrollan los docentes de educación media superior.
3. Identificar las estrategias significativas más usadas por los docentes de educación media superior.
4. Identificar si existe una relación entre la motivación, las estrategias de aprendizaje significativo y el estado de flow, en los docentes de educación media superior.

4. Hipótesis

4.1. Alternativas

Ha 1: Los docentes de educación media superior presentan un alto grado de motivación.

Ha 2: Los docentes de educación media superior desarrollan una o algunas fases del estado de flow.

Ha 3: A mayor motivación intrínseca..., mayor uso de estrategias significativas.

Ha 4: Existe una relación entre motivación, las estrategias de aprendizaje significativo y el estado de flow de los docentes en educación media superior.

4.2. Nulas

Ho 1: Los docentes de educación media superior no presentan un alto grado de motivación.

Ho 2: Los docentes de educación media superior no desarrollan las fases del estado de flow.

Ho 3: A menor motivación intrínseca..., menor uso de estrategias significativas.

Ho 4: No existe una relación entre motivación, las estrategias de aprendizaje significativo y el estado de flow de los docentes en educación media superior.

5. Justificación de la Investigación

Soler y Chiralde (2010), constataron en sus trabajos que la motivación profesional influye en el rendimiento académico de los estudiantes; además una actitud emocional positiva, el conocimiento y la autoestima desarrollada o parcialmente desarrollada, se presentan como indicadores motivacionales que pueden influir en el rendimiento académico. Por lo cual, es fundamental la motivación del docente en relación con la del proceso de enseñanza, ya que la motivación activa, dirige y mantiene la conducta hacia las metas educativas que se proponen. El grado de motivación que se obtenga debe ser lo suficientemente relevante para que la persona desarrolle la disposición para aprender y continúe haciéndolo por sí misma, por su propio gusto y para su crecimiento académico y personal (Naranjo, 2009).

Al estar el docente en un alto nivel de motivación y lograr proyectar eso a sus estudiantes, aparecerá una sensación de gozo que dará paso al fluir de la creatividad, sentirán instantes de concentración activa, de entrega en lo que se está haciendo y se alcanzará una experiencia óptima, posterior a desarrollar el estado de flow (Csikszentmihalyi, 2013). Entonces se propone conocer la relación que existe entre la motivación, el estado de flow y el uso de estrategias docentes de educación media superior, con el objetivo de analizar si estos factores propician beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir un aprendizaje significativo.

Por su parte y en relación con lo anterior, el Modelo Académico del Nivel Medio Superior (UANL, 2008) menciona que: “Las estrategias de aprendizaje son diversas, pueden aplicarse en diferentes contextos y para diferentes propósitos. Cada estudiante podrá desarrollar aquellas que se adapten mejor a su propio estilo de aprendizaje, o a las características del trabajo que realiza en un momento

determinado de su formación”. Por lo tanto, los profesores deben conocerlas y dominarlas, porque así estarán en condiciones de incorporar las estrategias de aprendizaje más adecuadas a su tarea educativa diaria.

El docente tendrá la responsabilidad de planear estratégicamente la actividad en el aula a fin de diseñar las actividades de aprendizaje pertinentes para desarrollar las competencias establecidas en los programas de estudio.

Todo esto se llevaría a cabo de una manera más exitosa si los docentes combinan lo anterior con un estado de flow, como afirman diferentes estudios (Mandigo & Thompson, 1998; Moreno, 2007), los cuales han mostrado que el flow ha sido predicho por variables como el clima motivacional, la motivación intrínseca y orientan a la persona a obtener una experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 2013).

Finalmente, los datos que se obtengan darán la oportunidad de considerar investigaciones futuras para poder saber más acerca de este tema de estado de flow y su posible relación con otros factores del proceso enseñanza-aprendizaje.

6. Limitaciones y Delimitaciones

Esta investigación se limita a docentes de educación media superior. Pudieran evaluarse otros niveles de educación.

El presente trabajo se ha desarrollado con la participación voluntaria de los maestros de educación media superior.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

En este capítulo se realiza una explicación teórica a cerca del constructivismo, la teoría de asimilación de Ausbel, el aprendizaje significativo y las estrategias docentes, la psicología positiva, la teoría de la autodeterminación y las nueve dimensiones del estado del flow; además de su relación con la práctica docente, con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de investigación.

1. El constructivismo

El constructivismo es la “confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje.”(Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2002).

Para otros, el foco de interés se ubica en la reconstrucción de los saberes culturales y en el desarrollo de los dominios de origen social por ejemplo, el constructivismo social de Vygotsky y la escuela sociocultural (Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2002).

Pimienta (2007) menciona que el constructivismo es una corriente epistemológica centrada en ayudar a resolver los problemas del origen del conocimiento en el ser humano, suponiendo una construcción activa basada en lo que se sabe y en una relación igualmente activa con los otros con quienes se interactúa.

Carretero (2009) afirma, desde el enfoque constructivista, que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano realizada fundamentalmente con los esquemas que posee, construidos en la relación con el medio que los rodea.

El constructivismo se basa en teorías del aprendizaje que involucren la construcción de conocimientos en experiencias pasadas y presentes; así, se presenta la creación y modificación de conceptos e ideas que tiene el sujeto, tomando en cuenta los factores sociales y culturales que influyen en el proceso de aprendizaje.

Bruner (1978), en cambio, en base a la teoría de Vigotsky, descubre y da seguimiento al concepto de andamiaje instruccional, el cual sitúa al entorno social como un medio importante de información para desencadenar el aprendizaje.

Vigotsky (1993), en su teoría, llegó a pensar que el concepto sociocultural en donde se encuentra sumergido el individuo, se relaciona directamente con el comportamiento, habilidades, aptitudes y creencias. En base a ello, el aprendiz es educado a través de la interacción social que ejerce en cierta comunidad.

El constructivismo psicogenético de Piaget (1947) nos marcan que el aprendizaje se da a través de la adquisición de conocimientos; es decir, le da prioridad a la construcción del conocimiento y su comprensión del mundo, invita en todo momento a explorar, descubrir y pensar de forma crítica; es decir, la información no es vertida de forma directa. Piaget (1947) opina que la educación se limita solo a pulir las capacidades cognitivas que ya han aparecido en el estudiante.

El constructivismo social, adquiere una nueva visión al producir nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje; uno de ellos es el aprendizaje cognitivo, en donde, una tarea compleja es explicada a través de conversación e interacción entre un experto y el aprendiz.

Desde el enfoque constructivista se concibe al aprendizaje como la comprensión en todo momento del proceso de construcción del conocimiento, se busca concientizar al estudiante acerca de las influencias; lo cual, permite elegir, elaborar y defender de forma crítica. Siendo responsable el docente de fomentar en todo momento una interacción constructivista, elogiando la construcción del saber en relación a experiencias y necesidades.

Entonces, el constructivismo es una guía útil para relacionar el conocimiento con la práctica y así dar paso a la creación de ambientes para la libre expresión, sin temor a equivocarse.

Los aportes de estos y otros autores han quedado enmarcados en la teoría de aprendizaje significativo que cuenta con un enfoque constructivista, sin dejar de lado los aportes de Ausubel.

Ausubel (1973), en su propuesta se centra en el aprendizaje producido en un contexto educativo; es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción. Con base en lo anterior, se reconoce la importancia de la teoría en el ámbito de la educación.

2. Teoría de la asimilación: David Ausubel

Esta teoría da a entender la relación entre un concepto significativo con otro relevante existente en la estructura cognoscitiva; y se entiende por estructura cognoscitiva la organización del contenido de un individuo en cierta área del conocimiento. Dicha estructura se convierte en el eslabón conceptual principal que relaciona al aprendizaje. Las estructuras cognoscitivas hacen que las personas describan, expliquen e interpreten las situaciones socioculturales y siconaturales, por lo cual su importancia de conocerlas (Pozo, 2010).

Ausubel (1983), menciona el concepto de inclusión a la relación existente entre la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva. Dicha estructura está organizada jerárquicamente en cuanto al nivel de abstracción de las ideas, los significados nuevos se vinculan entre lo nuevo a adquirir y la estructura cognoscitiva.

Ausubel (1983) elaboró una teoría a cerca de la interiorización o asimilación, en base a la instrucción de los conceptos verdaderos, contruidos a partir de conceptos previos, por la persona en su entorno.

Los aspectos característicos de la teoría son la organización del conocimiento en la estructura y las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre las estructuras presentes y la nueva información adquirida. Ausbel (1983) considera que para lograr esa reestructuración, es indispensable una instrucción formalmente establecida, que presente de forma organizada y precisa la información que marque un desequilibrio de las estructuras existentes. Esta teoría toma como base la diferenciación entre el aprendizaje y la enseñanza.

3. Aprendizaje significativo y estrategias docentes

El aprendizaje significativo se logra en los estudiantes al relacionar información nueva con la existente en la estructura cognitiva y para que esto se logre, es necesario la disponibilidad del estudiante y la vinculación lógica del significado en los temas de aprendizaje. (Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2002).

Según Rodríguez (2004), la Teoría del Aprendizaje Significativo aborda cada uno de los elementos, factores y condiciones que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que se ofrece a los estudiantes, de modo que adquiera significado para ellos. Pozo (1989) la considera una teoría constructivista, ya que es el propio individuo el que genera y construye su aprendizaje.

Al aprendizaje significativo se le considera como aprendizaje funcional debido a que se puede transferir a diversos contextos (Joao, 2005).

El aprendizaje se convierte en significativo cuando el estudiante logra apropiarse de la información y la conserva después de darle un sentido y aplicación lógico en un contexto real; este aprendizaje rompe con el esquema de memorización, propicia la comprensión, aplicación, síntesis y evaluación. Entonces, el aprendizaje tiene un significado real y trascendental para el estudiante (Picardo Joau, 2005).

El aprendizaje significativo, es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de ideas de anclaje.

El aprendizaje significativo se encarga de cambiar la naturaleza de la información nueva asimilada en la estructura cognoscitiva, al igual que los conceptos o proposiciones ya existentes. Por lo cual, es fundamental en la formación de estructuras cognoscitivas y en el aprendizaje de cualquier ciencia.

Para alcanzar a experimentar aprendizajes significativos en el contexto áulico es importante implementar el uso de estrategias docentes que ayuden en el proceso, y de esta manera se da la unión del constructo teoría del aprendizaje con estrategia docente (Castañeda 2004). Debido a la relación cercana entre el concepto de aprender y enseñar, no se pueden ver por separado; cualquier estrategia implementada por un docente, debe ser pensada en base al conocimiento de cómo aprende el sujeto, y así, detectar las diferencias que se deban manipular en todo contexto educativo para propiciar el aprendizaje. Deben considerarse como complementarias, ya que no son ni antagónicas, ni se busca la competencia entre ellas; más bien, igual que en el salón de clases el maestro y el estudiante deben formar binas en pro del aprendizaje, estas estrategias complementan el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz, promoviendo así la autonomía y eficacia de los alumnos, aún y cuando el docente no se encuentre cerca de ellos (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Entonces, las estrategias docentes se desprenden de las teorías del aprendizaje.

Según Espinoza (2009), las tendencias actuales, hacen necesario un cambio en los métodos de enseñanza, para lograr aprendizajes significativos y obtener mejores resultados académicos.

En un estudio realizado por Herrera (2007), dio como resultado que las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes afectan el desempeño académico de los estudiantes. Establece, que cuando sus estrategias son

variadas, activas y participativas, centradas en competencias básicas y cuando atiende esmeradamente a la diversidad de sus alumnos; es cuando realmente hay un cambio positivo en el desempeño académico de los estudiantes.

Por otro lado, Montero, Villalobos y Valverde (2007), en su estudio señalan que hay mejor desempeño académico en los estudiantes de profesores que utilizan técnicas participativas, por lo tanto sostiene que el sentido de una clase más participativa, un involucramiento y protagonismo mayor de los estudiantes está asociado a mayor desempeño académico.

Al presentarse un mayor desempeño académico se alcanza una enseñanza de calidad; esto se logra cuando el profesor reflexiona en base a su propia idea de enseñanza, descubriendo que lo fundamental es lo que hace el estudiante, situando al profesor como responsable de diseñar tareas que faciliten la actividad del estudiante. El propósito, es que el profesor diseñe los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza-aprendizaje, y la evaluación para decidir si se lograron o no los objetivos planeados (Biggs, 2005).

Las actividades de enseñanza-aprendizaje son muy importantes en el proceso del mismo. Estas actividades deben estar muy bien planeadas, para que el estudiante al pasar por ellas obtenga un aprendizaje. Para alcanzar esto, es necesario que el estudiante cuente con una base firme de conocimientos bien estructurados, un contexto motivador, interacción con los demás. Al planificar estas actividades y lograr estos elementos, se alcanzará un aprendizaje de calidad (Biggs, 2005).

Es por eso, que si las estrategias están orientadas a la reflexión, autoconocimiento y metacognición del alumno asociadas con su contexto, el estudiante mejora su rendimiento académico. Así lo establece en su estudio Vera (2005), donde indica que existe una incidencia en el desempeño académico alto de los estudiantes que son atendidos por profesores cuyas estrategias son activas; esto es importante cuando se utilizan actividades mediadoras orientadas a favorecer posiciones críticas, creativas, reflexivas e investigativas, considerando el contexto sociocultural del estudiante y el uso de diversas estrategias, donde la evaluación del desempeño es integral.

Por lo cual, es necesario reflexionar sobre nuestras estrategias docentes como profesionales de la enseñanza en el nivel medio superior.

3.1. Estrategias docentes y educación media superior

Anteriormente, los docentes del nivel medio superior, creían que los mejores resultados de sus estudiantes eran en base al uso de estrategias centradas en el docente. Esto puede deberse, a que los docentes atribuyen a estas estrategias mayores potencialidades para facilitar el aprendizaje en los estudiantes; lo cual demuestra, que siguen creyendo que aprender consiste básicamente en recibir información y que su tarea debe consistir en brindar ésta y organizar la interacción con el conocimiento.

Esto, se convierte en un problema fundamental en este nivel educativo, por lo cual, se busca dar formación y capacitación docente en estrategias significativas. Según Castañón, Seco y Fortes (2000) hay que invertir recursos y tiempo en formación y capacitación de docentes con el propósito de preparar a los maestros para que desempeñen con mejores resultados su profesión.

Por lo cual, es necesario, indagar acerca de las estrategias centradas en el docente, ya que implica todos aquellos recursos y métodos que él emplea para transmitir conocimientos. Rajadell (2001) nos dice que las estrategias centradas en el profesor son aquellas donde comunica a sus estudiantes un conjunto de conocimientos en un contexto específico, bajo un control de espacio y tiempo totalmente planificado. De este modo, la responsabilidad recae en la figura del formador. Cabe destacar que los docentes, en su formación, emplean el uso de estrategias de forma inconsciente.

Montero, Villalobos y Valverde (2007), en su estudio señalan que hay mejor desempeño académico en los estudiantes de profesores que utilizan técnicas participativas, por lo tanto sostiene que el sentido de una clase más participativa, un involucramiento y protagonismo mayor de los estudiantes está asociado a mayor desempeño académico.

Teniendo en cuenta el papel del docente, en el logro de la calidad educativa, y especialmente, la importancia de las estrategias de enseñanza que utiliza como instrumentos que favorecen o no, el aprendizaje de los estudiantes, la Educación Media Superior en la REMS (2008) propone soluciones al respecto.

La EMS en México es un nivel educativo en el cual se forman a los individuos para su ingreso en la vida laboral y así como también para cursar la educación superior.

Según la REMS (2008), la importancia de este nivel educativo, radica en que es un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.

Pero los retos principales que afronta este nivel educativo son: la ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la identidad. Ya que existen considerables rezagos en cobertura, lo cual incide de manera negativa en la equidad que debe promover el sistema educativo (REMS, 2008). Para solucionar estos desafíos, la REMS (2008) contempla cuatro ejes:

1. Construcción de un marco curricular común con base en competencias.
2. Definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, en el marco de modalidades que contempla la ley.
3. Mecanismos de la gestión de la reforma, necesario para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos.
4. Formas en que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este sistema.

Como podemos observar, la REMS (2008) establece varios ejes de soluciones para darle cabida a los problemas que enfrenta la EMS en México. Es por eso que uno de sus ejes es la de capacitación docente, ya que el docente es uno de los principales pilares de la educación.

Es conveniente analizar los roles del profesores de educación media superior en el marco del Modelo Educativo de la UANL para saber la situación

actual del proceso enseñanza-aprendizaje y la importancia del empleo de estrategias docentes en este nivel.

El docente tendrá la responsabilidad de planear estratégicamente la actividad en el aula a fin de diseñar las actividades de aprendizaje pertinentes para desarrollar las competencias establecidas en los programas de estudio, además tendrá diferentes roles como: Asesor, facilitador, modelo, proveedor de información, desarrollador de recursos y planeado (Modelo Académico del Nivel Medio Superior de la UANL, 2008).

En cuanto a técnicas y estrategias de aprendizaje del Modelo Educativo de la UANL (2008); en los últimos años se ha insistido en la necesidad de replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje. El enfoque del trabajo docente debe ahora privilegiar el aprendizaje de los estudiantes, sobre la enseñanza; el estudiante debe contar con las condiciones adecuadas para adquirir la competencia de aprender a aprender, y el profesor, debe enseñar a los estudiantes a aprender y a pensar.

En este sentido, el Modelo Educativo de la UANL (2008), destaca la importancia del aprendizaje significativo, así como la transformación real de las prácticas institucionales. Los primeros involucrados deben ser los profesores, los que tienen la responsabilidad de facilitar que el aprendizaje efectivamente se dé en el entorno y las características en las que se desarrolla el plan de estudios, cualquiera que sea el tipo o nivel de educación formal en que se encuentren inmersos. La tarea del profesor es intervenir para que esas prácticas sean mejores y para que aquellos estudiantes que no poseen las habilidades de estudio adecuadas, o que las practican deficientemente, las adquieran o desarrollen aún más.

Entonces, si las estrategias docentes están orientadas a la reflexión, autoconocimiento y metacognición del estudiante asociadas con su contexto, mejora su rendimiento académico. Así lo establece en su estudio Vera (2005), donde indica que existe una relación en el desempeño académico alto de los estudiantes que son atendidos por profesores cuyas estrategias son activas.

Partiendo de este hecho, es necesario señalar que las estrategias de enseñanza son de gran ayuda, por lo cual el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, además de conocer su función, para que se utilicen y como se les puede sacar mayor provecho.

3.2. Estrategias docentes y su clasificación

Para Montufar y Martínez (2008) las estrategias de enseñanza son procedimientos que el profesor utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Mientras que para Martínez y Bonachea (2008) son acciones que realiza el docente, con el objetivo consiente que el alumno aprenda de la manera más eficaz, son acciones secuenciadas utilizadas por el docente.

Las estrategias de enseñanza son utilizadas por el facilitador dentro del salón de clases, para enseñar el contenido nuevo a aprender, con la finalidad de que los estudiantes puedan tomarlo y hacer enlaces cognitivos, activando sus conocimientos previos y así llevar a cabo el aprendizaje significativo tan esperado por los docentes.

Para esto, existen una serie de clasificaciones dada por los autores, que proponen estrategias para adquirir y/o desarrollar conocimientos.

Coinciden en su mayoría en la raíz del concepto estrategia, el cual se refiere al contexto militar. A grandes rasgos una estrategia es una guía de acción, ya que orienta a la obtención de resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

Para una mejor comprensión de las estrategias de enseñanza y obtener un panorama más amplio de información acerca de éstas, se menciona una clasificación, según el momento en que se encuentra situada la enseñanza (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Estrategias para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender.	Actividad focal introductoria, analogías, objetivos.
Estrategias discursivas y enseñanza.	Positivo-negativo-interesante, discusión guiada, resumen.
Estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender.	Mapa conceptual, cuadro C-Q-A, cuadros sinópticos, respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior (Ra-P-Rp), diagrama de llaves.

Figura 1 Clasificación de las estrategias docentes de enseñanza significativa.

Fuente: Adaptado de (Díaz Barriga y Hernández, 2010) .

A continuación, se mencionan y describen algunas estrategias docentes que han sido presentadas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, 2010) como estrategias que ayudan a propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

3.2.1 Actividad generadora de información previa.

Esta estrategia ha sido utilizada desde hace algún tiempo, y es conocida también por algunos autores como lluvia de ideas o tormentas de ideas (Wray y Lewis, 2000), su creador fue Alex Faickney Osborn. Al implementarla, permite que los estudiantes reflexionen y a la vez, compartan los conocimientos previos en un tema determinado. Para llevarla a cabo, es necesario que el docente especifique un tema y realice una pregunta central del tema a los estudiantes; enseguida, se les solicita a los estudiantes que expresen ideas y comentarios en torno al tema, puede ser oral o escrita, individual o en equipo; al expresar lo referente al tema se presentan al grupo, a continuación, el docente les da el valor, iniciando la

evaluación de lo comentado por parte de los estudiantes. Como cierre de la implementación de la estrategia, el docente vincula lo comentado por los educandos con el tema a desarrollar (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002,2010; Osborn, 1953; Pimienta, 2007).

Es una herramienta muy utilizada por los docentes, ya que permite el acceso a nuevas ideas sobre un tema determinado. Esta estrategia da pie a generar ideas originales en un contexto acorde, aprovechando la creatividad de los estudiantes. Su característica esencial es propiciar tantas ideas como sea posible en un tiempo breve. Estimulando así la creatividad e innovación.

Esta estrategia es en parte similar a la discusión guiada, pues de igual manera se pretende que sea breve y en ocasiones es utilizada como un marco referencial para que los alumnos expongan ideas referentes a un tema, relacionado con sus conocimientos previos; la lluvia de ideas puede incorporar organizadores gráficos como el mapa conceptual en la ejecución de esta, sobre todo cuando se manejan grupos de pares y se lleva a cabo cuando el docente introduce un tema central o ideas del tema y los estudiantes elaboran a partir de lo brindado por el docente (Díaz Barriga,2012).

3.2.2. Actividad focal introductoria

Conlleva una gran cantidad de actividades poco usuales que realizan algunos docentes, de preferencia al inicio de la sesión de clases, las cuales se centran en atraer la atención de los estudiantes, estimular los conocimientos previos e incluso propiciar un contexto motivacional. Las actividades que se realicen tienen como características esenciales: ser sorprendidas, incongruentes, inimaginables e incluso discrepantes respecto a los conocimientos previos de los estudiantes. Lo central de esta estrategia (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, 2010) es:

1. Crear situaciones que estimulen los conocimientos previos de los estudiantes.

2. Ser un referente para discusiones posteriores.
3. Intervenir en el factor de la atención y motivación de los estudiantes.

Según Martínez y Zea (2001): Son el conjunto de estrategias que buscan atraer la atención de los estudiantes, activan los conocimientos previos o crean una apropiada situación de motivación inicial.

Este tipo de estrategias es poco utilizada por los docentes, al momento de hablar de actividad focal o introductoria se entiende que son aquellas estrategias que buscan activar los conocimientos previos de los alumnos, o incluso llegar a la creación de alguna actividad inusual que despierte la curiosidad en los alumnos.

3.2.3. Positivo-negativo-interesante

Creada por Edwar de Bono, estrategia que sirve para alcanzar un equilibrio en los juicios valorativos, es decir, en decisiones trascendentales. Nos da la pauta para contar con una visión general de la cantidad de ideas en un evento, acontecimiento o algo que se observe (Pimienta 2007). La característica principal es implementar ideas acerca de un tema en específico contando aspectos negativos y positivos, comentar dudas, interrogantes y datos curiosos. Aquí se busca aumentar la percepción de los estudiantes de cualquier tema o situación, utilizando los conocimientos previos y experiencias.

Esta estrategia permite al estudiante visualizar lo positivo, lo negativo y lo interesante sobre un evento, acontecimiento u observación; genera un gran número de ideas; por lo cual, es considerada con un alto valor educativo.

Esta técnica activa el aprendizaje, ya que, representa los conceptos positivo, negativo e interesante en un esquema visual. El estudiante debe tener acceso a una cantidad razonable de información para que pueda reflexionar, tomar decisiones, organizar y procesar el conocimiento. El nivel de dominio y profundidad que se haya alcanzado sobre un tema permite abordar esta estrategia. El docente puede utilizarla, de acuerdo al tema en el que esté

trabajando, como una herramienta para clarificar las diferentes partes del contenido de un concepto (Espinoza, 2009).

3.2.4. Discusión guiada

Se da cuando el docente propicia un diálogo y cuestionamiento con sus educandos. Esta estrategia se caracteriza por la pregunta. Las preguntas se adaptan a cualquier materia y se aplican a todos los niveles educativos; tienen el propósito de reducir un monólogo verbalístico del profesor que estimula la pasividad (Glazman y Figueroa, 1996).

La discusión guiada es definida por Cooper (1990) como un procedimiento interactivo a partir del cual el profesor y los alumnos hablan acerca de un tema determinado. Cuando se utiliza esta estrategia al inicio de cada tema nuevo a tratar, propicia que los estudiantes estimulen sus conocimientos previos, y en base a las discusiones con el docente, surge un desarrollo en la información previa y al mismo tiempo se comparte. Es conveniente recordar que las preguntas son bidireccionales; es decir, no solo las emplea el docente (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, 2010). La discusión guiada está sentada en el escrito acerca de que el conocimiento no está en los libros esperando para que alguien venga a aprenderlo; el conocimiento es producido en respuesta a preguntas; todo nuevo conocimiento resulta de nuevas preguntas, muchas veces nuevas preguntas sobre viejas preguntas (Postman y Weingartner, 1969). Esta estrategia debe ser planeada con anticipación.

3.2.5. Objetivos

Enuncian la descripción clara de las actividades de aprendizaje, y lo que se pretende lograr en el aprendizaje de los estudiantes al término de una situación, sesión, ciclo escolar. Esta estrategia consiste en que el docente debe enunciar lo

que se espera de los estudiantes y asegurarse de ello, los estudiantes al ser conciente de ello, puede que presten mayor atención a lo importante para lograr lo planteado (Castañeda 2004;Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, 2010).

Un objetivo, es la meta o propósito a alcanzar, cuenta con cierta complejidad. Es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos son guías, las decisiones que se tomen en el proceso, marcan la pauta para que pueden ser alcanzados o no.

El objetivo debe responder la siguiente pregunta ¿Cuál es la intención de nuestra intervención educativa? Para responder a esta interrogante, es preciso que los estudiantes conozcan para qué se les está enseñando, y que estos objetivos sean claros para ellos; es pertinente puntualizar que deben ser elaborados en forma directa y clara, utilizando una adecuada redacción y vocabulario apropiado para ellos, (Cooper, 1990; Eggen y Kauchak, 1999; García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría, 1995; Shuell, 1988, citado por Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Los objetivos mejoran considerablemente el aprendizaje intencional. El aprendizaje es más exitoso, si el aprendiz es consciente de la finalidad de las actividades pedagógicas.

3.2.6 Diagrama de llaves

Representación gráfica de información organizada jerárquica y lógicamente, vinculando los conceptos o ideas. Para llevar a cabo esta estrategia, la información principal se concentra en la izquierda y se van realizando llaves continuamente a la derecha con información subordinada (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002,2010; Pimienta, 2007). Pimienta (2007) la llama cuadro sinóptico o esquema de llaves.

Esta estrategia representa una serie de conceptos o ideas, vinculados entre sí, en distintos ámbitos de estudio. Su principal característica es que indica una

secuencia del proceso, es muy importante ya que representa el flujo de cierta información de un procedimiento en particular.

De igual manera, los diagramas de llaves son de gran utilidad cuando se requiere resumir u organizar cantidades significativas de conocimiento, y son un gran auxiliar como estrategias de enseñanza, como lo mencionan Pellegrini y Reyes (2001). Los diagramas de llaves no liberan de explicaciones al profesor, es necesario que el profesor explique y guíe al alumno a través del diagrama cuando lo utiliza como recurso instruccional.

3.2.7 Los mapas conceptuales

Son considerados como apoyos en los estudiantes para un mejor proceso de la información adquirida, dando paso a la construcción de nuevos significados. Su objetivo es representar las relaciones existentes y significativas entre conceptos a manera de preposiciones (Novak y Gowin, 1988). El mapa conceptual es una representación gráfica que muestra las relaciones entre los conceptos, a su vez, explica de forma clara y precisa un tema o conocimiento particular. Estos conceptos están organizados en jerarquías y están relacionados por líneas y palabras de enlace que enfatizan la relación que existe entre ellos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002,2010; Pimienta, 2007).

Como lo menciona Iriarte y Duch (2005), en el mapa conceptual se organizan los elementos gráficamente formando cadenas semánticas y el conocimiento está organizado lineal y jerárquicamente formando agrupaciones holísticas de tal forma que cuando se activa una, se activa el resto.

Los mapas conceptuales son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento de tipo declarativo. Como estrategias de enseñanza, se pueden representar a través de temáticas de una disciplina científica, programas de cursos o currículos; como lo menciona Méndez (2011), los mapas conceptuales se encuentran entre las ayudas que pueden enseñarse al estudiante

para que procese con mayor efectividad la información a ser aprendida, y por lo tanto construya nuevos significados. La presente estrategia, tiene por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.

La estrategia de mapa conceptual es muy útil, ya que tiene variedad de funciones, como un resumen esquemático por sus conjuntos de significados conceptuales, resumen por contener ideas principales, esquema por ser una representación gráfica, es esencial para lograr un aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2002).

3.2.8 Respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior (Ra-P-Rp)

Esta estrategia, nos permite elaborar significados en tres tiempos, basados en una interrogante inicial, una respuesta anterior anticipada y una respuesta después de la exposición del material. Al llevarla a cabo, es necesario abrir la sesión con preguntas centrales del tema, enseguida, se da respuesta a las interrogantes en base a los conocimientos previos, ahora, se lee un texto u observa un objeto de estudio y al final se dan respuestas a las preguntas en base a lo leído u observado (Pimienta, 2007).

Permite visualizar en forma rápida los datos. Estos datos se organizan en tres ejes. En cada eje se ordena la información teniendo en cuenta ciertas categorías. Este tipo de cuadros, siguen un cierto formato organizacional basado en las relaciones que representan (Harrison, 1994). De este modo, una vez identificado el tema o categoría central, se pueden elaborar cuadros de respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior, en los que las columnas juegan un papel central para analizar la temática.

Respuesta anterior	Preguntas	Respuesta posterior
<ol style="list-style-type: none"> 1. Es una vía para hacer llegar un producto al consumidor. 2. El producto vende directamente al consumidor. 3. El producto vende a través de otros sus productos o servicios. 4. Establecen contacto con los clientes, proponer ofertas, negociar el precio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es un canal de marketing? 2. ¿Qué es un canal de marketing directo? 3. ¿Qué es un canal de marketing indirecto? 4. ¿Cuáles son las funciones de los miembros del canal de marketing? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. También conocido como canal de distribución, el cual es un conjunto de organizaciones independientes que participan en el proceso de poner un producto o servicio a disposición del consumidor o de un usuario industrial. 2. Aquel que no contine niveles de intermediarios. 3. Aquel que contiene uno o más niveles de intermediarios. 4. Reunir o distribuir la información, desarrollar y difundir comunicaciones persuasivas acerca de una oferta, encontrar compradores, adecuar la oferta a las necesidades del comprador, negociar en relación con el precio.

Figura 2. Ejemplo de RA- P-RP 1

Fuente: Adaptado de (Pimienta, 2012).

3.2.9. Lo que sé-lo que quiero saber-lo que aprendí (SQA/CQA)

Ayuda a corroborar el conocimiento que tiene el estudiante o grupo en base a un tema a partir de lo siguiente: *lo que sabe*, toda información previa con la que cuenta (S o C); *lo que quiere saber*, preguntas acerca del tema (Q) y lo que aprendió, este apartado permite visualizar el aprendizaje significativo logrado (A). Esta estrategia se puede desarrollar durante todo el proceso de instrucción. Primero se pide la elaboración de una tabla de tres columnas (S, Q, A) y dos filas, las dos primeras son llenadas al inicio para estimular los conocimientos previos y mediante la instrucción se llena la tercera (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002,2010; Pimienta, 2007).

Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) la estructura y función del cuadro C-Q-A puede ser hecha del siguiente modo:

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que Aprendí
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimiento a lo largo de la curva de demanda. ✓ Curva de demanda con pendiente hacia abajo y a la derecha. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué es la elasticidad de la demanda? ✓ ¿Cómo se mide la elasticidad del precio? ✓ ¿Existe el concepto de elasticidad de la oferta? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cambio en la cantidad demanda en relación con el precio. El cambio porcentual en una variable relativo a un cambio porcentual en otra. ✓ El método más común es la elasticidad del arco. ✓ Sí. Además de la elasticidad de la demanda, existen otros tres tipos: elasticidad de ingreso, elasticidad cruzada y elasticidad de la oferta.

Figura 3. Ejemplo de la estrategia SQUA

Fuente: Adaptado de Pimienta (2012).

Es una estrategia de lectura que se aplica con textos expositivos, que propicia el aprendizaje significativo.

3.2.1.1 Cuadro Sinóptico

Maneja una visión general de la temática y sus variadas relaciones; organiza y clasifica la información de uno o varios temas centrales que son parte del contenido que se va adquirir; herramienta que apoya en la instrucción, se considera estrategia como enseñanza para textos, y es aprendizaje cuando es desarrollada por el estudiante. Se estructuran por filas y columnas. Hay dos tipos: básicos y de doble columna. En los primeros se describen diferentes variables de ciertos temas. En los segundos se desarrollan relaciones contrarias de las variables (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002,2010; Pimienta, 2007).

Para construir un cuadro sinóptico, solo basta con saber cuál es la información central que interesa desglosar. Esta información central son los temas o conceptos principales que en el cuadro se desarrollarán en función de ciertas variables o características. En este sentido una primera tarea básica para su elaboración consiste en identificar los temas o conceptos y que es lo que se quiere decir entorno a ellos (Díaz Bariga, 2002).

Esta estrategia, comunica las estructuras lógicas de la información de forma sencilla y condensada. Una de sus características es contrastar, al encontrar semejanzas y diferencias. Es de fácil comprensión, al formarse con palabras claves y conceptos cortos da pie a visualizarlo de manera general y completa a la vez (Harrison, 1994).

3.2.1.2. Las analogías

Estrategia que relaciona conceptos o situaciones que guardan cierta semejanza. Es llamada también como *conocimiento como diseño*. Está compuesta por cuatro elementos:

- 1) El concepto que se va adquirir, normalmente es complejo.
- 2) El concepto vehículo (o análogo) con el que se llevará a cabo la relación.
- 3) Términos conectivos que vinculen al tópico con el vehículo, lo cual lleva al análisis en base al ejemplo.
- 4) La explicación que relacione las semejanzas, entre el tópico y el vehículo dan paso al análisis de los argumentos por parte de los estudiantes (Curtis y Reigeth, 1984; Glynn, 1990; Perkins, 1986; Pimienta, 2007).

Como lo menciona Acosta y García (2012), las analogías son proposiciones que denotan las semejanzas entre un suceso o evento y otro; sirven para comprender información abstracta, se traslada lo aprendido a otros ámbitos.

Glynn, (1990. Citado por Díaz Barriga y Hernández, 2010) menciona que una analogía será eficaz si con ella se consigue el propósito de promover un aprendizaje significativo del tópico. Para valorar la eficacia se puede considerar la cantidad de elementos comparados entre uno y otro, la similitud y la significación conceptual.

Carretero (2009); señala que las analogías pueden ser de tres tipos: Las de tipo simple, se basan en la comparación entre el tópico y el vehículo, la analogía extendida en la que es posible utilizar varios vehículos para comprender con mayor profundidad el concepto tópico y por último, la analogía enriquecida, que en base a los vehículos, se comprenden contenidos complejos y abstractos y se integran conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes.

3.2.1.2 Resumen

Información breve y precisa de un tema, formado por ideas principales que serán adquiridas, se enmarcan los puntos mas importantes de la información, sin crítica alguna. En esta estrategia el docente presenta a los estudiantes información clara y concisa del contenido a tratar, puede ser de forma oral o

escrita, también se les puede solicitar a los estudiantes que la realicen. Esta estrategia puede llevar a cabo al inicio al final de la clase, tomando en cuenta los requisitos del resumen: Supresión, generalización e integración (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, 2010).

Esta estrategia, se utiliza con la intención de que los estudiantes rescaten lo más esencial de un tema y logren un aprendizaje. Según la opinión de Pellegrini y Reyes (2001), el mejor modo de ayudar a los estudiantes, a que detecten información de manera significativa, es proporcionándoles de una manera explícita a que vean lo fundamental del tema y lo central de los conceptos; y detecten si existen o no relaciones entre éstos, para así poder eliminar información secundaria y dar pie a la construcción oral o escrita.

Estas estrategias propician un aprendizaje significativo, ya que activan en los estudiantes los conocimientos previos, la motivación, y en el lado de la enseñanza, están los factores como objetivos, evaluación, entre otros. (Biggs, 2005). Al incluir el factor motivacional en el aprendizaje significativo, es conveniente investigar más acerca de este factor y su vinculación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo cual, es conveniente analizar la teoría de la psicología positiva, ya que, es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En el plano académico, puede servir de base para fundamentar el trabajo educativo en torno a la acción tutorial, la convivencia, la educación en valores y las competencias básicas como: Autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, y competencia para aprender a aprender (Seligman, 2002).

4. Teoría de la Psicología Positiva

En la actualidad, aparece la psicología positiva, como un área de investigación, que invita a realizar un equilibrio en lo obsesivo de la persona y a su vez, enmarcar la psicología intuitiva como lo es la felicidad y el optimismo, temas ahora estudiados por la psicología académica y científica (Seligman, 2002).

Seligman y Csikszentmihalyi, son los pioneros de este tema, sugieren que la meta de la psicología positiva es romper un paradigma de enfoques de estudios de lo psicológico tradicional y adentrarse a las cualidades positivas (Salanova, Martínez, & Llorens, 2005).

Esta psicología positiva, investiga la comprensión de sucesos relacionados con cualidades y emociones positivas del ser humano, las cuales fueron excluidas en mucho tiempo por la psicología general (Poseck, 2006).

Entonces, las emociones positivas resuelven problemas relacionados con el crecimiento personal y el desarrollo. Experimentar emociones positivas lleva a estados mentales y modos de comportamiento que de forma indirecta preparan al individuo para enfrentar con éxito dificultades y adversidades (Fredrickson, 2001).

La psicología positiva se centra en resaltar los aspectos positivos de la conducta humana, sin dejar de analizar los negativos. Su objetivo es mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas, parte de la idea de que en todo ser humano existen estados mentales positivos y que estimulándolos pueden aumentar la sensación de bienestar. Por ejemplo, el autoestima, optimismo, esperanza, perseverancia, creatividad, *fluir*, entre otros. El experimentar emociones positivas nos conduce a estados mentales, procesos cognitivos y conductas que nos preparan para afrontar con éxito los desafíos, dificultades y adversidades que se puedan presentar en la vida. (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Por lo tanto, es conveniente analizar la investigación de las tendencias inherentes del crecimiento de las personas y de las necesidades psicológicas innatas que son la base de su auto-motivación y de la integración de la personalidad; así como de las condiciones en que se vinculan estos procesos positivos (Harter, 1978; White, 1963). Un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta es la teoría de la autodeterminación (Ryan, y Deci, 2000). La cual analizaremos a detalle a continuación.

5. Teoría de la Autodeterminación

Esta teoría habla de motivación, maneja un enfoque hacia lo humano y lo personal (Ryan & Deci, 2000), está compuesta por tres niveles: Desmotivación, motivación intrínseca y extrínseca (Tucker y Winsor, 2013).

La motivación es considerada como un factor que determina el logro de ciertas tareas a realizar; por lo cual, las personas son motivadas por distintos motivos. Los sujetos se encuentran motivados al realizar una actividad que valoran y les produce un estado de satisfacción al obtener una recompensa gratificante (Ryan & Deci, 2000).

Los climas motivacionales son factores que propician el desarrollo de las necesidades psicológicas, facilitando los elementos intrínsecos y autodeterminados en las personas, al realizar tareas o actividades que den sensación de bienestar (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008).

Al hablar de motivación extrínseca, dirigimos la atención de la actividad a realizar, por el simple objetivo de lograr un resultado, a diferencia de la motivación intrínseca, la cual, se centra en el interés de la persona, por el hecho de experimentar la satisfacción que produce el llevar a cabo cierta actividad o tarea (Ryan y Deci, 2000). En base a esto, la teoría de la autodeterminación menciona que la motivación extrínseca puede presentar grandes cambios, respecto a su autonomía relativa (Ryan y Connell, 1989).

Esta teoría dice, que al estar las personas involucradas en un proceso de interacción en su contexto, necesitan experimentar un estado competente y autónomo, sin dejar de lado, la relación con los demás; al llevar a cabo esto, se presenta una satisfacción ideal que propicia el desarrollo de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985). Al detectar presencia de satisfacción personal relacionada con los demás y vinculándolo con las estrategias docentes significativas, resulta conveniente analizar el estado de flow, que a continuación se menciona.

6. El estado de flow y las estrategias docentes significativas de enseñanza.

El flow se determina, como una fase psicológica muy positiva en una persona, que distingue un balance entre los desafíos presentes en una situación específica y sus habilidades para lograrla (Csikszentmihalyi, 2013). Al presentar ese equilibrio y se nota que está por encima del promedio de la persona, se distinguen todas o algunas características del estado de flow (Csikszentmihalyi, 2010).

Se puede sintetizar el proceso de flow en tres elementos: El percibir el logro como estado psicológico anterior a la experiencia, seguido por un estado cognitivo de alta concentración y atención focal en la realización de la actividad y el desarrollo de habilidades, culminando la experiencia, manifestando una emoción, diversión, felicidad, etc. Al concluir la tarea a realizar y lograr la meta o reto (Mesurado, 2010).

El estado de flow, se vincula con la autoeficacia y la calidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y las conductas provechosas y placenteras que se generan durante su desarrollo (Beard y Hoy, 2010).

De acuerdo con Cruz, Pérez, y Cantero (2009) la motivación, generada de manera interna por la persona, tienen un mayor efecto sobre el desempeño de los empleados que participan en el proceso de enseñanza, ya que refuerzan la identificación del individuo con la institución a la que pertenece o el compromiso hacia con las personas que están involucradas en el proceso de los estudiantes (Lei, 2010).

Según Bruinsma y Jansen (2010), en la mayoría de los casos, la motivación verdaderamente influye en el grado de aceptación, de entusiasmo y satisfacción de una profesión; entonces se puede decir que desde que la persona decide prepararse para desempeñar una profesión en el futuro, presenta una motivación intrínseca.

Csikszentmihalyi (1998) describió el fluir como "el hecho de sentirse completamente comprometido con la actividad por sí misma. El ego desaparece.

El tiempo vuela. Toda acción, movimiento o pensamiento surgen inevitablemente de la acción, del movimiento y de pensamiento previos, es como si estuviéramos tocando jazz. Todo tu ser está allí, y estás aplicando tus facultades al máximo."

Sin embargo, para alcanzar un estado de flow, debe alcanzarse un estado de equilibrio entre el desafío de la tarea y la habilidad de quien la realiza. Si la tarea es demasiado fácil o demasiado difícil, el flow no podrá presentarse.

El estado de flow, también implica una especie de atención enfocada. En síntesis, el flow puede describirse como un estado en el que la atención, la motivación y la situación se encuentran, dando como resultado una especie de armonía productiva o retroalimentación.

Es aquí en donde podemos hacer la vinculación del estado de flow y las estrategias docentes, ya que; cuando el docente desarrolla el compromiso al participar en una actividad en particular, solamente para su satisfacción personal se hace presente el estado de flow. Las conductas presentadas se hacen interesantes y placenteras, y no proporcionan ningún beneficio externo que no sea el disfrute inherente a la actividad (Milyavskaya, McClure, Ma, Koestner, y Lydon, 2012).

El estado de flow en los docentes puede ayudar a optimizar entornos educativos (Lochner, Wieser, y Mischo-Kelling, 2012; Lei, 2010), debido a que cuando el docente se encuentra en este estado, sin duda, repercute en la participación activa de los estudiantes (Demir, 2011).

Entonces, si el docente presenta el estado de flow, se produce ese sentimiento de satisfacción, como consecuencia mejorará su rendimiento, ya que le dará la oportunidad de generar nuevas metas o desafíos, podrá contribuir a propiciar un mejor trabajo en equipo con sus compañeros docentes y por consecuencia, diseñar espacios más eficientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chamundeswari, 2013).

Al ocurrir lo anterior, es conveniente analizar las fases del estado de flow y su relación con las estrategias docentes significativas, las cuales se describen a continuación.

6.1. Dimensiones del estado de flow en las estrategias docentes significativas.

El flow se determina, como una fase psicológica muy positiva en una persona, que distingue un balance entre los desafíos presentes en una situación específica y sus habilidades para lograrla (Csikszentmihalyi, 2013). Al presentar ese equilibrio y se nota que está por encima del promedio de la persona, se distinguen todas o algunas características del estado de flow (Csikszentmihalyi, 2016).

Se puede sintetizar el proceso de flow en tres elementos: el percibir el logro como estado psicológico anterior a la experiencia, seguido por un estado cognitivo de alta concentración y atención focal en la realización de la actividad y el desarrollo de habilidades, culminando la experiencia, manifestando una emoción, diversión, felicidad, etc. Al concluir la tarea a realizar y lograr la meta o reto (Mesurado, 2010).

El estado de flow, se vincula con la autoeficacia y la calidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y las conductas provechosas y placenteras que se generan durante su desarrollo (Beard y Hoy, 2010). Es conveniente describir las nueve dimensiones que comprende esta disposición mental (Moneta & Csikszentmihalyi, 1996).

6.1.1. Equilibrio entre las habilidades y el desafío

Al percibir el estado de flow, sentimos que nuestras capacidades están conectadas con las posibilidades de acción. En situaciones particulares, se distingue que las dificultades o retos son altos en relación a nuestras habilidades; entonces aparece la frustración. En cambio, cuando logramos un equilibrio entre nuestras habilidades y las metas u objetivos planteados, la tarea a realizar se convierte en algo satisfactorio (Csikszentmihalyi, 2006).

Para Csikszentmihalyi y Hunter (2003), el sentimiento de felicidad se incrementa durante el proceso de flow, en medida que las personas desarrollen habilidades necesarias que dan paso a crear y enfrentar desafíos razonables. Entonces, al experimentar el estado de flow se presenta una satisfacción en la persona que lo vive, lo cual provoca un compromiso total en la actividad que se realiza, y da paso a no querer dejar de realizarla (Mesurado, 2008).

Voelkl (1998) en sus estudios, concluyó que el balance entre desafío y habilidad, vinculado con la tarea que el individuo realiza, es un factor determinante del nivel de satisfacción que tendrá al terminar la acción.

Al vincularlo con lo docentes de educación media superior, cabe resaltar que uno de los elementos cruciales para experimentar esta fase, es el cambio que se pueda manifestar en el proceso educativo mismo, en la relación entre las metas u objetivos planteados por los profesores, los estudiantes y la formación integral. Esto llevó, entre otras cosas, a proponer nuevos procedimientos; desde el diseño curricular hasta la programación de las unidades de aprendizaje, donde los profesores al elaborar su programa analítico deberán considerar referentes del programa educativo, tales como: El programa sintético de la unidad de aprendizaje de que se trate y el mapa curricular, para primero bosquejar gráficamente las fases del proceso de adquisición de los elementos de las competencias; pasar a precisar las evidencias, después los criterios de desempeño, y una vez hecho esto; señalar los recursos necesarios, entre ellos los conocimientos, habilidades y actitudes (Modelo educativo UANL, 2008).

6.1.2. Fusión acción-atención

El apartado que involucra la fusión de la acción y la atención, comprende la satisfacción y el gozo que un individuo puede aportar, la capacidad para concentrarse en la actividad a realizar, enfocando la atención única y exclusivamente en la tarea o actividad efectuada (Csikszentmihalyi, 2013).

Al experimentar la fusión de la acción y la atención, la experiencia cambia, convirtiéndose en unidad la mente y el cuerpo (Csikszentmihalyi, 2013). Esta dimensión se presenta de forma espontánea, es consecuencia del estado de flow, más que una predisposición.

Es posible que al experimentar la concentración al máximo, en la fusión de la acción con la atención, sea determinante para desarrollar el estado de flow; se piensa que el balance entre los desafíos y las habilidades, propician las condiciones para lograr la experiencia, una total concentración en la acción, atendiendo primordialmente la ejecución que se está llevando a cabo, conforma el umbral que guía a la persona a una fase profunda del estado de flow (López-Torres, 2007).

Entonces, cuando se alcanza esta fusión de la acción y la atención, cambia totalmente la experiencia, ya que la mente y el cuerpo se fusionan, convirtiéndose en un solo elemento, en vez de que la mente mire al cuerpo desde fuera (Csikszentmihalyi, 2013).

El papel de la fusión de la acción y la atención debe ser predominante en los docentes del sistema educativo; ya que, su desarrollo implica la concentración máxima sobre la actividad a realizar, centrando su total atención en ello (Egbert, 2003).

6.1.3. Definir metas claras

Hay que tener las metas claras a lograr, si se quiere experimentar un estado de flow. Una persona autotélica, aprende a decidir sin temor a equivocarse. Al seleccionar las metas se involucra con el reconocimiento de desafíos. Al definir las metas y los desafíos un sistema de acción, aparecen las habilidades necesarias para ejecutar un proceso (Csikszentmihalyi, 2013).

Las metas se pueden relacionar en la práctica docente con las competencias o nivel de desempeño. La ejecución de actividades se relacionan con las habilidades de una persona en una tarea determinada, vinculando así, a la competencia profesional en la enseñanza y aprendizaje (García, 2008).

La competencia docente, para los educandos, se vincula con el nivel del dominio que el docente manifiesta en el tema y la calidad significativa que ejecuta para formar su educación integral (Rego, 2007).

Por lo cual, es conveniente analizar a partir de las competencias establecidas por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (SEP; ANUIES, 2008), el perfil docente:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (García, 2008).

6.1.4. Retroalimentación inmediata

Csikszentmihalyi (2006) realizó un estudio en personas adultas, observó, que mediante el desarrollo de estado de flow, los participantes contaban con una retroalimentación inmediata, lo cual indicaba que su ejecución estaba bien realizada; esto, sin tener que escuchar opinión de expertos o acompañantes. Csikszentmihalyi (2003), menciona que esto ocurre, cuando se logra interiorizar en los criterios de juicio de ámbito, hasta llegar al punto en donde se puedan brindar a sí mismos información acerca del resultado de la actividad que esta efectuando.

En base a los desafíos definidos claramente, las personas descubren cuando lo realizan bien y cuando no, debido a su desempeño en relación con lo que lo que implica la actividad. Entonces, la retroalimentación precisa el conocimiento en base a la tarea que realizan las personas y permite el seguimiento en la búsqueda de objetivos (Csikszentmihalyi, 2013).

Una retroalimentación guiada adecuadamente, puede facilitar la experiencia del desarrollo de flow, una vez logrado esto, la retroalimentación se vuelve clara y precisa, aumenta la posibilidad de tener la mente centrada y a su vez, un sentimiento de certeza, de qué se está efectuando bien y cómo se diseñó (Csikszentmihalyi, 2006).

Cuando los objetivos por alcanzar, están claros y se sabe cómo llevarlos a cabo por la persona, es mas factible que se logre visualizar si lo que se está ejecutando se relaciona a esos objetivos; o lo contrario, se tienen que hacer modificaciones a su ejecución para poder alcanzar las metas u objetivos, aquí se puede decir que se desarrolla la dimensión sobre alcanzar una retroalimentación

clara, logrando así, el control absoluto sobre la actividad (Moreno, 2007).

En el ambiente académico, el docente debe contemplar la retroalimentación, tomando en cuenta la calidad de lo que se está llevando a cabo, por lo tanto debe prevalecer el interés por la forma en que se identifica lo que se considera como esencial en la actividad al ejecutarla (Rodríguez, 2004).

Entonces, la retroalimentación se considera positiva si se logran los objetivos planteados, sucediendo lo contrario, el impacto es negativo, también puede ser irrelevante el impacto en el rendimiento (Moneta & Csikszentmihalyi, 1996).

6.1.5. Concentración en la actividad

Aquí se centra la intensidad de concentración que las personas experimentan, cuando son participes de una tarea que les permite desarrollar el estado de flow, liberando pensamientos insignificantes y preocupaciones, propiciando la pérdida de conciencia de sí mismo; al experimentar una concentración absoluta, aparece una sensación placentera, de gozo y satisfacción (Csikszentmihalyi, 2013).

Cuando una persona está en una concentración profunda, y sólo se centra en ella, sin mirar lo que acontece a su alrededor, perdiendo así el control del tiempo y sintiendo placer de la tarea que está realizando, se está experimentando el estado de flow. Lo anterior, da paso a que la tarea sea repetida por la persona, para poder experimentar nuevamente ese placer (Csikszentmihalyi, 2006).

El elemento de concentración es fundamental para desarrollar un estado de flow, porque aún contando con las metas claras, experimentar una retroalimentación al instante y encarar un desafío acorde a las habilidades, la persona requiere de una concentración absoluta en la realización de la tarea a ejecutar. Se afirma que en la actividad a realizar, la concentración es el elemento fundamental del estado de flow (Csikszentmihalyi, 1998).

En la práctica docente esa sensación de alta concentración, es factor determinante de una clase exitosa, es lo que muchos profesores desean; pero sabemos que no siempre ocurre en la situación de aprendizaje pretendida, aunque nuestras acciones tengan esa intención. Los factores que propician la concentración en la transmisión de los contenidos en una clase son tan numerosos, que pocas veces podemos tener confianza absoluta en predecir el resultado que obtendremos con nuestra acción docente en una situación o momento específico, pero eso no significa dejar de lado el esfuerzo para entender e intentar establecer las mejores condiciones posibles que conduzcan a buenos resultados en el proceso educativo (Egbert, 2003).

6.1.6. Sensación de control de la actividad

Esta dimensión del estado de flow, permite que disfrutes de la experiencia. Este elemento permite la sensación de control y seguridad que se experimenta, y aparece, al ejercer la actividad por más difícil o complicada que pudiera resultar (Csikszentmihalyi, 2013).

Entonces, aquí se experimenta la sensación de control y seguridad, al practicarla en la realización de alguna tarea que propicie el estado de flow, sin importar el grado de dificultad que pudiera presentar la tarea; considerando a la seguridad que se experimenta como la esencia del placer vivenciado, al tener control absoluto de la acción a realizar (Csikszentmihalyi, 2003).

Esa noción, en el docente, involucra la meta alcanzable, junto con otros aspectos como: Interés, atención y “no percepción del paso del tiempo” (Csikszentmihalyi, 1975, 1988, 1992), que conduce al docente a la llamada “Situación de Flujo”; o sea, a un estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la tarea que nada les parece más importante. La situación está dominada en todos los aspectos, dando como resultado una experiencia intrínsecamente placentera que las personas intentarán repetir, siempre que sea posible, para volver a experimentar o sentir esa sensación.

Csikszentmihalyi (1992), las actividades que llevan al flujo son situaciones en las que una persona puede emplear libremente la atención para alcanzar sus objetivos, pues no hay ningún desorden que corregir, ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse. Hemos llamado a este estado, experiencia de flujo.

Csikszentmihalyi (2006) menciona que la preparación, junto con las metas u objetivos y mantener un balance de habilidades y retos, es fundamental para que las personas logren niveles altos de concentración.

6.1.7. Pérdida de conciencia

En el estado de flow, se refiere al olvido que presentan las personas de sí mismas y a su falta de interés en su propia personalidad; esto, debido a que realizan actividades que les producen placer, a su vez, esta pérdida de conciencia de la personalidad deja una sensación de gozo y disfrute (Csikszentmihalyi, 2013).

Es necesario decir que, al presentar una concentración elevada en la tarea y dar paso a una fusión de acción y atención, permite la aparición de otras dimensiones del estado de flow, como lo es la pérdida de conciencia del propio ser; es decir, una falta profunda de preocupación sobre sí mismo, cómo se ve y evalúan los demás en su desempeño; así como, los resultados obtenidos en la ejecución (Csikszentmihalyi, 2006).

El desentenderse de sí mismo, es clave para poder realizar una concentración absoluta, especificando que en el momento que desaparesca la atención al ego o a la identidad social; la atención se enfoca al cuerpo y a sus movimientos, incluyendo la postura, la respiración, los músculos, etc. Entonces se presenta la posibilidad de que a mayor aumento de atención en lo corporal, pérdida del ego o conciencia personal (Csikszentmihalyi, 2013).

Además del equilibrio entre el desafío propuesto por la tarea y las habilidades disponibles y la sensación de oportunidad de éxito o de posibilidad de alcanzar la meta pretendida; la experiencia de “flujo” tendrá posibilidades de ocurrir si los docentes: Son capaces o tienen condiciones para concentrarse de forma absoluta en la tarea emprendida, perdiéndose hasta de sí mismos en esa tarea y las metas. Así se podrá actuar sin esfuerzo, con una implicación absorbente que aleja de la conciencia las preocupaciones probables, permitiendo ejercer un sentimiento de control sobre las acciones para, finalmente, llegar al estado en que el sentido de duración del tiempo se puede alterar (Egbert , 2003).

6.1.8. Transformación del tiempo

Describe los cambios en la percepción normal del tiempo que comentan las personas al relacionarse con cierta tarea que les produce experimentar el flow (Csikszentmihalyi, 2013); a pesar de que estos cambios se consideran características de la concentración total en la percepción subjetiva de la variable del tiempo, aún no se tiene claro si dichos cambios ayudan por sí solos a que la experiencia sea positiva o si se trata de cierto fenómeno derivado de una alta concentración que se tiene en la tarea que se ejecuta (Csikszentmihalyi, 2006).

Es común que al estar experimentando el estado de flow se pierda la noción del tiempo, y se tiene la sensación de que las horas se hacen minutos; es decir, los tiempos del reloj y lo experimentado presentan un desfase total (Csikszentmihalyi, 2006).

Este elemento se encarga de describir los cambios producidos en la percepción normal del tiempo que se presentan en las personas al desarrollar una tarea agradable; es entonces que el tiempo cambia ordinario a significativo, de tal forma que ciertos momentos pueden parecer eternos, o lo contrario, la eternidad puede pasar a resumirse a minutos (Csikszentmihalyi, 2013).

Enfocandolo al ámbito educativo, se experimenta el estado de flow, cuando los participantes hacen de lado los pensamientos negativos, preocupaciones, frustración acerca del pensar de los demás hacia ellos, alcanzando así una ejecución total y trascendental en su desempeño, acompañada de una pérdida de noción del tiempo (Csikszentmihalyi, 2006). Estimamos que los propósitos de la tarea estaban claros para los estudiantes, y el grado de desafío fue adecuado, mostrándose una atención e interés generalizado en su realización que originaron la pérdida o transformación del tiempo.

6.1.9. Desarrollo de la actividad autotélica

El antecedente de este elemento es la sexta característica de la experiencia óptima; la cual, consiste en pensar que la tarea a realizar es tan placentera que se realiza por sí sola (Csikszentmihalyi, 2013).

El antecedente siguiente es de donde proviene directamente el nombre, la experiencia autotélica, la cual, enmarca los elementos del placer. Sin embargo, la experiencia autotélica; mas que un elemento, es la experiencia misma del disfrute, producto de la integración y combinación de algunos o todos los elementos que lo constituyen (Csikszentmihalyi, 1998).

Esta experiencia autotélica tiene que ver con la satisfacción y el gozo que propicia el estado de flow. Se le conoce como una experiencia positiva, de placer y profundo gozo por la ejecución de la actividad, y a su vez reconfortante de sí misma; lo cual, genera una basta motivación intrínseca y por lo tanto, pasa a segundo término el enfoque en el logro de resultados, incentivos externos o recompensas posteriores (Csikszentmihalyi, 2013).

En el tema educativo, en particular, la docencia, para que sea considerada de calidad, no basta con tener una adquisición de conocimientos; además, debe implicar un aprendizaje invariable, que profundice las potencialidades de las personas y al mismo tiempo que logre la flexibilidad cognitiva requerida para su

transferencia (Alterio & Pérez, 2009).

Este elemento, propicia ambientes de clima favorables para la ejecución de las tareas, además logra que los participantes vean sus procesos y, a su vez, permite realizar modificaciones de habilidades, que marcan la pauta para encarar los desafíos motivados intrínsecamente dejando al final sentimientos divertidos, placenteros y gratos (Sicilia, 2011).

Cervelló (2011), menciona que es fundamental especificar la función docente, para así propiciar un clima de aprendizaje conveniente en el aula, el cual, de paso a los estados psicológicos de óptima experiencia.

Es necesario realizar una conexión entre las estrategias docentes significativas y el estado de flow, por lo cual, se propone un modelo teórico que a continuación se menciona.

7. Modelo teórico

Una vez analizadas las teorías a cerca de las estrategias docentes significativas y el flow, propuestas por Csikszentmihalyi (2013), encontramos conceptos que dan paso a establecer una posible relación entre las estrategias docentes significativas y el estado de flow durante la práctica docente.

A su vez se puede suponer que las dimensiones en el estado de flow llevan un orden significativo para alcanzar a experimentar en niveles mas profundos del estado del flow. En la figura 1 se muestra un diagrama como propuesta alternativa; el cual, integra las estrategias docentes significativas con el estado de flow, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diagrama, muestra un resumen a cerca del fenomeno de flow en base a este proceso, se entienden a las dimensiones como variables que predisponen el desarrollo del flow, las primeras y segundas son independientes, mientras el resto son dependientes.

Las variables que den pie a desarrollar un estado de flow, sería primeramente que el docente sienta una vinculación entre sus habilidades altamente dominadas y las competencias a desarrollar, en segundo plano, el plantearse unas competencias claras a cumplir. Al analizarlos por si solos son elementos que facilitan la sensación de otros en el estado de flow; sin embargo, el plantearse un reto o competencia docente atractiva, propicia de cierta manera la experiencia autotélica.

Lo que permite desarrollar un estado de flow durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son, la concentración en la actividad docente, la sensación de control y la retroalimentación. Estas variables se vinculan directamente, por lo cual, su influencia es mutua e interdependiente entre ellas. Al aparecer estos elementos, darían un nivel y profundidad de estado de flow y la experiencia autotélica.

Al presentarse estas tres variables durante el rendimiento y cumplirse satisfactoriamente, es cuando podrían aparecer las características restantes del flow, fusión de la acción y la atención; la cual, influye y se retroalimenta con la pérdida de conciencia de uno mismo y la transformación del tiempo, elementos que mantienen una vinculación.

Por lo cual, en la Figura 4, se plantea que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente de educación media superior, sea capaz de identificar sus habilidades, para dar paso al empleo de estrategias significativas, que ayudarán a cumplir las competencias a desarrollar, y así, mantener un equilibrio entre ambas, para poder alcanzar a desarrollar una actividad autotélica en la práctica docente, ya que estos elementos predisponen la aparición de dicho proceso, lo cual conduce a lograr una experiencia óptima.

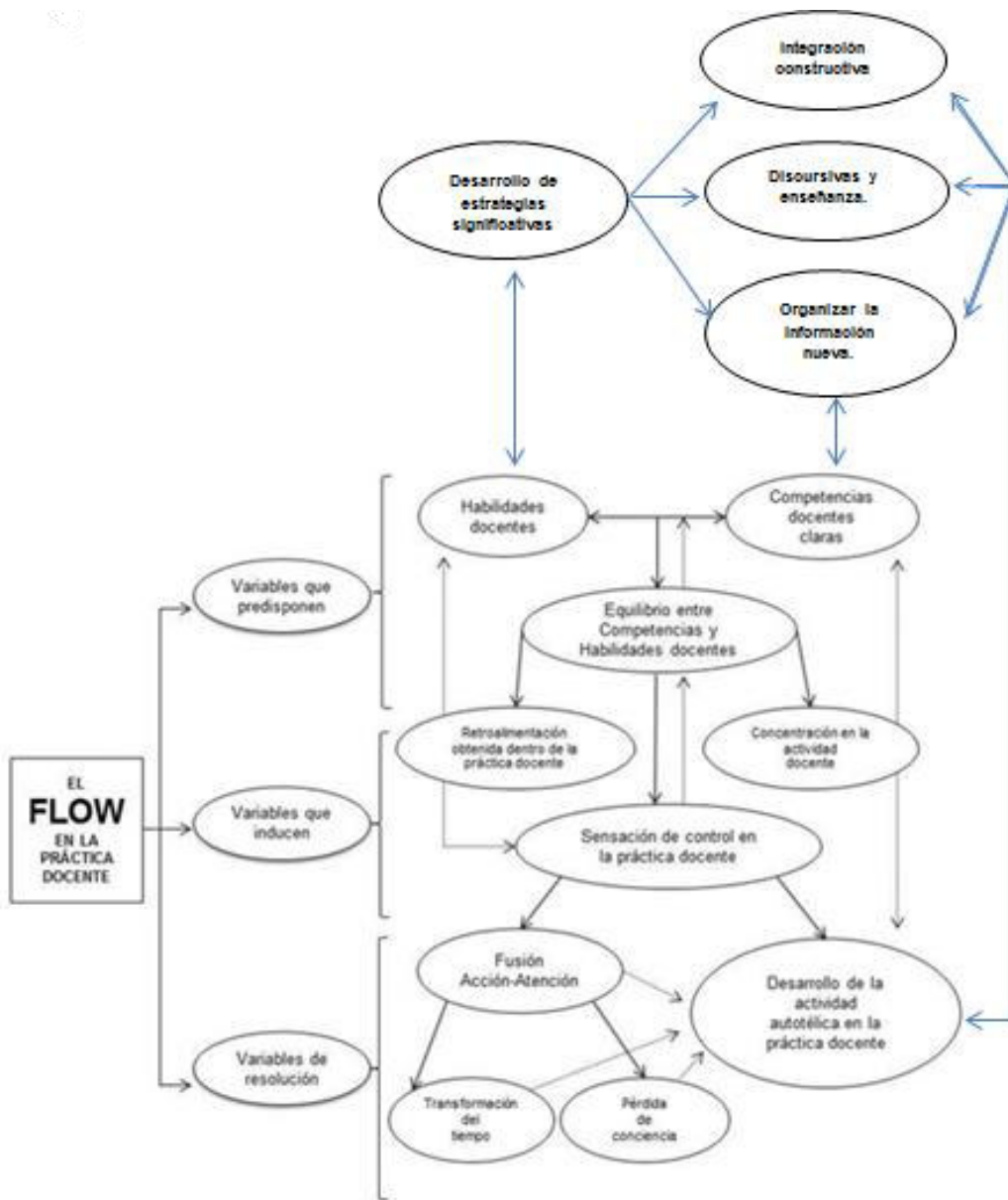


Figura 4. Modelo hipotético de posibles relaciones de las estrategias docentes significativas con el estado de flow.

Fuente: Adaptado de (López-Torres, 2007).

CAPITULO III

METODO

Con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con los objetivos de estudio, el presente trabajo evalúa motivación intrínseca y extrínseca, las estrategias de enseñanza significativas y el estado de flow de los docentes de educación media superior.

En este capítulo se explica a detalle el método que se llevó a cabo para el cumplimiento de los propósitos planteados, describiendo: Diseño, participantes, instrumentos.

8. Diseño de la investigación

En este apartado, se seleccionaron y aplicaron diversos diseños de investigación; uno de ellos es la investigación cuantitativa, en la cual, detectamos varios diseños, como, investigación experimental e investigación no experimental. La primera se puede subdividir en preexperimentos, experimentos “puros” y cuasiexperimentos (Hernández, Sampieri, 2006). La investigación no experimental se subdivide en diseños transversales y longitudinales. En este caso es conveniente analizar la investigación no experimental cuantitativa, en la cual, no se manipulan las variables deliberadamente, sólo se observa el fenómeno en su contexto natural, para después poder analizarlo (Hernández, Sampieri, 2006).

Uno de los tipos de diseños no experimentales es el transaccional o transversal, el cual se encarga de recolectar datos en un momento único; este a su vez, se subdivide en tres: Exploratorios, descriptivos y correlacionales. El exploratorio tiene como propósito conocer una o más variables en un momento en específico; el descriptivo tiene como finalidad investigar la frecuencia de

ciertas categorías de una o más variables en una población; el correlacional se centra en describir el vínculo entre dos o más categorías en cierto momento determinado (Sampieri, 2006).

La investigación llevada a cabo es una investigación no experimental cuantitativa, descriptiva y correlacional, de tipo transversal; ya que permite comparar la vinculación entre motivación intrínseca y extrínseca, estrategias docentes significativas y el estado de flow en los docentes de educación media superior.

9. Participantes

La muestra fue construida por 222 profesores de educación media superior, los cuales participaron de manera voluntaria. Como intento de eliminar variables extrañas en el muestreo, se incluyeron participantes de seis instituciones de educación media superior del noreste del país.

El promedio de la edad de los participantes fue de 35.18, con un máximo de 65 y un mínimo de 21, ver Tabla 1.

Tabla 1. Edad de los participantes.

Frecuencia	Edad
Media	35.18
Mediana	33.00
Moda	30
Desviación estándar	9.163
Varianza	83.964
Rango	44
Mínimo	21
Máximo	65

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El promedio de la edad de los participantes fue de 35.18.

En la Tabla 2 se describe el sueldo mensual percibido por los docentes.

Tabla 2. Sueldo mensual percibido por los docentes.

Frecuencia	Ingreso
Media	9037.53
Mediana	8000.00
Moda	8000
Desv. típ.	4277.484
Varianza	18296869.644
Rango	34700
Mínimo	1300
Máximo	36000
Suma	2006332

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El 20.3% de los participantes gana \$8,000 pesos mensuales.

En la Tabla 3 se describe la profesión de los docentes, siendo la profesión de Educación la de mayor frecuencia (34.2%).

Tabla 3. Profesión de los docentes.

	Profesión		
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Educación	76	34.2	34.2
Contador Público	1	.5	34.7
Psicólogo	8	3.6	38.3
Comunicólogo	4	1.8	40.1
Ingeniero	28	12.6	52.7
Lic. en Derecho	5	2.3	55.0
Lic. en Matemáticas	8	3.6	58.6
Lic. en Ciencias del Lenguaje	9	4.1	62.6
Lic. en Administración	19	8.6	71.2
Otra	64	28.8	100.0

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se observan las academias que imparten los docentes, siendo Humanidades la de mayor frecuencia (38.3 %).

Tabla 4. Academias que imparten los docentes.

Academias que se imparten			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ciencias exactas	46	20.7	20.7
Humanidades	85	38.3	59.0
Ciencias experimentales	50	22.5	81.5
Idiomas	16	7.2	88.7
Materias profesionales	2	.9	89.6
Otras	23	10.4	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Humanidades es el área que tiene una mayor frecuencia.

En la Tabla 5 se observan el Género los docentes

Género			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Masculino	102	45.9	45.9
Femenino	120	54.1	100.0
Total	222	100.0	

Nota: Elaboración propia.

10. Instrumentos

En esta investigación se utilizaron tres instrumentos, uno para la medición de las variables de motivación, otro para el estado de *flow* y por último el de estrategias docentes significativas.

10.1. Instrumento de Motivación

Esta escala se adaptó la versión al castellano de la Escala de Motivación de Pelletier (1995). Fue creada originalmente en francés, traducida al inglés y validada por Pelletier (1995) y Martens y Webber (2002). El instrumento se enfoca en la práctica docente y contiene 28 reactivos.

Está compuesta por tres subescalas que evalúan la motivación intrínseca, en los siguientes sentidos: Saber, logro y estimulación; tres subescalas para evaluar motivación extrínseca, en cuanto a: Regulación externa, introyección e identificación; sumando una escala de amotivación, dando como resultado siete subescalas. Los estimados de consistencia interna para las escalas eran del rango de .74 a .80 excepto para la subescala de identificación, que tuvo un alfa de .63. Las correlaciones test-retest (cinco semanas) eran del rango entre .58 y .84 (Martens & Webber, 2002).

Los ítems se sometieron a juicios de dos expertos, para confirmar la validez del contenido antes de ejecutar la aplicación.

El instrumento está compuesto por seis apartados, inicia cada uno con una pregunta al participante: ¿Por qué eres docente?, dando pie a la reflexión de esta y así elegir la mejor opción como respuesta.

Los participantes respondieron los cuestionamientos en base a una escala tipo Likert, en donde las opciones de respuesta son: Totalmente desacuerdo, Muy en desacuerdo, En desacuerdo, No sé / Tengo duda, De acuerdo, Muy de acuerdo, Totalmente de acuerdo, con un puntaje de 7 a 1.

Se calculó el coeficiente de confiabilidad de alfa-Cronbach, Tabla 6. Medida que arroja una cifra que representa la correlación de los puntajes obtenidos con la aplicación del instrumento en una sola ocasión, y los potencialmente obtenibles por cualquier otra prueba que pretenda medir la misma dimensión en la muestra de referencia, pero de la misma longitud que la aplicada (Landeró & González, 2006).

Tabla 6. Escala de Motivación y alfa-Cronbach

Escala de motivación	Reactivos que comprende	α
Motivación intrínseca para saber	2, 4, 23, 27	.611
Motivación intrínseca para experimentar estimulación	1, 13, 18, 25	.599
Motivación intrínseca para el logro	8, 12, 15, 20	.695
Motivación Extrínseca Identificación	7, 11, 17, 24	.682
Motivación Extrínseca Introyección	9, 14, 21, 26	.738
Motivación Extrínseca Regulación externa	6, 10, 16, 22	.741
Amotivación	3, 5, 19, 28	.782

Fuente: Elaboración propia.

10.2. Instrumento de Estado de flow

El instrumento está basado en el ámbito de la práctica docente y fue adaptado de López-Torres (2007) quien midió el estado de flow. Está compuesto por dos secciones de 36 reactivos cada una, las cuales solicitan a los participantes recordar y concentrarse en su experiencia como docente; en la primera se les solicita concentrarse en la mejor y en la otra en la peor experiencia, en base a su actuación como docente y no en cuanto a un resultado necesariamente.

Los ítems se sometieron a juicios de dos expertos, para confirmar la validez del contenido antes de ejecutar la aplicación.

Los participantes respondieron los cuestionamientos en base a una escala tipo Likert, en donde las opciones de respuesta son: Totalmente desacuerdo, Muy en desacuerdo, En desacuerdo, No sé / Tengo duda, De acuerdo, Muy de acuerdo, Totalmente de acuerdo, con un puntaje de 7 a 1.

Para establecer la confiabilidad del instrumento se calculó el coeficiente de confiabilidad de alfa-Cronbach, para las nueve variables de la escala del estado de flow en la mejor experiencia, Tabla 7, y en la peor experiencia, Tabla 8.

Tabla 7. Escala del Estado de flow durante la mejor experiencia y alfa-Cronbach.

Escala de Flow	Reactivos que comprende	α
Equilibrio desafío-habilidad	1, 10, 19, 28	.683
Fusión acción-atención	2, 11, 20, 29	.572
Metas claras	3, 12, 21, 30	.762
Retroalimentación sin ambigüedades	4, 13, 22, 31	.700
Concentración en la tarea	5, 14, 23, 32	.360
Sensación de control	6, 15, 24, 33	.757
Pérdida de la conciencia	7, 16, 25, 34	.634
Transformación del Tiempo	8, 17, 26, 35	.716
Experiencia Autotélica	9, 18, 27, 36	.819

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Escala del Estado de flow durante la peor experiencia y alfa-Cronbach.

Escala de Flow	Reactivos que comprende	α
Equilibrio desafío-habilidad	1, 10, 19, 28	.793
Fusión acción-atención	2, 11, 20, 29	.718
Metas claras	3, 12, 21, 30	.863
Retroalimentación sin ambigüedades	4, 13, 22, 31	.861
Concentración en la tarea	5, 14, 23, 32	.794
Sensación de control	6, 15, 24, 33	.822
Pérdida de la conciencia	7, 16, 25, 34	.820
Transformación del Tiempo	8, 17, 26, 35	.532
Experiencia Autotélica	9, 18, 27, 36	.775

Fuente: Elaboración propia.

En algunos casos un valor de confiabilidad de .50 o .60 es aceptable; en otras un valor de .90 es apenas aceptable. Incluso un valor bajo de confiabilidad puede ser aceptable si el instrumento de medición posee una validez alta (Kerlinger, 2002).

10.3. Instrumento de Estrategias Docentes para Aprendizaje Significativo

El instrumento está formado por 12 subescalas; cada una contiene indicadores de la aplicación de una estrategia docente que promueve el aprendizaje significativo. Las subescalas con su respectivo número de ítems son: Actividad Generadora de Información Previa (14 ítems); Actividad Focal

Introdutoria (13 ítems); Positivo-Negativo-Interesante (14 ítems); Discusión Guiada (16 ítems); Objetivos e intenciones (6 ítems); Diagrama de Llaves (3 ítems); Mapas Conceptuales (24 ítems); Respuesta Anterior-Pregunta-Respuesta Posterior (7 ítems); Lo Que Se-Lo Que Quiero Saber-Lo Que Aprendí (6 ítems); Cuadro Sinóptico (5 ítems); Analogías (10 ítems); Resumen (18 ítems).

El total de 136 reactivos tiene un formato Likert, cuyas opciones son: Siempre, Muchas veces, A veces, Pocas veces y Nunca, con un puntaje de 5 a 1, siendo todos ítems positivos. Las respuestas se codificaron, puntuando 5 para *Siempre*, 4 para *Muchas veces*, 3 para *A veces*, 2 para *Pocas veces*, 1 para *Nunca*; en el caso de los ítems no contestaron se le asignó un puntaje de 0.

Asimismo, los ítems se sometieron a juicio de tres expertos para valorar la validez de contenido antes de la aplicación. La confiabilidad de las evaluaciones que realizaron los jueces, se valoró mediante dos índices, el propuesto por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006). Para evaluar la confiabilidad del instrumento se realizó un análisis de la confiabilidad inter-item con la prueba alpha de cronbach (Conbrach, 1951).

Para establecer la confiabilidad del instrumento se calculó el coeficiente de confiabilidad de alfa-Cronbach, para las nueve variables de estrategias docentes, Tabla 9.

Tabla 9. Valores de las subescalas de Estrategias Docentes

	Reactivos que comprende	α
Generadora de información previa	1-13	.850
Actividad focal introdutoria	1-13	.835
Positivo, negativo, e interesante	1-13	.846
Discusión guiada	1-15	.854
Objetivos e intenciones	1,2,3,4,5,6	.814
Diagrama de llaves	1,2,3	.638
Mapas conceptuales	1-24	.957
Respuesta anterior-preg.-res. Posterior	1,2,3,4,5,6,7	.854
Lo que se , quiero saber, aprendí (SQA)	1,2,3,4,5,6	.919
Cuadro sinóptico	1,2,3,4,5,	.883
Analogías	1-10	.886
Resumen	1-18	.862

Fuente: Elaboración propia.

11. Procedimiento

En la Figura 5 se observa un mapa conceptual que muestra el procedimiento de la investigación. Acto seguido, se desglosan las fases de tal procedimiento.

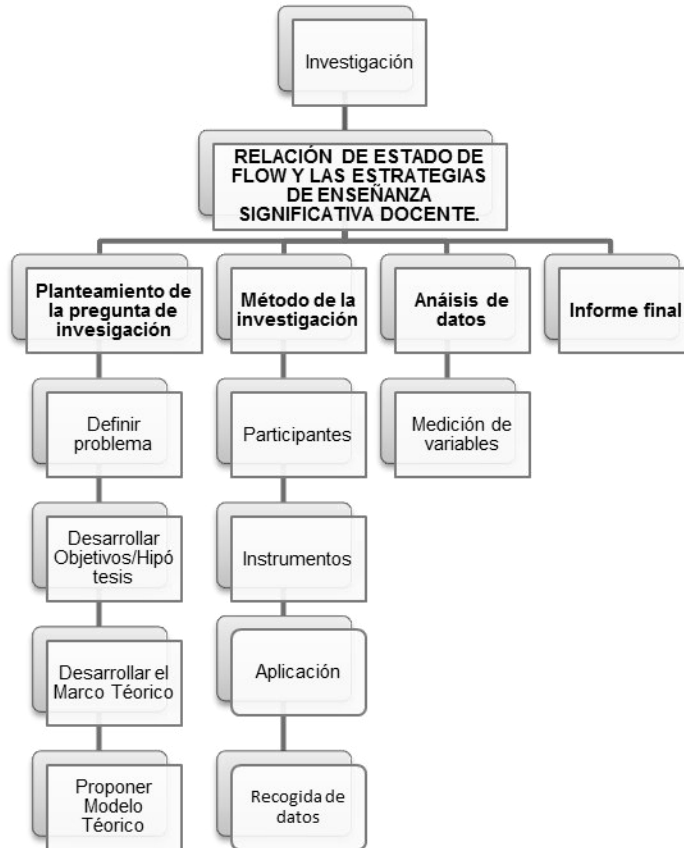


Figura 5. Mapa conceptual del procedimiento seguido durante la investigación

Fuente: Elaboración propia.

12. Fases del Procedimiento

12.1. Planteamiento de la pregunta de investigación

1. Definición del problema de investigación.
2. Desarrollo de los objetivos y las hipótesis de la investigación.
3. Búsqueda de información sobre el tema del proyecto.
4. Desarrollo del marco teórico de la investigación.
5. Propuesta de un modelo teórico, a partir de uno propuesto.

12.2. Método de la investigación

1. Selección de la muestra de los participantes.
2. Selección de los instrumentos para llevar a cabo la investigación.
3. Aplicación de los instrumentos.
4. Recogida de los datos obtenidos de la investigación.

12.3. Análisis de datos

El análisis realizado de las variables fue descriptivo y correlacionar. Con la finalidad de precisar el vínculo entre motivación, estado de flow y las estrategias significativas docentes, se compararon los resultados de la mejor y peor experiencia obtenidos en los instrumentos y cuestionarios.

CAPITULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de las escalas de motivación, el estado de flow, y las estrategias docentes con relación a la práctica docente.

Resultados del **objetivo 1**: *Identificar el grado de motivación que los docentes de educación media superior presentan.* El análisis se centró en comparar los puntajes de las tres escalas generales de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. El valor de la media de la Motivación Intrínseca fue de 5.54, se obtuvo de los valores de las subescalas de: Motivación Intrínseca para saber, Motivación Intrínseca para Experimentar y Motivación Intrínseca para logra. Ver Tabla 10.

Tabla 10 .Valores de las subescalas de Motivación Intrínseca

	Para saber	Para experimentar	Para lograr
Media	5.4572	5.6216	5.5766
Error típ. de la media	.06859	.06380	.07618
Mediana	5.5000	6.0000	6.0000
Moda	6.00	6.00	6.00
Desv. típ.	1.02203	.95063	1.13500
Varianza	1.045	.904	1.288
Rango	6.00	5.50	6.00
Mínimo	1.00	1.50	1.00
Máximo	7.00	7.00	7.00
Suma	1211.50	1248.00	1238.00

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El valor de la media de motivación intrínseca fue de 5.54.

Los valores de las subescalas de: Regulación Externa, Introyección e Identificación, se promediaron para calcular el valor de la Motivación Extrínseca, esta variable obtuvo una media de 3.52. Ver Tabla 11.

Tabla 11. Valores de las subescalas de la Motivación Extrínseca.

	Para identificación	Para proyección	Para regulación externa
Media	4.1329	3.0833	3.3784
Error típ. de la media	.09522	.10233	.09945
Mediana	4.0000	3.0000	3.5000
Moda	4.00	2.00	2.00
Desv. típ.	1.41873	1.52462	1.48174
Varianza	2.013	2.324	2.196
Rango	6.00	6.00	6.00
Mínimo	1.00	1.00	1.00
Máximo	7.00	7.00	7.00
Suma	917.50	684.50	750.00

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El valor de la media de motivación intrínseca fue de 3.52.

En la Figura 6 se puede observar la comparación de las tres variables de la escala de motivación, que permiten ver la diferencia de los valores. La media de la motivación intrínseca fue de 5.54, la media de la motivación extrínseca fue de 3.52 y la media de la amotivación fue de 2.15

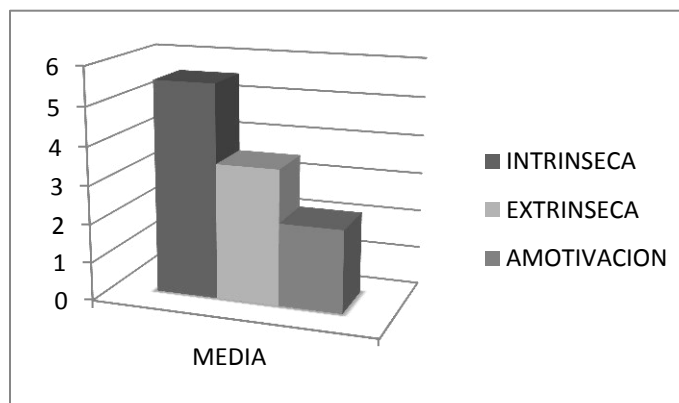


Figura 6. Valores de Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación.

Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de una prueba t (Tabla 12) para muestras relacionadas, indica que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de motivación, y que la motivación intrínseca es la que predomina en los participantes.

Tabla 12. Valores de Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Amotivación.

	Media	Desviación estándar	T	Sig. (bilateral)
M. Intrínseca	5.54	.94622	50.487	.000
M. Extrínseca	3.52	1.41969	36.094	.000
Amotivación	2.15	1.25302	25.657	.000

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La variable de motivación intrínseca es la que predomina.

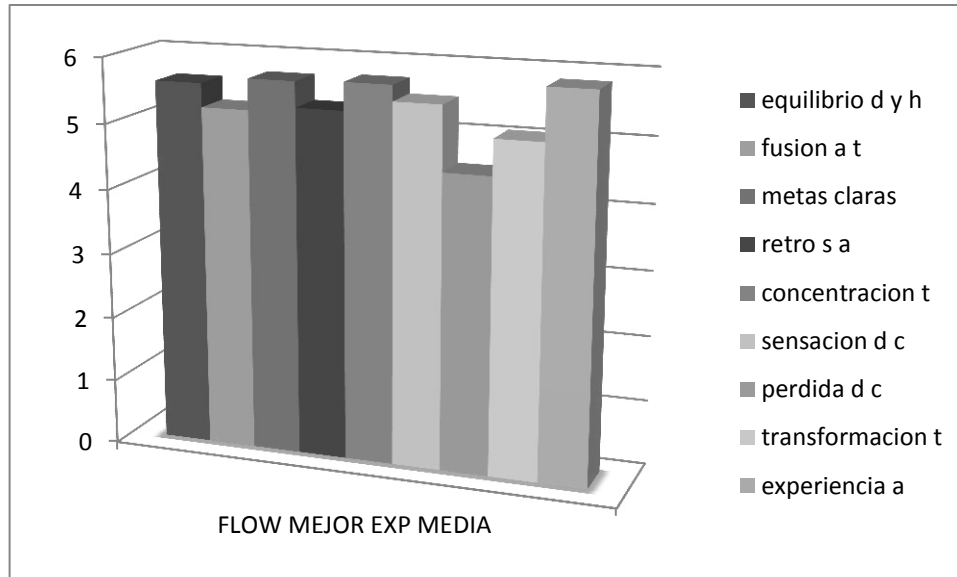
Resultados del **objetivo 2**: *Identificar la fase del estado de flow que desarrollan los docentes de educación media superior.* Los resultados de la escala de flow, correspondientes a la mejor experiencia, se presentan en la Tabla 13. Se identifica que la experiencia autotélica tuvo el valor más alto.

Tabla 13. Valores promedio de las variables del estado de flow en la mejor experiencia.

	equilibrio	fusión	metas	retroalimentación	concentración	Sensación de control	Pérdida de conciencia	tiempo	autotélica
Media	5.6014	5.2410	5.7140	5.3266	5.7432	5.5068	4.5270	5.0631	5.8468
Error típ. de la media	.06891	.07050	.06863	.06644	.06671	.07325	.08752	.08732	.07692
Mediana	6.0000	5.5000	6.0000	5.5000	6.0000	5.5000	4.5000	5.0000	6.0000
Moda	6.00	5.00	6.00	5.00	6.00	6.00	5.00	5.00	6.00 ^a
Desv. típ.	1.02672	1.05044	1.02257	.98993	.99402	1.09139	1.30408	1.30109	1.14610
Varianza	1.054	1.103	1.046	.980	.988	1.191	1.701	1.693	1.314
Rango	6.00	4.50	6.00	4.50	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
Mínimo	1.00	2.50	1.00	2.50	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00
Suma	1243.50	1163.50	1268.50	1182.50	1275.00	1222.50	1005.00	1124.00	1298.00

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 7 se puede observar la comparación de las nueve variables de la escala de flow mejor experiencia, que permiten ver la diferencia de los valores



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Etiquetas utilizadas en orden:

- Equilibrio
- Fusión
- Metas
- Retroalimentación
- Concentración
- Sensación de control
- Pérdida de consciencia
- Tiempo
- Autotélica

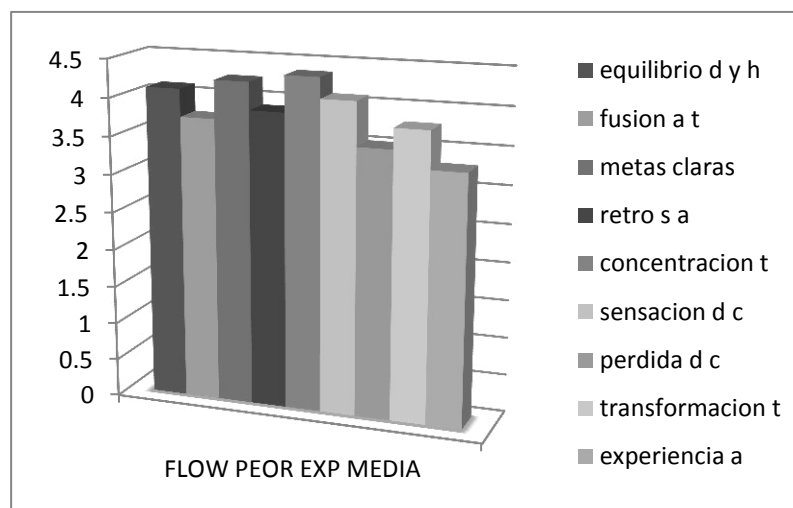
A diferencia con las mejores experiencias de rendimiento, los valores promedio de las variables del estado de flow durante las peores experiencias son más bajos, como se puede apreciar en la Tabla 14. En este caso, la dimensión con mayor valor fue la de concentración.

Tabla 14. Valores promedio de las variables del estado de flow en la peor experiencia.

	equilibrio	Fusión	metas	retroalimentación	concentración	Sensación de control	Pérdida de consciencia	tiempo	autotélica
Media	4.1126	3.7590	4.2523	3.8941	4.3671	4.0968	3.5293	3.7905	3.3086
Error típ. de la media	.09990	.09218	.11154	.10757	.09807	.09748	.09599	.09029	.11586
Mediana	4.0000	3.5000	4.5000	4.0000	4.5000	4.0000	3.0000	4.0000	3.0000
Moda	5.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	3.00	4.00	2.00
Desv. típ.	1.48855	1.37340	1.66189	1.60283	1.46116	1.45236	1.43022	1.34536	1.72631
Varianza	2.216	1.886	2.762	2.569	2.135	2.109	2.046	1.810	2.980
Rango	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
Mínimo	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00
Suma	913.00	834.50	944.00	864.50	969.50	909.50	783.50	841.50	734.50

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 8 se puede observar la comparación de las nueve variables de la escala de flow peor experiencia, que permiten ver la diferencia de los valores



Fuente: Elaboración propia.

Resultados del **objetivo 3**: *Identificar las estrategias significativas más usadas por los docentes de educación media superior.* Los resultados de la escala de estrategias docentes en la tabla 15 se identifica a la estrategia de discusión guiada como la más empleada en base a la tabla de rango.

Tabla 15. Valores promedio de las variables de Estrategias Docentes

	AGI	AFC	PNI	DG	OI	DLL	MC	APP	SQA	CS	AC	RE
Media	3.5856	3.4414	3.5270	4.0450	3.7365	3.7117	3.6239	3.3333	2.6081	3.0631	3.9775	3.6194
Error típ. de la media	.05490	.05469	.05663	.04594	.06430	.06183	.06702	.07014	.08119	.07989	.05735	.05296
Mediana	4.0000	4.0000	4.0000	4.0000	4.0000	4.0000	4.0000	3.0000	2.5000	3.0000	4.0000	4.0000
Moda	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	1.00	4.00	4.00	4.00
Desv. típ.	.81799	.81485	.84376	.68451	.95802	.92122	.99851	1.04499	1.20970	1.19030	.85455	.78903
Varianza	.669	.664	.712	.469	.918	.849	.997	1.092	1.463	1.417	.730	.623
Rango	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Mínimo	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Suma	796.00	764.00	783.00	898.00	829.50	824.00	804.50	740.00	579.00	680.00	883.00	803.50

Fuente: Elaboración propia.

Se clasifican los siguientes rangos en base a la escala de estrategias significativas.

ESCALA	RANGO
1-2	NUNCA
2-3	POCAS VECES
3-4	ALGUNAS VECES
4-5	SIEMPRE

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 9 se puede observar la comparación de las 12 variables de la escala de estrategias docentes, que permiten ver la diferencia de los valores.

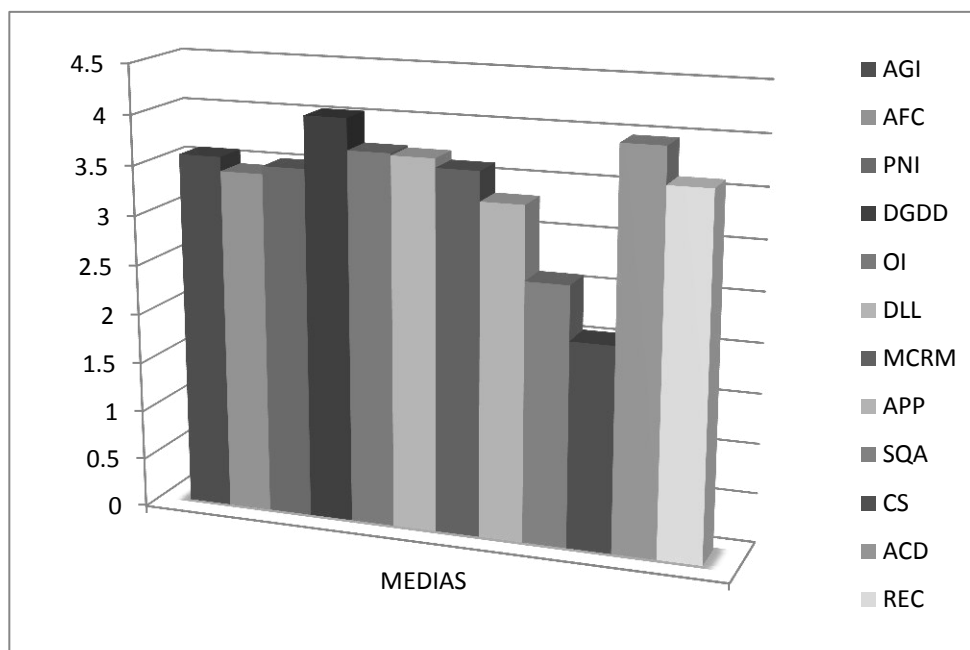


Figura 9. Promedios de uso de estrategias significativas por los docentes.

Fuente: Elaboración propia

Nota: Etiquetas utilizadas en orden:

- **AGI:** Generadora de información previa
- **AFC:** Actividad focal introductoria
- **PNI:** Positivo, negativo, e interesante
- **DGDD:** Discusión guiada
- **OI:** Objetivos e intenciones
- **DLL:** Diagrama de llaves
- **MCRM:** Mapas conceptuales
- **APP:** Respuesta anterior-preg.-res. Posterior
- **SQA:** Lo que se , quiero saber, aprendí (SQA)
- **CS:** Cuadro sinóptico
- **ACD:** Analogías
- **REC:** Resumen

Resultados del **objetivo 4**: *Identificar si existe una relación entre la motivación, las estrategias de aprendizaje significativo y el estado de flow, en los docentes de educación media superior.* En la Tabla 16 se observan los resultados de la correlación de las variables de motivación intrínseca y el estado de flow durante la mejor experiencia y en la Tabla 22 se muestran los resultados de motivación extrínseca con flow peor experiencia.

Tabla 16. Correlación de la subescala de Motivación intrínseca y Flow mejor experiencia.

		MINTS	MINTEE	MINTPL
FIMEQ	Correlación de Pearson	.178**	.283**	.433**
	Sig. (bilateral)	.008	.000	.000
	N	222	222	222
FIMEACC	Correlación de Pearson	.214**	.284**	.313**
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.000
	N	222	222	222
FIMEEC	Correlación de Pearson	.255**	.278**	.382**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	222	222	222
FIMEFEED	Correlación de Pearson	.240**	.293**	.379**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	222	222	222
FIMECONT	Correlación de Pearson	.239**	.256**	.339**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	222	222	222
FIMESENCC	Correlación de Pearson	.315**	.296**	.411**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	222	222	222
FIMEPERCON	Correlación de Pearson	.192**	.189**	.163*
	Sig. (bilateral)	.004	.005	.015
	N	222	222	222
FIMETRANS	Correlación de Pearson	.099	.042	.170*
	Sig. (bilateral)	.141	.531	.011
	N	222	222	222
FIMEAUTO	Correlación de Pearson	.279**	.283**	.356**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	222	222	222

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17. Correlación de las variables de Motivación intrínseca y Flow mejor experiencia

		Intrínseca
	Correlación de Pearson	.318**
FIMEQ	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.279**
FIMEACC	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.338**
FIMEEC	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.341**
FIMEFEED	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.299**
FIMECONT	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.349**
FIMESENCC	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.203**
FIMEPERCON	Sig. (bilateral)	.002
	N	222
	Correlación de Pearson	.097
FIMETRANS	Sig. (bilateral)	.150
	N	222
	Correlación de Pearson	.343**
FIMEAUTO	Sig. (bilateral)	.000
	N	222

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Correlación de la subescala de Motivación intrínseca y Flow por experiencia.

		MINTS	MINTEE	MINTPL
FIPEQ	Correlación de Pearson	<i>.215^{**}</i>	<i>.071</i>	<i>-.003</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.001</i>	<i>.292</i>	<i>.963</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIPEACC	Correlación de Pearson	<i>.203^{**}</i>	<i>.118</i>	<i>.039</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.002</i>	<i>.080</i>	<i>.559</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIPEMEC	Correlación de Pearson	<i>.166[*]</i>	<i>.056</i>	<i>-.029</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.013</i>	<i>.403</i>	<i>.662</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIPE	Correlación de Pearson	<i>.185^{**}</i>	<i>.012</i>	<i>.019</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.006</i>	<i>.857</i>	<i>.774</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIPECONT	Correlación de Pearson	<i>.133[*]</i>	<i>.072</i>	<i>.040</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.049</i>	<i>.286</i>	<i>.551</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIPECO	Correlación de Pearson	<i>.146[*]</i>	<i>.077</i>	<i>.052</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.030</i>	<i>.255</i>	<i>.443</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIPEER	Correlación de Pearson	<i>.132[*]</i>	<i>.091</i>	<i>.070</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.049</i>	<i>.179</i>	<i>.301</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIPETRANS	Correlación de Pearson	<i>.065</i>	<i>.078</i>	<i>.084</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.335</i>	<i>.250</i>	<i>.213</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIPEAUTO	Correlación de Pearson	<i>.130</i>	<i>-.040</i>	<i>-.027</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.053</i>	<i>.558</i>	<i>.694</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19. Correlación de las variables de Motivación intrínseca y Flow por experiencia.

		intrínseca
	Correlación de Pearson	.075
FIPEQ	Sig. (bilateral)	.267
	N	222
	Correlación de Pearson	.090
FIPEACC	Sig. (bilateral)	.179
	N	222
	Correlación de Pearson	.049
FIPEMEC	Sig. (bilateral)	.466
	N	222
	Correlación de Pearson	.044
FIPE	Sig. (bilateral)	.518
	N	222
	Correlación de Pearson	.062
FIPECONT	Sig. (bilateral)	.361
	N	222
	Correlación de Pearson	.068
FIPECO	Sig. (bilateral)	.315
	N	222
	Correlación de Pearson	.087
FIPEER	Sig. (bilateral)	.197
	N	222
	Correlación de Pearson	.077
FIPETRANS	Sig. (bilateral)	.253
	N	222
	Correlación de Pearson	-.012
FIPEAUTO	Sig. (bilateral)	.857
	N	222

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20. Correlación de la subescala de Motivación extrínseca y Flow mejor experiencia

		MEXTID	MEXTIN	MEXTREG
FIMEQ	Correlación de Pearson	<i>-.047</i>	<i>-.071</i>	<i>-.007</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.490</i>	<i>.291</i>	<i>.921</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIMEACC	Correlación de Pearson	<i>.090</i>	<i>.029</i>	<i>.074</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.182</i>	<i>.667</i>	<i>.271</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIMEEC	Correlación de Pearson	<i>-.066</i>	<i>-.084</i>	<i>-.043</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.330</i>	<i>.212</i>	<i>.522</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIMEFEED	Correlación de Pearson	<i>.062</i>	<i>.025</i>	<i>.067</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.355</i>	<i>.715</i>	<i>.318</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIMECONT	Correlación de Pearson	<i>-.008</i>	<i>-.025</i>	<i>.026</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.908</i>	<i>.707</i>	<i>.705</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIMESENCC	Correlación de Pearson	<i>-.031</i>	<i>-.086</i>	<i>-.048</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.643</i>	<i>.202</i>	<i>.479</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIMEPERCON	Correlación de Pearson	<i>.062</i>	<i>.135*</i>	<i>.139*</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.356</i>	<i>.045</i>	<i>.039</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIMETRANS	Correlación de Pearson	<i>-.107</i>	<i>-.068</i>	<i>-.014</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.112</i>	<i>.316</i>	<i>.840</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>
FIMEAUTO	Correlación de Pearson	<i>.022</i>	<i>-.057</i>	<i>-.005</i>
	Sig. (bilateral)	<i>.741</i>	<i>.395</i>	<i>.941</i>
	N	<i>222</i>	<i>222</i>	<i>222</i>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21. Correlación de variables Motivación extrínseca y Flow mejor experiencia

		extrínseca
FIMEQ	Correlación de Pearson	-.028
	Sig. (bilateral)	.674
	N	222
FIMEACC	Correlación de Pearson	.071
	Sig. (bilateral)	.290
	N	222
FIMEEC	Correlación de Pearson	-.065
	Sig. (bilateral)	.335
	N	222
FIMEFEED	Correlación de Pearson	.048
	Sig. (bilateral)	.477
	N	222
FIMECONT	Correlación de Pearson	-.001
	Sig. (bilateral)	.982
	N	222
FIMESENCC	Correlación de Pearson	-.068
	Sig. (bilateral)	.316
	N	222
FIMEPERCON	Correlación de Pearson	.125
	Sig. (bilateral)	.063
	N	222
FIMETRANS	Correlación de Pearson	-.064
	Sig. (bilateral)	.342
	N	222
FIMEAUTO	Correlación de Pearson	-.001
	Sig. (bilateral)	.990
	N	222

Fuente: Elaboración propia

Tabla 22. Correlación de subescala de Motivación extrínseca y Flow por experiencia.

		MEXTID	MEXTIN	MEXTREG
FIPEQ	Correlación de Pearson	.342**	.281**	.279**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	222	222	222
FIPEACC	Correlación de Pearson	.350**	.269**	.272**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	222	222	222
FIPEMEC	Correlación de Pearson	.394**	.325**	.324**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	222	222	222
FIPE	Correlación de Pearson	.379**	.318**	.324**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	222	222	222
FIPECONT	Correlación de Pearson	.161*	.211**	.175**
	Sig. (bilateral)	.016	.002	.009
	N	222	222	222
FIPECO	Correlación de Pearson	.232**	.279**	.220**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.001
	N	222	222	222
FIPEER	Correlación de Pearson	.130	.159*	.223**
	Sig. (bilateral)	.053	.018	.001
	N	222	222	222
FIPETRANS	Correlación de Pearson	.049	.196**	.155*
	Sig. (bilateral)	.467	.003	.021
	N	222	222	222
FIPEAUTO	Correlación de Pearson	.269**	.194**	.216**
	Sig. (bilateral)	.000	.004	.001
	N	222	222	222

Fuente: Elaboración propia

Tabla 23. Correlación de variables Motivación extrínseca y Flow peor experiencia.

		extrínseca
	Correlación de Pearson	.302**
FIPEQ	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.310**
FIPEACC	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.337**
FIPEMEC	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.361**
FIPE	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.180**
FIPECONT	Sig. (bilateral)	.007
	N	222
	Correlación de Pearson	.254**
FIPECO	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.186**
FIPEER	Sig. (bilateral)	.005
	N	222
	Correlación de Pearson	.155⁺
FIPETRANS	Sig. (bilateral)	.021
	N	222
	Correlación de Pearson	.244**
FIPEAUTO	Sig. (bilateral)	.000
	N	222

Fuente: Elaboración propia

Tabla 24. Correlación de la subescala de Flow mejor experiencia y Estrategias docentes para aprendizajes significativos.

		FIMEQ	FIMEACC	FIMEEC	FIMEFEED	FIMECONT	FIMESENCC	FIMEPERCON	FIMETRA	FIMEAUTO
									NS	
AGI1	Correlación de Pearson	.007	.119	.050	.051	.116	.137 [†]	.117	-.031	.062
	Sig. (bilateral)	.916	.076	.461	.454	.084	.041	.083	.650	.355
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
AFC2	Correlación de Pearson	.033	.018	.033	-.031	.057	.027	-.033	-.065	.082
	Sig. (bilateral)	.627	.791	.627	.647	.400	.687	.629	.337	.221
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
PNICPA	Correlación de Pearson	.056	.183 ^{**}	.073	.151 [†]	.051	.109	.063	.112	.056
	Sig. (bilateral)	.410	.006	.277	.025	.445	.105	.350	.097	.408
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
DGDD4	Correlación de Pearson	.109	.161 [†]	.112	.239 ^{**}	.180 ^{**}	.227 ^{**}	-.065	.007	.116
	Sig. (bilateral)	.104	.016	.095	.000	.007	.001	.337	.918	.086
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
OIC5	Correlación de Pearson	-.031	-.042	.051	-.029	-.004	.027	-.010	-.097	.038
	Sig. (bilateral)	.642	.531	.451	.664	.957	.694	.886	.148	.570
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
DLL6	Correlación de Pearson	.201 ^{**}	.149 [†]	.174 ^{**}	.215 ^{**}	.188 ^{**}	.189 ^{**}	.037	.134 [†]	.121
	Sig. (bilateral)	.003	.026	.009	.001	.005	.005	.587	.046	.072
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
MCRM7	Correlación de Pearson	.079	.113	.159 [†]	.057	.211 ^{**}	.129	.083	.088	.146 [†]
	Sig. (bilateral)	.239	.094	.018	.395	.002	.055	.221	.191	.029
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
APP8	Correlación de Pearson	-.055	.034	.005	-.069	.050	-.028	.027	-.037	-.008
	Sig. (bilateral)	.416	.618	.942	.309	.458	.681	.694	.582	.903
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
SQA9	Correlación de Pearson	-.010	-.008	-.051	-.071	-.014	-.067	.038	-.038	-.059
	Sig. (bilateral)	.885	.904	.451	.291	.841	.324	.570	.572	.382
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
CSC10	Correlación de Pearson	.158 [†]	.071	.167 [†]	.052	.205 ^{**}	.113	.051	.135 [†]	.113
	Sig. (bilateral)	.019	.292	.013	.445	.002	.093	.446	.045	.092
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
ACD11	Correlación de Pearson	.168 [†]	.190 ^{**}	.200 ^{**}	.173 ^{**}	.232 ^{**}	.206 ^{**}	.009	.062	.222 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.012	.004	.003	.010	.001	.002	.898	.355	.001
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
REC14	Correlación de Pearson	.010	.057	.086	.064	.158 [†]	.033	.025	.055	.110
	Sig. (bilateral)	.881	.402	.202	.340	.019	.623	.706	.411	.101
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222

Tabla 25. Correlación de las variables de Flow mejor experiencia y Estrategias docentes para aprendizajes significativos.

		FLOWME
	Correlación de Pearson	.104
AGI1	Sig. (bilateral)	.122
	N	222
	Correlación de Pearson	.050
AFC2	Sig. (bilateral)	.457
	N	222
	Correlación de Pearson	.123
PNICPA	Sig. (bilateral)	.067
	N	222
	Correlación de Pearson	.168[*]
DGDD4	Sig. (bilateral)	.012
	N	222
	Correlación de Pearson	-.016
OIC5	Sig. (bilateral)	.816
	N	222
	Correlación de Pearson	.230^{**}
DLL6	Sig. (bilateral)	.001
	N	222
	Correlación de Pearson	.177^{**}
MCRM7	Sig. (bilateral)	.008
	N	222
	Correlación de Pearson	-.013
APP8	Sig. (bilateral)	.853
	N	222
	Correlación de Pearson	-.033
SQA9	Sig. (bilateral)	.629
	N	222
	Correlación de Pearson	.151[*]
CSC10	Sig. (bilateral)	.024
	N	222
	Correlación de Pearson	.238^{**}
ACD11	Sig. (bilateral)	.000
	N	222
	Correlación de Pearson	.096
REC12	Sig. (bilateral)	.156

Fuente: Elaboración propia

Tabla 26. Correlación de la subescala de Flow peor experiencia y Estrategias docentes para aprendizajes significativos.

		FIPEQ	FIPEACC	FIPEMEC	FIPE	FIPECONT	FIPECO	FIPEER	FIPETRANS	FIPEAUTO
	Correlación de Pearson	.063	.066	.059	.072	.031	.011	-.073	-.122	.046
AGI1	Sig. (bilateral)	.353	.329	.382	.288	.642	.870	.281	.069	.494
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	-.009	-.002	-.029	-.028	-.141 [†]	-.036	-.001	-.190 ^{**}	-.002
AFC2	Sig. (bilateral)	.889	.982	.666	.677	.036	.591	.983	.005	.972
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	-.154 [†]	-.040	-.155 [†]	-.084	-.156 [†]	-.084	-.048	-.080	-.013
PNICPA	Sig. (bilateral)	.022	.551	.021	.212	.020	.211	.472	.237	.850
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	.026	.036	-.012	.035	-.048	-.041	-.101	-.130	-.023
DGDD4	Sig. (bilateral)	.699	.597	.859	.601	.474	.545	.135	.054	.730
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	.052	-.031	.066	.042	-.062	-.031	-.021	-.125	.061
OIC5	Sig. (bilateral)	.442	.643	.327	.532	.356	.644	.758	.064	.366
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	.025	.036	.045	.002	.062	.026	.020	-.045	-.045
DLL6	Sig. (bilateral)	.706	.593	.507	.974	.357	.700	.765	.502	.506
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	-.045	.006	-.063	-.021	.045	-.073	.024	-.026	.071
MCRM7	Sig. (bilateral)	.503	.927	.348	.751	.508	.278	.727	.699	.293
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	.019	.141 [†]	.005	.085	.054	.071	.056	-.032	.148 [†]
APP8	Sig. (bilateral)	.774	.035	.944	.209	.421	.292	.411	.633	.027
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	.088	.181 ^{**}	.143 [†]	.191 ^{**}	.140 [†]	.190 ^{**}	.094	.060	.221 ^{**}
SQA9	Sig. (bilateral)	.191	.007	.033	.004	.037	.005	.162	.375	.001
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	-.018	.066	-.066	-.004	.069	.047	-.012	-.027	.051
CSC10	Sig. (bilateral)	.789	.327	.325	.957	.309	.481	.862	.689	.449
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	-.050	-.074	-.123	-.088	-.136 [†]	-.066	-.116	-.149 [†]	-.126
ACD11	Sig. (bilateral)	.454	.272	.066	.189	.044	.330	.084	.027	.060
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222
	Correlación de Pearson	-.063	-.106	-.133 [†]	-.136 [†]	-.091	-.109	-.121	-.084	-.104
REC14	Sig. (bilateral)	.354	.116	.047	.043	.176	.106	.071	.213	.121
	N	222	222	222	222	222	222	222	222	222

Tabla 27. Correlación de variables Flow peor experiencia y Estrategias docentes para aprendizajes significativos.

		FLOWPE
	Correlación de Pearson	.044
AGI1	Sig. (bilateral)	.517
	N	222
	Correlación de Pearson	-.042
AFC2	Sig. (bilateral)	.532
	N	222
	Correlación de Pearson	-.115
PNICPA	Sig. (bilateral)	.087
	N	222
	Correlación de Pearson	-.017
DGDD4	Sig. (bilateral)	.802
	N	222
	Correlación de Pearson	-.005
OIC5	Sig. (bilateral)	.938
	N	222
	Correlación de Pearson	.008
DLL6	Sig. (bilateral)	.910
	N	222
	Correlación de Pearson	-.040
MCRM7	Sig. (bilateral)	.555
	N	222
	Correlación de Pearson	.068
APP8	Sig. (bilateral)	.313
	N	222
	Correlación de Pearson	.187**
SQA9	Sig. (bilateral)	.005
	N	222
	Correlación de Pearson	-.003
CSC10	Sig. (bilateral)	.967
	N	222
	Correlación de Pearson	-.098
ACD11	Sig. (bilateral)	.144
	N	222
	Correlación de Pearson	-.119
REC14	Sig. (bilateral)	.076

Fuente: Elaboración propia

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

El principal propósito de esta investigación fue la evaluación de la relación entre motivación, estado de flow y el empleo de estrategias significativas docentes de los profesores de educación media superior, realizando un estudio descriptivo y cuantitativo para hacer las evaluaciones pertinentes de los factores antes mencionados.

Objetivo 1: *Identificar el grado de motivación que los docentes de educación media superior presentan.* Al evaluar la motivación intrínseca de los docentes de educación media superior por medio de un cuestionario, mismo que fue adaptado de Pelletier (1995), lo primero que se logra identificar es que el resultado de la variable de motivación intrínseca es mayor que el valor de la motivación extrínseca y la amotivación; la media de la motivación intrínseca fue de 5.54, la media de la motivación extrínseca fue de 3.52 y la media de la amotivación fue de 2.15.

Los resultados muestran que existe una diferencia estadísticamente significativa en relación a los tres tipos de motivación, predominando la motivación intrínseca en los docentes de educación media superior. En la Tabla 12 se puede observar la comparación de las tres variables de la escala de motivación, que permiten ver la diferencia de los valores. Lo cual comprueba la hipótesis alternativa 1: *Los docentes de educación media superior presentan un alto grado de motivación.* Por lo cual, se considera que la motivación docente encierra un grado alto de creencia que tiene el docente sobre sí mismo y su capacidad para propiciar efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes (Tschannen-Moran y Woolfoolk, 2001).

Objetivo 2: *Identificar la fase del estado de flow que desarrollan los docentes de educación media superior.* Enseguida se tomará en cuenta los resultados de dicha escala (Tabla 13), en donde la media de la experiencia autotélica fue de 5.84, la de concentración fue de 5.74 y la media de metas claras fue de 5.71. Estas tres dimensiones fueron las que tuvieron los niveles más altos. Lo que nos lleva a analizar la teoría de Csikszentmihalyi (2013), quien menciona que una persona desarrolla un estado de flow y experimenta una actividad autotélica, al plantearse primeramente sus objetivos; es decir, tenía sus metas claras y además su concentración es total.

Los resultados antes mencionados confirman la hipótesis alternativa 2: *Los docentes de educación media superior desarrollan una o algunas fases del estado de flow.* El flow se caracteriza por ser un estado mental en la persona que al estar totalmente sumergido en la tarea que se está ejecutando centra la energía, involucrándose completamente con la actividad, obteniendo éxito en la realización de la misma (Csikszentmihalyi, 2006). Comentario que se relaciona con los resultados obtenidos en la presente trabajo de investigación, donde al evaluar el estado de flow durante la mejor experiencia en la práctica docente, los valores de las medias con un mayor puntaje fueron los de las dimensiones de actividad autotélica, metas claras y concentración.

Cabe señalar que las variables más bajas en los resultados de la escala del estado de flow durante la mejor experiencia docente fueron las de pérdida de conciencia, el valor de la media fue de 4.52 y transformación del tiempo, dimensión que tuvo una media de 5.06; por lo que se interpreta que en el desarrollo del estado de flow los docentes de educación media superior se encuentran delimitados y no exploran dichas variables. Sin embargo, la postura de Csikszentmihalyi (2013) se relaciona al decir que durante el desarrollo del estado de flow, aumenta la concentración en la actividad.

Objetivo 3: *Identificar las estrategias significativas más usadas por los docentes de educación media superior.* Una vez analizado las estrategias significativas, se determinó en el objetivo anterior que los docentes de educación media superior emplean más ciertas estrategias significativas durante su práctica; aquí se toma en cuenta los resultados de dicha escala (Tabla 15) en donde la variable de discusión guiada tuvo una media de 4.04, la media de la variable de analogías fue de 3.97 y la variable de objetivos intenciones tuvo una media de 3.73. Estas tres dimensiones fueron las que tuvieron los niveles más altos. Por lo cual, es necesario, indagar a cerca de las estrategias centradas en el docente, ya que implica todos aquellos recursos y métodos que él emplea para transmitir conocimientos. Rajadell (2001) nos dice que las estrategias centradas en el profesor son aquellas donde comunica a sus estudiantes un conjunto de conocimientos en un contexto específico, bajo un control de espacio y tiempo totalmente planificado.

Los resultados antes mencionados rechaza la hipótesis alternativa 3: *A mayor motivación intrínseca..., mayor uso de estrategias significativas.* Sin embargo algunos autores mencionan que aquellos profesores con alta motivación dedican más tiempo en la preparación de las clases, desarrollan mejores actividades académicas, involucran métodos más complejos, ayudan y orientan más a los estudiantes y reconocen los logros de los estudiantes. Por el contrario, los docentes con poca o nula motivación, emplean más su tiempo de clase en tareas no académicas, solo muestran apoyo a los estudiantes cuando no logran las metas o resultados previstos y critican los errores que estos cometieron al intentarlo (Skaalvik, Wolters y Daugherty, 2007).

Otras investigaciones muestran que la motivación del docente se relaciona positivamente con el rendimiento de los estudiantes, con su motivación, con la aplicación y desarrollo de técnicas innovadoras, con la creación de un clima favorable en el aula que propicie un buen proceso de enseñanza-aprendizaje (Hoy y Woolfolk, 1990). A pesar de esto, no garantiza el empleo de estrategias significativas.

Objetivo 4: *Existe una relación entre motivación, las estrategias de aprendizaje significativo y el estado de flow de los docentes en educación media superior.* De acuerdo con los resultados que se muestran en la Tabla 16 se observan los resultados de una correlación moderada ($r = .433$; $p < .000$), de las variables de motivación intrínseca y el estado de flow durante la mejor experiencia y en la Tabla 22 se muestran la correlación moderada ($r = .394$; $p < .000$) de motivación extrínseca con flow peor experiencia; es decir, sólo se relaciona la motivación con el estado de flow. Lo que rechaza a la hipótesis alternativa 4: Existe una relación entre motivación, las estrategias de aprendizaje significativo y el estado de flow de los docentes en educación media superior.

Los resultados de maneja general en esta investigación a cerca de la relación entre la motivación, las estrategias docentes y el estado de flow, en la práctica de los profesores de educación media superior, mostraron que los docentes están intrínsecamente motivados, presentan un alta concentración, tienen sus metas bien claras, están relacionados con el estado de flow y la presencia de una experiencia autotélica, en relación con la mejor experiencia. Por lo cual, los resultados de este estudio comprobaron dos de las cuatro hipótesis planteadas.

Las conclusiones que se destacan en el trabajo son las siguientes:

1. Los docentes de educación media superior sí están motivados.
2. Los docentes de educación media superior experimentan un estado de flow en base a las mejores experiencias docentes; a pesar de esto, se ven limitados en el proceso, debido a que no logran identificar en su totalidad las dimensiones de pérdida de conciencia y transformación del tiempo.
3. La dimensión más utilizada por los docentes de educación media superior en el desarrollo del estado de flow es la actividad autotélica.

4. Existe una correlación entre las variables de motivación intrínseca y el estado de flow en base a la mejor experiencia.
5. Existe una correlación entre las variables de motivación extrínseca y el estado de flow en base a la peor experiencia.
6. Los docentes de educación media superior sí utilizan estrategias docentes significativas.
7. Los docentes de educación media superior emplean estrategias docentes significativas; sin embargo, no las utilizan en su totalidad.
8. Utilizan más la estrategia de Discusión Guiada que el resto de estrategias significativas.
9. Existe una correlación moderada baja significativa entre las variables de estrategias docentes de diagrama de llaves y analogías con el estado de flow en base a la mejor experiencia.
10. Existe una correlación moderada baja entre las variables de estrategias docentes de SQA y el estado de flow en experiencia autotélica en base a la peor experiencia.

En base a los resultados obtenidos en esta investigación se puede demostrar que los docentes de educación media superior presentan motivación intrínseca, experimentan el estado de flow; sin embargo se ven limitados en dicho proceso; y respecto a la vinculación de estos con las estrategias significativas no existe relación alguna.

Recomendaciones para futuros estudios:

Esta investigación aporta pruebas de relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow en los docentes de educación media superior; en base a esto, se pueden proponer otros estudios para dar continuidad a esta investigación, como los que se proponen a continuación:

1. Dar continuidad a la investigación con otros niveles educativos, la cual permita realizar comparaciones en base a otros niveles de educación.
2. Investigar por qué se ve limitado el proceso de flow en los docentes de educación media superior.
3. Investigar si los estudiantes de educación media superior experimentan el estado de flow.
4. Investigar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje de los docentes que experimentan el estado de flow.
5. Investigar porque los docentes de educación media superior no utilizan en su totalidad las estrategias significativas.

REFERENCIAS

- Acosta M.A. y García D. (2012). Análisis de factores que influyen en aprendizaje de la escritura de una lengua extranjera. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3*, pp. 148-162.
- Ahmad, I. (2011). Effect of Teacher Efficacy Beliefs on Motivation. *Journal Of Behavioural Sciences, 21*, 35-46.
- Ak Şentürk, B. (2012). Teachers' and Students' Perceptions of Flow in Speaking Activities. *Journal of Management Economics and Business, 8*(16), 283-306.
- Albarrán, Alba (2003). Análisis de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes del II ciclo para la enseñanza de Estudios sociales en la escuela José Figueres Ferrer. *Educación revista de la Universidad de Costa Rica, 27*, (2), 121-141. Recuperado el 11 de diciembre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?!Cve=4402729>.
- Alterio, G., & Pérez, H. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Médica Superior, 23*(3), 1-14.
- Alzina, R. B. (2005). La educación profesional en la educación del profesorado. *Revista Ineruniversitaria de formación del profesorado, 3*(19), 95-114.
- Amado, Diana P. A. (2012). Análisis de los procesos motivacionales sobre el flow disposicional y la ansiedad y su incidencia sobre la intención de persistencia en conservatorios profesionales de danza. *Arte y movimiento, 6*(2), 37-51.
- Amado, Diana DP. S.-M.-O.-C. (2013). Desarrollo de un modelo de motivación para explicar el el flow disposicional y la ansiedad en bailarines profesionales. *Didáctica de la expresión musical, 12*(2), 457-470.
- Andújar, J. C. (2008). PROBLEMÁTICA ACTUAL DEL PROFESORADO. *Enseñanza*(26), 29-56.
- Ausbel, David. (1978). In defense of advance organizers: a reply to the critics. *Review of Educational Research, 48* (2), 251-257. Recuperado el 23 de junio de 2010, de <http://rer.sagepub.com/content/48/2/251/.extract>.

- Ausbel, David, Novak, Joseph, y Hanesain, Helen. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd.ed.). New York, EE.UU.:Holt, Rinehart and Winston.
- Ausbel, David, Novak, Joseph, y Hanesain, Helen. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de Vista Cognoscitivo* (2a.ed.). México, D.F.: Trillas.
- Auster, E., & Wylie, K. (2006). Creating active learning in the classroom: A systematic approach. *Journal of Management Education*, 30(2), 333-353.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2008). Apoyo a la Autonomía, Satisfacción de las necesidades, Motivación y Bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Bamburg, J. (2004) *Raising expectations to improve student learning*. En: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0bam.htm>
- Beard, K., & Hoy, W. (2010). The Nature, Meaning, and Measure of Teacher Flow in Elementary Schools: A Test of Rival Hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 3(46), 426–458.
- Beltrán, J. A. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. A. Beltrán y C. Genovard: *Psicología de la Instrucción*. Madrid.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brown, Ann. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about knowing and knowing how to know. En H. W. Resse (Ed.) *Advances in child development and behavior*, 10 (pp. 103-1529). IN, EE.UU.: Academic, Press.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal Of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Bruner, J. S. (1978). On prelinguistic prerequisites of speech. In R. N. Campbell and P. T. Smith, (eds.), *Recent Advances in the Psychology of Language* (Vol. 4a. pp. 194–214). New York: Plenum Press.

- Bruner, J. S. (1978). Learning how to do things with words. In J. S. Bruner and R. A. Garton, (eds), *Human Growth and Development* (pp. 62–84). Oxford: Clarendon Press.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (pp. 241–256). New York: Springer-Verlag.
- Burón, Javier. (1997). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao, España: Mensajero.
- Carretero, Mario. (2009). Constructivismo y Educación (3ª. ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castañeda, Margarita. (2004). Los medios de comunicación y la tecnología educativa. México, D.F.: Trillas.
- Castañón R., Seco R. & Fortes M. (2000) La educación media superior en México: una invitación a la reflexión. México: Limusa.
- Cervelló, E.M., Fenoll, A.N., Jiménez, R., García, T. y Santos-Rosa, F. (2001). Un estudio piloto de los antecedentes disposicionales y contextuales relacionados con el estado de flow en competición. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Valencia.
- Cervelló, E. M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del deporte*, 20(1), 165-178.
- Chamundeswari, S. (2013). Job Satisfaction and Performance of School Teachers. *International Journal Of Academic Research In Business & Social Sciences*, 3(5), 420-428.
- Chehaybar E. (2007) Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa, reencuentro, Universidad autónoma metropolitana, 12 (50).
- Cooper, James. (1990). Cómo mejorar la habilidad lectora. Madrid, España: Visor.
- Cruz, N., Pérez, V., & Cantero, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *Revista De Economía Pública, Social*

Cooperativa, 187-211.

Curtis, Ruth y Reigeluth, Charles. (1984). The use of Analogies in written text. *Instructional Science*, 13 (2), 99-117.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience (Flujo: La psicología de la experiencia óptima)*. New York: Harper & Row. ISBN 0-06-092043-2.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention (Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención)*. New York: Harper Perennial. ISBN 0-06-092820-4.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life (Cómo descubrir el flujo: La psicología del compromiso con la vida diaria)*. Basic Books. ISBN 0-465-02411-4.

Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. (Decimoséptima ed.). (N. López, Trad.) Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Csikszentmihalyi, M. S. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. (Vol. 6). Bilbao: EDITORIAL DESCLÉE DE BROUWER, S.A.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Self-Determination*. John Wiley & Sons, Inc.

Delle Fave, A., & Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies*, 22(4), 323-342.

Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement. *E-Journal Of New World Sciences Academy (NWSA)*, 2(6), 1397-1409.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª.ed.)*. México, D.F.: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3ª.ed.)*. México, D.F.: Mc Graw Hill.

- Díaz Barriga F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Editorial Mc Graw Hill. 2da. Edición. México.
- Egbert, Joy (2003). A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 87 (4): 499-518.
- Espinoza J. (2009). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos, *Ciencia ahora*, 12 (34).
- Flavell, John y Wellman, H. M. (1997). Metamemory. En R. V. Kail. (Ed.). *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp.231-235). New Jersey, EE.UU.: Erlbaum.
- Fredrickson, B.L. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being . *Prevention & Treatment*, vol.3
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- García, B. L. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Evaluación Media Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-108.
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construction validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Glazman, Raquel y Figueroa, Milagros. (1996). Consideraciones para la elaboración de programas de cursos: Modalidades del trabajo docente alumno en la educación superior. Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Glynn, Shawn. (1990). La enseñanza por medio de modelos analógicos. En K. D. Muth (Ed.) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión* (pp. 55-75) Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Guerrero A. (2009). El docente: características, funciones y eficacia. *Revista Digital Enseñanza*.
- Harrison, Bennet (1994). *Lean and Mean: the changing landscape of corporate power in the age of flexibility*. New York: Basic Books.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 661–669.
- Hernández Rojas, Gerardo. (2006). Miradas constructivistas en psicología de la educación. México, D.F.: Paidós.
- Hernández Rojas, Gerardo. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Revista Perfiles Educativos*, 30 (122), 38-37. Recuperado el 6 de mayo de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211181003.pdf>.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández-Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación (4ª.ed.)*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Herrera M. (2007). ¿De qué depende el rendimiento escolar? *Diario Últimas Noticias*, 7,1-2 recuperado el 1 de diciembre del sitio web:<http://www.cice.org.ve/descargas/Artículo%20Últimas%20Noticias.pdf>
- Hinojosa, L. M. (2001). Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-39.
- Hoy, W.K. y Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010). Que son técnicas didácticas. Centro Virtual de Investigación Educativa. Recuperado el 23 de junio de 2010 de [http://www.sistema.itesm.mx/va/dide2/técnicas didácticas/quesontd.htm](http://www.sistema.itesm.mx/va/dide2/técnicas%20didácticas/quesontd.htm).
- Iriarte, L.; Marco, M.; Morón, D.; Pérez, C.: *Generación de una biblioteca de objetos de aprendizaje (LO) a partir de contenidos preexistentes*. *Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia, 2005. <http://www.um.es/ead/M2>.

- Kimiecik, J.C. y Jackson, S.A. (2002). Optimal experience in sport: A flow perspective. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Lei, S. (2010). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from College Instructors' Perspectives. *Journal Of Instructional Psychology*, 37(2), 153-160.
- Lochner, L., Wieser, H., & Mischo-Kelling, M. (2012). A qualitative study of the intrinsic motivation of physicians and other health professionals to teach. *International Journal Of Medical Education*(3), 209-215.
- López-Torres, M. T. (2007). Características del “Flow”, Ansiedad y Estado Emocional, en Relación con el Rendimiento de Deportistas de Élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(1), 25-44.
- Mandigo, J., & Thompson, L. (1998). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. *Physical Educator*, 55, 145-159.
- Martinez A. & Bonachea O. (2008). ¿estrategias de enseñanza o estrategias de aprendizaje? Recuperado el 25 de febrero de 2010 de: biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/.../rv1305.pdf
- Martínez E. Y Zea E. Revista (2001) ciencias de la educación Año 4 • Vol. 2 • N° 24 • Valencia, Julio-Diciembre PP. 69-90
- Massimini F., & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55, 24-33.

- Mayer, R. (2000) Diseño educativo para un aprendizaje constructivista (153-172). En Reigeluth, Ch. *Diseño de la instrucción: teorías y modelos* (I). Madrid. Aula XXI/Santillana.
- Méndez, M. G. (2011). The Motivational Properties of Emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13 (2), 43-59.
- Méndez, M. G. (2011). Speaking Strategies Used by BA ELT Students in Public Universities in Mexico. *Mextesol Journal*, 35 (1), 1-22.
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 183-192.
- Milyavskaya, M., McClure, M., Ma, D., Koestner, R., & Lydon, J. (2012). Attachment Moderates the Effects of Autonomy-Supportive and Controlling Interpersonal Primes on Intrinsic Motivation. *Canadian Journal Of Behavioural Science*, 44(4), 278-287.
- Monereo, Carles (1994) Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editor Grao.
- Moneta, G., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The Effect of Perceived Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience. *Journal of Personality*, 64, 275-310.
- Montero R., Villalobos J. & Valverde A. (2007) Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE* 2 (13).
- Montufar D, & Martínez O. (2008). Las estrategias de enseñanza en el rendimiento académico de los estudiantes. Ponencia presentada en el eje temático: Ámbitos de la innovación educativa. México, DF: IPN.
- Moreira, Marco. (2000) Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Barcelona, España: Antonio Machado Editores.

- Moreno, J. C. (2007). Predicción del flow Mesurado, B. (2010). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 183-192.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Novak, Joseph y Gowin, Bob. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Oré, L. G. (2013). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Sinergia e Innovación*, 1(5).
- Ornelas, Carlos. (1995). El sistema educativo mexicano. México, D.F.: Centro de investigación y docencia económicas Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica.
- Palomera, e. a. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 437-454.
- Pellegrini, Nila y Reyes, Rosa (2001). Los mapas conceptuales como herramientas didácticas en la educación científica. *Interciencia* 26; 144-149.
- Pelletier, L. F. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-35.
- Pérez M., Echeverría, M., Mateos, N., Scheuer, N. & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.
- Piaget, J. (1947) *La psychologie de l'enfance*. Paris: Armand Colin.
- Picardo Joao, Oscar (2005); Realidades Educativas: Teoría y praxis contemporánea; Ed. INFORPUES, San Salvador.

- Pimienta Julio, (2007). Metodología Constructivista: Guía para la planeación escolar (2ª. ed.). México, D.F.: Pearson / Prentice Hall.
- Porlán, Rafael. (2000). Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación (6ª. ed.). Sevilla, España: Diada.
- Poseck, B. (2006). Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Postman, Neil & Weingartner, Charles (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co. 219p.
- Pozo, Juan. (1989). Adquisición de estrategias de Aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía 175, 8-15.
- Pozo, Juan. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds). Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la Educación (pp. 199-221). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (Eds), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp. 29-54). España: Grao.
- Pozo, J. (2010). Teorías cognitivas del aprendizaje. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Morata, S. L. Décima edición. Madrid, España.
- Rajadell N. (2001) Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje Madrid: UNED.
- Reforma de la Educación Media Superior (2008). Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de la diversidad.
- Rego, A. P. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 253-268.
- Rodríguez, M. (2004). La Teoría del Aprendizaje Significativo. Centro de Educación a Distancia. España.

- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2005). ¿Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el Flow en contextos laborales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 89-100.
- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2005). *Psicología organizacional positiva. Psicología de la Organización*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M.(2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster.
- SEP; ANUIES. (2008). Programa de formación docente de Educación Media Superior.
- Sicilia, A. Á.-C. (2011). Factores motivacionales y experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Universitas Psychologica*, 10(1), 125-135.
- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Soler, A., & Chiralde, R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del Nuevo Programa de Formación de Médicos. *Educación Médica Superior*, 24(1), 42-51.
- Tschannen-Moran M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*.17, 783-805.
- Tucker, C., & Winsor, D. (2013). Where Extrinsic Meets Intrinsic Motivation: An Investigation of Black Student Persistence in Pre-Health Careers. *Negro Educational Review*, 64, 1-4.

- Universidad Autónoma de Nuevo León (2008). *Modelo Educativo de la UANL*.
Nuevo León: México: Autores.
- Vera L. (2005), Estrategias docentes con enfoque constructivista en el rendimiento académico de la geografía de Venezuela de la educación superior, *Revista Venezolana de Ciencias Sociales* 9 (12).
- Vigotsky, L. (1993) Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas*. T 2 Ed. Visor.
Madrid
- Voelkl, J. E. (1998). Measuring flow experiences in daily life: an examination of the items used to measure challenge and skill. *Journal of Leisure Research*, 30(3), 380-389.
- White, R. W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York: International Universities Press.
- Wray, D. y M. Lewis (2000) *Aprender a leer y a escribir textos de información*. Morata, Madrid.

ANEXOS

ANEXO 1

Test de Motivación

INSTRUCCIONES: Por favor indica, de la manera más sincera posible, en qué medida son importantes los siguientes conceptos para dedicarte a la docencia. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo opiniones todas igualmente válidas, además de anónimas.

¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Por la satisfacción que me produce tener experiencias interesantes y divertidas.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción de saber más sobre esta profesión.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía buenas razones para ser docente, pero actualmente me pregunto si debería de continuar.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta descubrir nuevas estrategias docentes.	1	2	3	4	5	6	7
No lo sé, me siento incapaz de triunfar como docente.	1	2	3	4	5	6	7
¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque me permite ser valorado por la gente que conozco.	1	2	3	4	5	6	7
Porque en mi opinión es una de las mejores formas de conocer gente.	1	2	3	4	5	6	7
Porque siento mucha satisfacción mientras perfecciono mis habilidades docentes durante temas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
Porque el ser docente es necesario para tener mayor conocimiento.	1	2	3	4	5	6	7
Por el prestigio de ser un gran docente.	1	2	3	4	5	6	7
¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque es una de las mejores formas que tengo para desarrollar otros aspectos de mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento cuando mejoro algunas de mis habilidades docentes.	1	2	3	4	5	6	7
Por la emoción que siento cuando estoy totalmente dentro del desarrollo de una estrategia durante la clase.	1	2	3	4	5	6	7
Porque necesito ser docente para sentirme bien conmigo mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que experimento mientras perfecciono mis habilidades docentes.	1	2	3	4	5	6	7

¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque las personas que me rodean creen que es importante ser docente.	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una buena forma de aprender muchas cosas que me pueden ser útiles en otras áreas de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
Por las intensas emociones que siento cuando trabajo con un tema que me apasiona.	1	2	3	4	5	6	7
No lo tengo claro; en realidad no creo que esta profesión sea para mí.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento cuando puedo desarrollar un tema difícil.	1	2	3	4	5	6	7
¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque me sentiría mal si no pudiera ejercer la docencia.	1	2	3	4	5	6	7
Para demostrar a los demás lo bueno/a que soy como docente.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento cuando adquiero habilidades docentes nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta la sensación de estar totalmente inmerso en la actividad docente.	1	2	3	4	5	6	7
¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque es mi obligación practicar la docencia con regularidad.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción de descubrir nuevos conocimientos.	1	2	3	4	5	6	7
Me lo pregunto a menudo, ya que no consigo los objetivos que me planteo en mi actividad docente.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 2

Test del Estado de *Flow*

A continuación, tómate un momento para relajarte y tranquilamente, trata de:

- Recordar y concentrarte en la(s) mejor(es) experiencia(s) de rendimiento que hayas tenido, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que hayas sentido durante tu(s) mejor(es) actuación(es) docente(s).
- Ubicarte lo mejor que puedas en el lugar y hora del desarrollo de la estrategia, en la que sucedió la experiencia. Recuerda y concéntrate en el mayor número de detalles que te sea posible. Trata de recrear lo mejor y más completa que puedas la situación en que tuviste tu mejor y más satisfactoria experiencia docente.
- Ahora, por favor contesta las siguientes preguntas, tratando de imaginar que te encuentras nuevamente en esa situación.

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Era un desafío para mí, pero sabía que tenía la capacidad para desarrollar la estrategia de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Desarrollé la estrategia de forma correcta, sin tener que pensar mucho en cómo implementarla con los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía exactamente la estrategia que tenía que desarrollar y como lo tenía que hacer.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo bien que estaba desarrollando la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía toda mi atención puesta en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía control absoluto sobre el desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba cómo me estuvieran juzgando los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
El tiempo parecía acelerarse.	1	2	3	4	5	6	7
Disfruté mucho la experiencia.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba a la altura del alto nivel que exigía el desarrollo de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Mis acciones durante el desarrollo de la estrategia parecían suceder de manera automática.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba seguro(a) de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo bien que estaba desarrollando la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
No me costó ningún esfuerzo centrarme en la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía que podía controlar mi actuación docente durante el desarrollo de las actividades.	1	2	3	4	5	6	7

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Durante el desarrollo de las actividades no me preocupaba por cómo era mi ejecución.	1	2	3	4	5	6	7
El tiempo parecía transcurrir de manera diferente a lo normal.	1	2	3	4	5	6	7
Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentirlas.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía la sensación de que era lo bastante bueno como para estar a la altura del desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Ejecuté de manera automática las actividades de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo que quería conseguir con el desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Mientras se desarrollaba la estrategia, era consciente de lo bueno(a) que estaba siendo mi actuación.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba completamente concentrado.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía que controlaba totalmente lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba por mi imagen.	1	2	3	4	5	6	7
Era como si el tiempo pasara rápido durante la clase.	1	2	3	4	5	6	7
La experiencia me hizo sentir muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
Las exigencias de la competencia a desarrollar durante la estrategia, y mis habilidades docentes, estaban al mismo nivel.	1	2	3	4	5	6	7
Actué de manera espontánea y automática, sin tener que pensar en lo que implicaba la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Mis metas estaban claramente definidas.	1	2	3	4	5	6	7
Mi rendimiento me dejaba ver lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba totalmente concentrado(a) en mi tarea como docente.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía un control total de mi persona y mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba lo que los alumnos pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
Perdí la noción normal del tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
La experiencia me pareció muy valiosa y gratificante.	1	2	3	4	5	6	7

A continuación, tómate un momento para relajarte y tranquilamente, trata de:

- **Recordar y concentrarte en la(s) peor(es) experiencia(s) de rendimiento que hayas tenido, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que hayas sentido con tu actuación(es) docente(s).**
- **Ubicarte lo mejor que puedas en el lugar y hora del desarrollo de la estrategia, en la que sucedió la experiencia. Recuerda y concéntrate en el mayor número de detalles que te sea posible. Trata de recrear lo mejor y más completa que puedas la situación en que tuviste tu peor experiencia docente.**
- **Ahora, por favor contesta las siguientes preguntas, tratando de imaginar que te encuentras nuevamente en esa situación.**

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Era un desafío para mí, pero sabía que tenía la capacidad para desarrollar la estrategia de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Desarrollé la estrategia de forma correcta, sin tener que pensar mucho en cómo implementarla con los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía exactamente la estrategia que tenía que desarrollar y como lo tenía que hacer.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo bien que estaba desarrollando la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía toda mi atención puesta en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía control absoluto sobre el desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba cómo me estuvieran juzgando los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
El tiempo parecía acelerarse.	1	2	3	4	5	6	7
Disfruté mucho la experiencia.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba a la altura del alto nivel que exigía el desarrollo de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Mis acciones durante el desarrollo de la estrategia parecían suceder de manera automática.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba seguro(a) de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo bien que estaba desarrollando la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
No me costó ningún esfuerzo centrarme en la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía que podía controlar mi actuación docente durante el desarrollo de las actividades.	1	2	3	4	5	6	7

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Durante el desarrollo de las actividades no me preocupaba por cómo era mi ejecución.	1	2	3	4	5	6	7
El tiempo parecía transcurrir de manera diferente a lo normal.	1	2	3	4	5	6	7
Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentirlas.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía la sensación de que era lo bastante bueno como para estar a la altura del desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Ejecuté de manera automática las actividades de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo que quería conseguir con el desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Mientras se desarrollaba la estrategia, era consciente de lo bueno(a) que estaba siendo mi actuación.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba completamente concentrado.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía que controlaba totalmente lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba por mi imagen.	1	2	3	4	5	6	7
Era como si el tiempo pasara rápido durante la clase.	1	2	3	4	5	6	7
La experiencia me hizo sentir muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
Las exigencias de la competencia a desarrollar durante la estrategia, y mis habilidades docentes, estaban al mismo nivel.	1	2	3	4	5	6	7
Actué de manera espontánea y automática, sin tener que pensar en lo que implicaba la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Mis metas estaban claramente definidas.	1	2	3	4	5	6	7
Mi rendimiento me dejaba ver lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba totalmente concentrado(a) en mi tarea como docente.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía un control total de mi persona y mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba lo que los alumnos pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
Perdí la noción normal del tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
La experiencia me pareció muy valiosa y gratificante.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 3

EEDAS: Escala de Estrategias Docentes Para Aprendizajes Significativos Méndez y González

El presente instrumento es una escala tipo Likert diseñada para examinar la presencia de indicadores del uso de 12 estrategias docentes que fomentan aprendizajes significativos en el aula.

Instrucciones: A continuación se le presentan 12 series de ítems sobre comportamientos que pudiera usted presentar en el aula, así como las siguientes opciones de respuesta: Siempre, Muchas veces, Algunas veces, Pocas veces y Nunca.

Indique por favor marcando con una X en la columna la alternativa que más se acerque a la frecuencia con la cual durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje (temas, sesiones o clases) del último mes su comportamiento cumple con las características presentadas en el ítem, de acuerdo a la siguiente tabla:

Categoría de respuesta	% de veces en que se realiza el comportamiento en el mes
Siempre	100%
Muchas veces	75%
Algunas veces	50%
Pocas veces	25%
Nunca	0%

Intente usar poco la categoría de respuesta **Algunas veces**, a menos que realmente así sea su caso.

I. Subescala Actividad Generadora de Información Previa

	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A l g u n a s v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
<i>Conductas que puede presentar en el aula</i>					
LL1. Propongo a mis alumnos algún tema para discutirlo en grupo.					
LL2. Escojo, en conjunción con mis alumnos, un tema para discutirlo en el grupo.					
<i>Sobre un tema ya propuesto les doy a mis alumnos un tiempo limitado para que...</i>					
LL3. Piensen en ideas concernientes con éste.					
LL4. Escriban en sus libretas ideas relacionadas.					
LL5. Dialoguen con sus compañeros sobre todas las concepciones que tienen sobre el mismo.					
<i>Una vez que los alumnos han listado sus ideas sobre un tema propuesto les solicito que...</i>					
LL6. Las enuncien frente al grupo verbalmente.					
LL7. Las escriban en el pizarrón o en algún medio de instrucción similar para poder presentarlas a sus compañeros.					

A partir de las ideas de mis alumnos...					
LL8. Propicio una breve discusión sobre las mismas.					
LL9. Inicio la evaluación de éstas incitando al grupo a participar.					
LL10. Destaco aquellas cuya información es pertinente al tema.					
LL11. Señalo la información errónea.					
A partir de la información pertinente expresada grupalmente...					
LL12. Solicito a los alumnos que la relacionen libremente con el material que será aprendido.					
LL13. Dirijo a los alumnos mediante instrucciones a que la relacionen con la información que se revisará en clase.					

II. Subescala Actividad Focal Introductoria

	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
Conductas que puede presentar en el aula					
Antes de iniciar el tema, la clase o la unidad...					
AF1. Muestro a mis alumnos alguna situación sorprendente en dibujos o imágenes relacionada con el tema.					
AF2. Presento a los estudiantes fracciones cortas de series, películas, caricaturas o videos de actualidad que pudieran ser de interés.					
AF3. Pido a mis alumnos que lleven a cabo alguna acción novedosa dentro del aula.					
AF4. Asigno al grupo alguna actividad llamativa a realizar fuera del aula.					
AF5. Relato a mis alumnos situaciones ficticias relacionadas con el tema.					
AF6. Expongo a mis alumnos narraciones inimaginables pero reales acorde al tema que se expondrá.					
AF7. Llamo la atención de mis alumnos con actividades curiosas relacionadas con el tema.					
AF8. Narro a mis alumnos chistes relacionados con el tema para que estén atentos durante la clase.					
AF9. Comento a mis alumnos sobre los beneficios (profesionales, personales y económicos) que existen al dominar la información a tratar.					
Una vez llamada la atención de mis alumnos con alguna situación sorprendente les pido que...					
AF10. Piensen la relación de la actividad con el tema.					
AF11. Relacionen la actividad con sus conocimientos anteriores.					
AF12. Expliquen el tema incluyendo las características de la actividad y sus concepciones anteriores sobre éste.					
AF13. Realicen una comparación de lo que la actividad les enseñó con lo que creían conocer del tema antes de la actividad.					

III. Subescala Positivo, Negativo e Interesante

Conductas que puede presentar en el aula	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
Para que mis alumnos tengan una perspectiva global de una postura teórica, un contenido o un procedimiento...					
PNI1. Menciono sus aspectos favorables.					
PNI2. Les indico que busquen en diversas fuentes otros aspectos favorables, aparte de los ya mencionados.					
PNI3. Formo equipos para que a través de la discusión generen ideas de las razones por las cuales son adecuados sus planteamientos.					
PNI4. Solicito que de manera grupal mencionen todos sus beneficios.					
PNI5. Indico las dificultades de su aplicación.					
PNI6. Les pido que hablen sobre sus aspectos negativos.					
PNI7. Les sugiero que discutan sus desventajas.					
PNI8. Les pido que enuncien sus puntos en "contra".					
PNI9. Les manifiesto sus aspectos curiosos.					
PNI10. Les pido que investiguen si hay algún dato relevante del tema que puedan aportar a la clase.					
PNI11. Les solicito que en su libreta anoten por qué podría ser atractivo.					
PNI12. Les sugiero que descubran por qué podría ser interesante.					
PNI13. Les requiero que establezcan las razones de por qué resulta importante usar dichos contenidos.					

IV. Subescala Discusión Guiada

Conductas que puede presentar en el aula	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
Antes de iniciar la explicación de un tema...					
DG1. Propongo la realización de alguna actividad de aprendizaje que compruebe la lectura previa del tema.					
Durante el desarrollo del tema...					
DG2. Cuestiono a mis alumnos para saber cuáles son las ideas que ellos han elaborado a partir de la lectura asignada.					
DG3. Realizo a mis alumnos preguntas intercaladas durante la exposición de la clase.					
DG4. Fomento en el aula la participación activa de los alumnos por medio de comentarios que motiven al alumno a contestar.					
DG5. Hago a mis alumnos preguntas que conllevan respuestas que incluyen la mayoría de las ideas expresadas en el texto.					
DG6. Cuestiono críticamente a los alumnos sobre las concepciones de los autores revisados en la clase.					
DG7. Cuando cuestiono a un alumno y éste se equivoca, lo guío a buscar otras alternativas a su respuesta.					
DG8. Me aseguro de que el material haya sido asimilado correctamente mediante interrogaciones.					
DG9. Hago que mis alumnos apliquen lo aprendido en clase mediante la narración de sus propias experiencias previas con situaciones similares a las revisadas en clase.					
DG10. Realizo preguntas a mis alumnos del tema que están relacionadas con conocimientos adquiridos en sesiones anteriores.					
DG11. Indico a mis alumnos que es necesario que me cuestionen durante la exposición de la clase.					
DG12. Propicio el diálogo abierto en el grupo.					
DG13. Dirijo a mis alumnos a expresar sus inferencias con respecto al tema.					
DG14. Propicio un ambiente de confianza en el que los alumnos se sientan libres de expresar sus percepciones del tema.					
DG15. Hago cierres uniendo las ideas de mis alumnos, las mías y lo expresado en el texto.					

V. Subescala Objetivos e Intenciones

<i>Conductas que puede presentar en el aula</i>	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
Antes de iniciar un tema...					
OI1. Comparto a mis alumnos los objetivos para que juntos planteemos una idea en común hacia donde se dirige la clase.					
OI2. Enuncio a mis alumnos las metas a lograr.					
OI3. Me aseguro de que mis alumnos estén al tanto de lo que se espera de ellos.					
OI4. Propicio en el grupo la lectura de los objetivos (o metas) correspondientes a la hora clase.					
Los objetivos (o metas) que les presento a mis alumnos...					
OI5. Están redactados de forma clara.					
OI6. Tienen un vocabulario apropiado al alumno.					

VI. Subescala Diagrama de Llaves

<i>Conductas que puede presentar en el aula</i>	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
Al exponer un tema...					
DLL1. Utilizo llaves { } para organizar la información que les presento a los alumnos.					
DLL2. Presento a mis alumnos la información jerarquizada de lo general a lo particular.					
DLL3. Jerarquizo la información de izquierda a derecha.					

VII. Subescala Mapas Conceptuales

Conductas que puede presentar en el aula	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
MC1. Explico la clase mediante mapas conceptuales.					
MC2. Muestro a mis alumnos un mapa conceptual que ilustre las partes clave del tema para que tengan un claro ejemplo de cómo se hace.					
MC3. Requiero que mis alumnos realicen mapas conceptuales.					
Al elaborar un mapa conceptual...					
MC4. Realizo una lista de los conceptos comprendidos en el tema.					
MC5. Clasifico los conceptos incluidos en el tema en base a las relaciones existentes entre ellos.					
MC6. Establezco niveles de inclusión entre los conceptos.					
MC7. Hago notar el concepto nuclear ubicándolo en la parte superior si es que se trata del de mayor generalidad.					
MC8. Resalto el concepto nuclear del tema con un formato diferente al del resto cuando éste es un concepto que se incluye en otro concepto.					
MC9. Elaboro un borrador de éste para futuras correcciones.					
MC10. Escribo palabras enlace en las líneas entre los conceptos.					
MC11. Incluyo enlaces cruzados.					
MC12. Encierro en un círculo o un recuadro los conceptos.					
MC13. Agrego ejemplos.					
MC14. Para identificar relaciones no previstas entre los conceptos implicados lo reelaboro al menos una vez.					
MC15. Al presentarlo al grupo doy una explicación acerca de los conceptos y sus relaciones.					
Al revisar el mapa conceptual de mis alumnos verifico que éste...					
MC16. Contenga los conceptos comprendidos en el tema.					
MC17. Clasifique los conceptos incluidos en el tema en base a las relaciones existentes entre ellos.					
MC18. Establezca niveles de inclusión entre los conceptos.					
MC19. Haga notar el concepto nuclear ubicándolo en la parte superior si es que se trata del de mayor generalidad.					
MC20. Resalte el concepto nuclear del tema con un formato diferente al del resto cuando éste es un concepto que se incluye en otro concepto.					
MC21. Contenga palabras enlace en las líneas entre los conceptos.					
MC22. Incluya enlaces cruzados.					
MC23. Encierre en un círculo o un recuadro los conceptos.					
MC24. Tenga ejemplos.					

VIII. Subescala Respuesta Anterior-Pregunta-Respuesta Posterior (Ra-P-Rp)

Conductas que puede presentar en el aula	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
Antes de que mis alumnos conozcan un contenido teórico o práctico...					
APP1. Redacto en algún medio de instrucción las preguntas medulares del tema para que sean contestadas de forma individual.					
APP2. Les solicito a mis alumnos que contesten en su libreta una serie de preguntas sobre sus conceptos centrales.					
APP3. Formo equipos de trabajo para que contesten en un medio de instrucción preguntas medulares del tema.					
APP4. Los cuestiono grupalmente sobre sus aspectos esenciales tomando nota de sus respuestas en algún medio de instrucción.					
Posterior al desarrollo del tema...					
APP5. Retomo las preguntas iniciales y les pido a los alumnos que las vuelvan a responder en sus libretas individualmente.					
APP6. Les indico a mis alumnos que se reintegren en los equipos formados al inicio de la clase y contesten otra vez las preguntas.					
APP7. Cuestiono nuevamente a mis alumnos sobre los aspectos medulares del tema de una forma grupal, anotando sus respuestas en el mismo medio de instrucción que al iniciar la clase.					

IX. Subescala Lo Que Sé, Lo Que Quiero Saber, Lo Que Aprendí (SQA)

Conductas que puede presentar en el aula	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
Antes de iniciar el tema, la clase o la unidad les muestro a mis alumnos, en algún medio de instrucción, esta tabla					
S (Sé)	Q (Quiero saber)	A (Aprendí)			
y les solicito que...					
SQA1. La copien en sus libretas para que, en relación al tema, contesten las primeras dos columnas.					
SQA2. Que en equipos de trabajo la tracen y contesten qué es <i>lo que saben del tema</i> y <i>qué es lo que quieren saber</i> .					
SQA3. Grupalmente me enuncien lo que conocen del tema y lo que desean saber de éste, al tiempo que anoto sus respuestas.					
Posterior al desarrollo del tema...					
SQA4. Les indico a mis alumnos que completen en sus libretas la tabla completando la última columna.					
SQA5. Les indico que retornen a sus equipos y contesten con los nuevos conocimientos adquiridos.					
SQA6. Les pregunto de una forma verbal que es lo que aprendieron y lo registro en mi medio de instrucción.					

X. Subescala Cuadro Sinóptico

Conductas que puede presentar en el aula	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a												
<p>CS1. Pido a mis alumnos que tracen una tabla como la siguiente</p> <table border="1" data-bbox="240 615 1237 745"> <thead> <tr> <th>Tema (s)</th> <th>Aspecto A</th> <th>Aspecto B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>para que desarrollen los mismos aspectos de distintos temas.</p>	Tema (s)	Aspecto A	Aspecto B														
Tema (s)	Aspecto A	Aspecto B															
<p>CS2. Trato de que mis alumnos hagan comparaciones de los contenidos mediante una tabla.</p>																	
<p>CS3. Al explicar los mismos aspectos pero de temas diferentes uso cuadros comparativos.</p>																	
<p>CS4. Uso tablas para que los alumnos contrasten información contraria de un tema como la siguiente:</p> <table border="1" data-bbox="240 961 1156 1060"> <thead> <tr> <th>Tema (s)</th> <th>Causas</th> <th>Consecuencias</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Tema (s)	Causas	Consecuencias														
Tema (s)	Causas	Consecuencias															
<p>CS5. Ante la presencia de aspectos antagónicos de un mismo tema les indico a mis alumnos que realicen una tabla de doble columna para que ahí desarrollen el tema.</p>																	

XI. Subescala Analogías

Conductas que puede presentar en el aula	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
Quando decido explicarles a mis alumnos el tema con un ejemplo concreto...					
ACD1. Les menciono un caso concreto (ejemplo) relacionado al tema.					
ACD2. Trato de que el caso mencionado a los alumnos sea un ejemplo familiar o cotidiano.					
ACD3. Hago comparaciones entre el tema y el caso concreto o un ejemplo.					
ACD4. Señalo en el ejemplo las partes características que se relacionan con el tema.					
ACD5. Utilizo palabras como “es semejante a”, “se parecen en” , “lo mismo sucede con” o algún sinónimo para establecer conexiones del tema con el ejemplo.					
ACD6. Cierro el tema propiciando en los alumnos el diálogo para que concluyan su aprendizaje.					
ACD7. Finalizo el tema con la participación de los alumnos en la elaboración de una síntesis de lo aprendido.					
ACD8. Recalco ante los alumnos las posibles situaciones en las cuales el ejemplo puede no ser 100% aplicable al contenido.					
ACD9. Les indico a los alumnos las diferencias que pudieran existir entre el tema y el ejemplo.					
ACD10. Pido a mis alumnos que ejemplifiquen de manera breve en qué situaciones NO aplicaría algún ejemplo dado.					

XII. Subescala Resumen

Conductas que puede presentar en el aula	S i e m p r e	M u c h a s v e c e s	A v e c e s	P o c a s v e c e s	N u n c a
Antes de la exposición del tema...					
RE1. Dedico pocos minutos para sintetizarles a mis alumnos el contenido de lo que se aprenderá en dicha sesión.					
RE2. Pido a mis alumnos que lean la parte introductoria al tema presentada en el texto.					
RE3. Solicito a mis alumnos que extraigan del texto las ideas principales a modo de resumen escrito.					
RE4. Pido que introduzcan al grupo al tema de una forma oral resumiendo los aspectos principales a revisar en la clase.					
Al finalizar el tema...					
RE5. Entrego a mis alumnos un escrito que contenga de forma abreviada lo revisado en la clase.					
RE6. Presento a mis alumnos una recapitulación del tema de forma oral.					
RE7. Solicito a mis alumnos que den una lectura al resumen incluido al finalizar en el tema en su libro de texto.					
RE8. Pido a mis alumnos que recapitulen los conceptos principales del texto de forma escrita.					
RE9. Hago que los alumnos de forma oral sintetizen al grupo los conocimientos adquiridos sobre el tema.					
Al presentarles a mis alumnos un resumen del contenido trato de...					
RE10. Omitir información de importancia secundaria.					
RE11. Suprimir información repetitiva.					
RE12. Englobar los conceptos parecidos entre sí en ideas supraordinadas (de mayor nivel de generalidad).					
RE13. Reemplazar proposiciones presentadas en uno o más párrafos por proposiciones nuevas producto de actividad inferencial constructiva.					
Al hacer elaborar a mis alumnos su resumen verifico que...					
RE14. Incluyan las ideas principales.					
RE15. Omitan información de importancia secundaria.					
RE16. Supriman información repetitiva.					
RE17. Engloben los conceptos parecidos entre sí en ideas supraordinadas (de mayor nivel de generalidad).					
RE18. Reemplacen proposiciones presentadas en uno o más párrafos por proposiciones nuevas producto de actividad inferencial constructiva.					