



**LA GENERACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE MOTIVADORES EN EL
AULA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA**

Yudy Esperanza Martínez Cardona

Andrés Felipe Gutiérrez Ocampo

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales

Maestría en Educación

Profesor James Melenge

2022

**LA GENERACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE MOTIVADORES EN EL
AULA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA**

RESUMEN

El desarrollo de competencias comunicativas en inglés ha sido un reto histórico en la educación del país, pero pese a los esfuerzos realizados no se alcanzan los desempeños esperados en este idioma. El propósito de la presente investigación se orienta hacia la comprensión de la incidencia que tiene la generación de ambientes de aula motivadores, en la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Una investigación de corte cualitativo con diseño cualitativo-descriptivo en una población de 27 estudiantes de una institución educativa oficial del área rural. Para la recolección de la información se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, cuyos resultados fueron objeto de un análisis categorial basado en la teoría fundamentada. Como producto de lo anterior, se logra entender cómo los ambientes de aprendizaje propician la motivación hacia la lengua extranjera, donde los factores internos, los factores externos, las competencias y saberes de los docentes, el contexto, la relación pedagógica y la cooperación entre estudiantes, promueven o limitan la construcción de conocimiento.

Palabras clave: aprendizaje, ambientes de aula, contexto, didáctica, idioma extranjero, motivación.

ABSTRACT

The development of communicative skills in English has been a historical challenge in the education of the country. Despite the efforts made, the expected performance in this language is not achieved yet. The purpose of this research is oriented towards the comprehension of the impact that the generation of motivating classroom environments has on the English teaching and learning process. This is qualitative research has a qualitative-descriptive design in a population of 27 students from a public school in a rural area. For the collection of data, semi-structured interviews, focus groups and participant observation were carried out, the results of which were subject to a categorical analysis based on the grounded theory. As a result, it is possible to understand how learning environments foster motivation towards the foreign language, where internal factors, external factors, the skills and knowledge of teachers, the context, the pedagogical relationship and cooperation between students, promote or limit the construction of knowledge.

Key Words: learning, classroom environments, context, didactics, foreign language, motivation.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN _____	3
ABSTRACT _____	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA _____	7
JUSTIFICACIÓN _____	14
OBJETIVOS _____	18
General: _____	18
Específicos: _____	18
ESTADO DEL ARTE _____	19
Momento preoperatorio _____	20
Momento heurístico _____	21
Momento analítico _____	26
Momento hermenéutico _____	34
MARCO TEÓRICO _____	39
Enseñanza y Aprendizaje del Inglés _____	39
Didáctica _____	41
Competencias Comunicativas _____	43
Motivación _____	44
Motivación Intrínseca _____	47
Motivación Extrínseca _____	48
Ambientes de Aprendizaje en el Aula _____	50
Contexto _____	54
Aprendizaje Cooperativo _____	56
METODOLOGÍA _____	58
Enfoque Epistemológico _____	58
Diseño Metodológico _____	59
Fases de la Investigación _____	61

Población objeto de la investigación _____	62
Consideraciones Éticas _____	64
Técnicas e Instrumentos _____	65
Grupos Focales _____	66
Entrevista semiestructurada _____	68
Observación Participante _____	69
Plan de Análisis _____	70
<i>ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</i> _____	72
<i>CONCLUSIONES</i> _____	92
<i>ANEXOS</i> _____	107

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) desde la primaria en Colombia es uno de los objetivos hacia los cuales debe apuntar la escuela (Ley general de educación, 1994) y con esto se reconoce desde el Ministerio de Educación Nacional la necesidad de una formación integral de los estudiantes en las instituciones educativas de carácter oficial y privado, propendiendo por el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida, el desenvolvimiento en una sociedad multicultural y en el mundo laboral. De hecho, en una investigación desarrollada por el British Council (2015) se encuentra que:

(...) el lazo entre el inglés y la mejor empleabilidad es muy fuerte en la mente de los colombianos, y que prácticamente ningún encuestado no tiene deseos de aprender inglés o mejorarlo. Esta tendencia respalda la evidencia de que el inglés está asociado con mejores oportunidades de empleo, mejor educación y un mejor nivel de vida. Aunque está confirmado el deseo por el inglés, esto no necesariamente equivale a que haya demanda, lo cual es el resultado de factores adicionales tales como la motivación y los medios. (p. 38)

Se evidencia, entonces, que la mayoría de los colombianos tienen clara la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera, pero pocos tienen acceso a ella y aunque ha habido progreso hacia la meta de una población angloparlante, muchos expertos la consideran inalcanzable por ahora. Algunos creen que las escuelas públicas y privadas de Colombia carecen de un ambiente de aprendizaje para promover en forma eficaz y equitativa el aprendizaje de inglés. (British Council, 2015, p. 58)

Sumado a lo anterior, “los maestros de inglés afrontan desafíos tales como la falta de recursos, motivación, acceso, tiempo, habilidades lingüísticas y capacitación contextual, los cuales continúan siendo barreras para el aprendizaje positivo y equitativo de inglés dentro la educación formal” (British Council, 2015, p.58). Entendiéndose de esta manera el gran reto que implica las instituciones educativas y sus docentes (sobre todo rurales), la autoformación, la adquisición de herramientas pedagógicas y el desarrollo de capacidades que permitan enfrentar las clases de inglés de manera efectiva, favoreciendo ambientes de aprendizaje apropiados para la interacción de los estudiantes con la lengua inglesa.

Un ejemplo de la situación colombiana en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas en inglés se refiere, lo muestra Chacón (2021) quien en un reciente artículo publicado en el periódico El Tiempo sobre el estudio EF English Proficiency Index (EPI), de la firma Education First, el cual midió el desempeño en esta lengua en 100 naciones cuya lengua nativa es otra, da a conocer que “Colombia ocupa la posición número 77 del listado, quedando además en la clasificación de Muy Bajo con una puntuación de 448 (sobre 800)”. Agrega además que:

(...) el país tuvo un retroceso respecto a mediciones anteriores, si se tiene en cuenta que en el mismo análisis en 2018 y 2019 se posicionó en el lugar 60 y 68 en ambas oportunidades, lo que representa una caída de 17 puestos en el escalafón mundial en los últimos dos años. (Chacón, 2021)

Y aunque dentro de los 19 departamentos analizados, el nuestro, Caldas, ocupó el quinto puesto, no deja de ser preocupante, ya que según las estadísticas publicadas por el ICFES en el informe

nacional de resultados de Saber 11 2020, caldas obtiene un puntaje inferior a los 50 puntos (de 100) en la prueba de inglés. Lo cual quiere decir que la mayoría de los estudiantes del departamento terminan su bachillerato con niveles muy bajos (entre -A1 y A1). A pesar de los esfuerzos de la Secretaría de Educación en la promoción del bilingüismo en el departamento a través de sus diferentes estrategias, aún no se avanza significativamente en este aspecto.

En la misma línea, los puntajes entregados por el ICFES para el municipio de Pácora dan cuenta de niveles muy bajos de inglés. Entre las siete instituciones educativas, en el 2020 el mejor fue 46 (de 100), y lo obtuvieron tres de ellas, incluida la Institución Educativa La Milagrosa Central Los Morros (rural).

Se puede observar que en todos los ámbitos (nacional, departamental y municipal) el panorama es similar, los niveles de inglés son muy bajos y permiten reconocer la necesidad de identificar los motivos de esta situación y pensar en estrategias novedosas que favorezcan la reducción de las dificultades encontradas, de manera que se pueda avanzar hacia el bilingüismo.

Ubicándonos ahora en la particularidad, es importante describir que la Institución Educativa La Milagrosa Central Los Morros, ubicada en la zona rural del Municipio de Pácora (Caldas), está integrada por once sedes activas: siete unitarias (de preescolar a quinto), dos posprimarias (de preescolar a noveno) y dos con educación media (de preescolar a once). En los diferentes niveles, las interacciones pedagógicas se desarrollan en aulas multigrado bajo la metodología escuela nueva, donde se da prioridad al aprendizaje activo, con el acompañamiento del docente en el trabajo con guías de interaprendizaje. Es de resaltar que sólo desde el año 2017

la institución recibió autorización para trabajar con los grados décimo y once, y en el 2018 graduó a su primera promoción de bachilleres académicos.

Sabiendo que sólo han sido tres las promociones graduadas por la institución, se infiere que sólo han sido también esas tres las promociones que han presentado las pruebas Saber 11. Aunque son pocas, en las tres hubo un común denominador: los resultados más bajos se presentaron en el área de inglés y en ninguno de los casos dichos resultados fueron superiores a los 50 puntos.

Teniendo esto en mente, como institución, nos hemos preocupado por fortalecer las habilidades de los estudiantes en el idioma extranjero (inglés) y para ello, se quiso hacer en el 2021 un primer ejercicio de simulación de evaluación externa mediante la aplicación de las pruebas Evaluar para Avanzar, con las cuales se evalúa el área de inglés desde el grado noveno hasta el grado once. Se puede decir que los resultados obtenidos, aunque eran parecidos a los esperados, fueron más desalentadores incluso que los obtenidos en las pruebas reales. De 100 puntos, el grado noveno obtuvo un promedio de 37,6, el grado décimo obtuvo un promedio de 41,98 y el grado once un promedio de 36,11.

Ahora bien, en el intento por mejorar en los niños y jóvenes las condiciones para enfrentarse de manera efectiva a situaciones en las que deban hacer uso del inglés, desde el consejo académico y desde la parte directiva de la institución se han generado e implementado diferentes propuestas pedagógicas que hacen parte de unos planes de mejoramiento a los que se les vendrá haciendo su respectivo seguimiento.

Una de las estrategias consiste, desde el año anterior (2020), en la ampliación del English Day (día del inglés), convirtiéndolo en la English Week (semana del inglés). Durante estos espacios los estudiantes han practicado las habilidades a través de actividades como: elaboración de pósters, cantos, bailes, trabalenguas, poesías, explicación de recetas, narración de historias, etc. todo en inglés.

Además de lo anterior, con los estudiantes de grado once se han realizado algunos seminarios de inglés. Estos consisten en sesiones de cuatro a seis horas en las que se hace énfasis en algunos aprendizajes en los que se identifican debilidades y cuyo fortalecimiento es necesario. Por lo general se hace una sesión cada período. Es decir, cuatro sesiones al año aproximadamente.

Como se puede entender, las estrategias que se han aplicado atienden momentáneamente el problema, pero se requieren acciones que favorezcan la interacción constante con ambientes que, por un lado, propicien la motivación hacia el aprendizaje y, por otro lado, favorezcan el mejoramiento de las habilidades comunicativas propias de la lengua extranjera. Así, se atendería la situación desde la raíz, y con el fin de identificar factores y caracterizar situaciones y espacios, se propone la presente investigación, la cual esperamos que redunde en una propuesta que mejore el panorama en la institución.

Con respecto a la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés, se ha podido evidenciar poca motivación. Es difícil para ellos comprender las explicaciones, apropiarse los conceptos, aplicar las normas gramaticales, utilizar el idioma en la interacción y evidenciar un

buen desarrollo de las habilidades comunicativas. Se evidencia poco interés en las clases y poco se reconoce la importancia que tiene en la actualidad el aprendizaje de dicha lengua.

Lo anterior, es observable desde el preescolar hasta la media. Posiblemente la falta de personal docente con las competencias necesarias para la enseñanza de la lengua extranjera ha sido una de las razones. Aunque ahora contamos con una docente tutora que apoya la enseñanza del área en la básica primaria en las diferentes sedes desde la estrategia *Teaching Together By Caldas* desde la SED Caldas, entidad que también ha estado realizando acciones de formación en inglés para maestros del departamento de Caldas, incluyendo a algunos docentes de la institución, es evidente que el nivel necesario en la mayoría de los docentes que deben, según su asignación académica, enseñar la lengua inglesa, no es suficiente.

Por motivos como el anterior, agregando la poca intensidad horaria que tiene la lengua extranjera dentro del currículo institucional, el contacto de los estudiantes con el inglés es muy limitado. En la básica primaria, una hora, y en la básica secundaria y la media, dos horas semanales corresponden a clases de inglés.

Pensando en todo esto, se debe propender por la generación de ambientes propiciadores de motivación hacia el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes de la institución, favoreciendo el contacto constante con la lengua desde sus diferentes presentaciones (lectura, escritura, habla y escucha...), a través de diálogos en inglés, clases en inglés, lecturas en inglés, dramatizaciones en inglés, aulas letradas con información en inglés, presentación de material audiovisual en inglés, entre otros.

Lo anterior implica un estudio juicioso, orientado a la caracterización de ambientes de aula propicios para la enseñanza y el aprendizaje del inglés y el reconocimiento de los factores que inciden en la motivación hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes. De allí, sentar unas bases teóricas, pedagógicas y metodológicas que permitan la proposición de estrategias pensadas para la comprensión y posible solución del problema presentado en la institución.

De tal forma que, a través de esta investigación se busca dar respuesta a la pregunta problematizadora: **¿Cómo incide la generación de ambientes motivadores en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, por parte los estudiantes de grado décimo de la IE La Milagrosa CLM ubicada en el área rural del municipio de Pácora, Caldas?**

JUSTIFICACIÓN

A diferencia de lo que sucedía con la educación tradicional, en la contemporaneidad el maestro debe preocuparse por favorecer un ambiente propicio y motivador para la generación del aprendizaje en sus estudiantes. Entre mayor interés hay hacia la construcción de nuevos conocimientos, mejores y más efectivas son las comprensiones que se adquieren. Por otro lado, en asignaturas tan generadoras de apatía como el inglés, al tratarse de una lengua extranjera, se requiere de educadores que busquen estrategias que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos mediados por la motivación, abordada esta como “algo que no viene dado, sino que se construye en las propias situaciones de enseñanza y aprendizaje” (Isabel Solé, s.f.).

Ahora bien, desde el ámbito normativo, la Ley General de Educación 115 de 1994 en sus artículos 21 y 22 habla de los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria y de los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, respectivamente. Por un lado, en los literales “b” y “m” del artículo 21 se plantea que:

Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: (...) b) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico; (...) m) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera. (Ley general de educación, 1994)

Por otro lado, en los literales “f” y “l” del artículo 22 se reza que:

Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: (...) f) La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas; (...) l) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera. (Ley general de educación, 1994)

Y es que precisamente el buscar la generación de ambientes de aula motivadores para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, evidencia la importancia de esta investigación. Pues, como se lee, se debe fomentar el interés por aprender, siendo este el medio por excelencia para que el acto educativo se traduzca en el desarrollo sólido de habilidades aplicables a la vida.

El área de inglés y sus procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación pública, especialmente en el área rural, no han sido de calidad, debido a que se cuenta con la metodología de aula multigrado, que no permite la profundización del conocimiento que se requiere en cada grado, y, por tanto, no se cumple a cabalidad con los contenidos o metas de aprendizaje propuestos. De allí parte el darle importancia también a la generación de ambientes motivadores desde el área rural, que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa, desde la integración de saberes o la unificación de grupos de grados en cuanto a niveles de conocimiento para un abordaje del inglés de manera responsable y significativa.

De otra mano, para valorar la pertinencia de la presente investigación, se debe mencionar: primero, que se desarrolla una institución educativa ubicada en el área rural del municipio de Pácora (Caldas); segundo, que este proceso se realizará en dos sedes de dicha institución; tercero,

que en ambas sedes el trabajo con los estudiantes se realiza en aulas multigrado mediante la metodología escuela nueva, y; cuarto, que las posibilidades de conectividad a internet son muy limitadas. Por lo tanto, la misma no se realizará en torno a los ambientes virtuales, sino a los ambientes de aula o ambientes de clase con estudiantes que realmente evidencian bajo nivel motivacional hacia el aprendizaje del inglés, buscando transformaciones tanto de los entornos físicos, como los referidos a la socialización e interacción asidua con la lengua extranjera.

Se busca así, tener la oportunidad de comprender la incidencia que tiene la generación de ambientes de aprendizaje motivadores en el aula, en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y desde esto, poder identificar las dinámicas que surgen desde los ambientes de aprendizaje hacia la construcción de conocimiento y generación de aprendizaje en el aula, especialmente en el contexto rural.

Es importante resaltar que, si bien en la búsqueda de antecedentes se encuentran algunas investigaciones sobre los ambientes de aprendizaje, la mayoría de ellas se orientan hacia los ambientes virtuales y poco se ha investigado sobre este tema en contextos como los descritos en líneas anteriores (instituciones rurales, en aulas multigrado con metodología escuela nueva y poca conectividad de internet). En este sentido, la investigación que se plantea se torna novedosa, además, porque trascenderá del análisis a la proposición de estrategias tendientes a la solución del problema.

Con el trabajo de investigación se desea aportar teóricamente de manera significativa a la construcción de conocimiento relacionado con los ambientes de aula, tema poco abordado en

investigaciones de corte educativo, lo cual implica una labor juiciosa de consulta, mediante el análisis de datos, partiendo de la experiencia en el aula.

Se espera, entonces que fruto de la investigación se logre caracterizar los ambientes de aula propicios para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, y reconocer los factores que inciden en la motivación o desmotivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de este idioma. Todo esto con miras a la proposición de estrategias orientadas a la generación de ambientes motivadores para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de la IE La Milagrosa CLM ubicada en el área rural del municipio de Pácora (Caldas).

Finalmente, con el ánimo de mejorar la educación del idioma inglés en el sitio delimitado y el contexto relacionado anteriormente, este trabajo podría ser un referente para docentes e instituciones con condiciones similares, que deseen conocer y estudiar acerca de los ambientes de aula motivadores, ya que la temática requiere de profundización para generar utilidad y calidad en los procesos educativos.

OBJETIVOS

General:

Comprender la incidencia que tiene la generación de ambientes motivadores en el aula, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con los estudiantes de la IE La Milagrosa CLM ubicada en el área rural del municipio de Pácora (Caldas).

Específicos:

- Caracterizar los ambientes de aprendizaje en el aula, propicios para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.
- Reconocer los factores que inciden en la motivación hacia el aprendizaje.
- Proponer estrategias orientadas a la generación de ambientes de aprendizaje motivadores para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

ESTADO DEL ARTE

Para la elaboración de este estado del arte se tuvieron en cuenta los cuatro momentos descritos por los profesores James Melenge y Jaime Saldarriaga (2018):

1. **Momento preoperatorio**, el cual tiene como objetivo construir la masa documental que servirá de insumo para los siguientes momentos; el rastreo se efectuará en distintas bases de datos, repositorios institucionales y/o centros de recursos intentando recoger el mayor número de trabajos que se aproximen al interés investigativo.
2. **Momento heurístico**, en el cual se hace un procesamiento de la información desde una perspectiva tecno-funcional, privilegiando el plano descriptivo alrededor de las fuentes de estudio, cuantificando y reconociendo tendencias alrededor de los sujetos de estudio, los enfoques epistemológicos, metodológicos y teóricos emergentes, más allá de las particularidades, intentando encontrar líneas reconocibles de la investigación y la práctica.
3. **Momento analítico** como ejercicio de ordenamiento conceptual a través del develamiento de categorías y subcategorías, según las propiedades de los estudios las dimensiones teóricas con quienes dialogan.
4. **Momento hermenéutico**, en el cual se privilegia la interpretación de las categorías y subcategorías en el marco de los resultados y conclusiones referidas en las diferentes fuentes, alrededor de los focos de comprensión, evidenciando las diferentes formas de expresión (datos, simbologías, narrativas), su intencionalidad, los lenguajes y marcos

culturales en una interacción permanente entre los autores, textos y contextos.

(pp.108-109)

Momento preoperatorio

Para este momento, se estableció como criterio de búsqueda las palabras clave: enseñanza y aprendizaje del inglés, motivación hacia el aprendizaje y ambientes de aprendizaje; en una ventana de tiempo definida entre 1997 y 2020.

La consulta se realizó a través de motores de búsqueda especializados como:

- Repositorios institucionales universitarios (nacionales e internacionales).
- Google Académico.
- Plataformas internacionales de indización (Scielo, Redalyc y Dialnet).

Durante este ejercicio de búsqueda se vio la necesidad de complementar la categoría Ambientes de Aprendizaje, definiéndola ahora como Ambientes de Aprendizaje en el Aula. Esto con el fin de acercar los antecedentes a la intención investigativa, sobre todo pensando en el contexto, teniendo en cuenta que esta será llevada a cabo en la zona rural (sin conectividad a internet) y por lo general los ambientes de aprendizaje son relacionados con los ambientes virtuales, algo que por ahora no es posible en la Institución Educativa La Milagrosa.

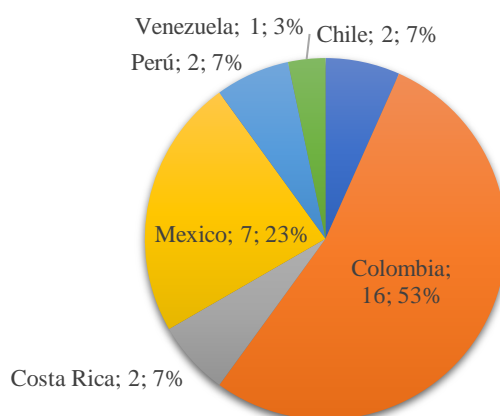
En total, se revisaron 30 trabajos afines al interés investigativo con las siguientes distribuciones:

- 11 artículos de investigación.
- 4 artículos de reflexión.
- 15 tesis de maestría.

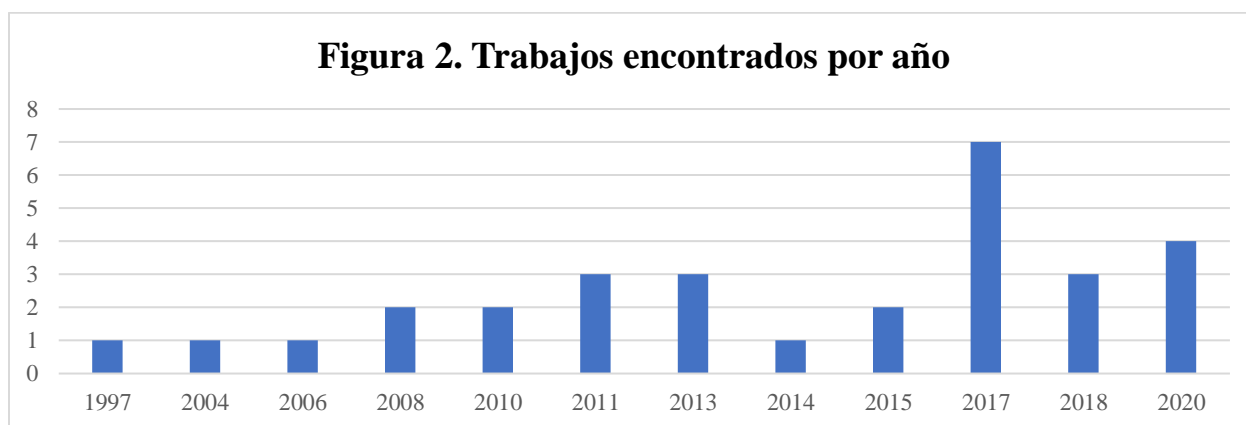
Momento heurístico

De los trabajos encontrados durante el rastreo que se realizó, se evidencian algunas tendencias importantes de resaltar: país de procedencia, año de publicación del trabajo, enfoque epistemológico de la investigación y los principales referentes teóricos para cada categoría.

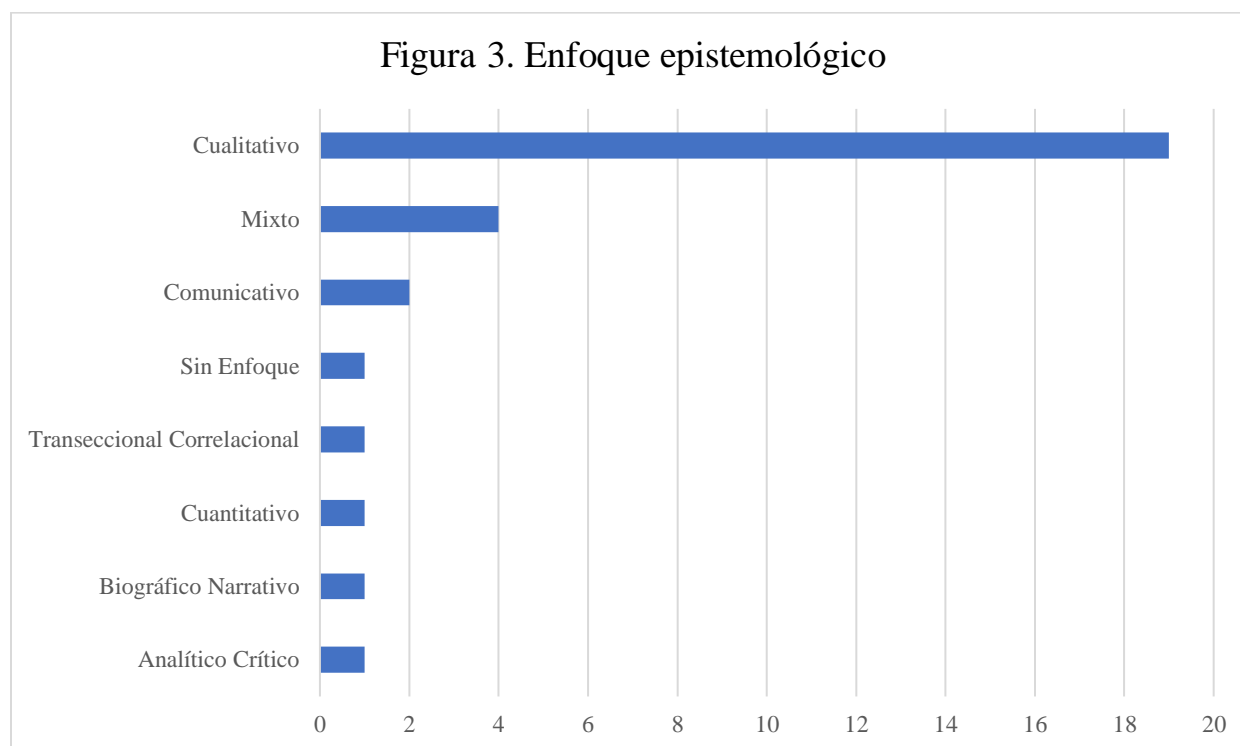
De esta manera y con respecto a la primera tendencia, se evidencia que la procedencia de las producciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del inglés, motivación hacia el aprendizaje y los ambientes de aprendizaje en el aula se distribuye de la siguiente manera (ver figura 1): Colombia es el país del que mayor número de trabajos se encontró, con un total de 16, que representa el 53% del total general. Le sigue México con 7 trabajos que equivalen al 23%. Con una menor producción están, Chile, Costa Rica y Perú, cada uno con 2 trabajos (7% cada uno). Finalmente está Venezuela, de donde se encontró un solo trabajo (3%).

Figura 1. Trabajos encontrados por país

Por otro lado, la frecuencia de trabajos encontrados por año es la segunda tendencia establecida (ver figura 2). En esta se evidencia que el año en que más trabajos se produjeron en relación con las categorías de búsqueda es el 2017, de este año se hallaron 7 (23%); le sigue el 2020 con 4 trabajos (13%); seguidamente el 2011, 2013 y 2018 coinciden en 3 trabajos (10%) cada uno; después están el 2008, 2010 y el 2015, años de los cuales se encontraron de a 2 trabajos (6,6% del total para cada uno); y, finalmente, de los años 1997, 2004, 2006 y 2014, se encontró de a un solo trabajo (3,3% para cada uno).

Figura 2. Trabajos encontrados por año

Con respecto al enfoque epistemológico de los trabajos (ver figura 3), se observa una clara tendencia hacia lo cualitativo, ya que 19 de los 30 trabajos encontrados, es decir el 63,3% tienen este enfoque. Por su lado, del enfoque mixto se hallaron 4 trabajos, que representan el 13,3%. Con enfoque comunicativo se hallaron 2 trabajos, correspondientes al 6,7% del total. De otros cuatro trabajos sólo se encontró de a uno, con enfoques transeccional correlacional (3,3%), cuantitativo (3,3%), biográfico narrativo (3,3%) y analítico crítico (3,3%). El 3,3% restante corresponde a un artículo de reflexión en el que no se especifica un enfoque.



Para finalizar, la cuarta tendencia se refiere a los principales referentes conceptuales en cada una de las categorías. Durante el rastreo documental realizado en el momento preoperatorio se encuentran los siguientes:

- *Enseñanza y Aprendizaje del inglés:*
 - Diaz Barriga: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.
 - Gardner y Lambert: Attitudes and Motivation in Second Language Learning.
 - Gardner: Attitudes and Motivation: Their Role in Second Language Acquisition.
 - Suso y Fernández: La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera.
 - Brown: Principles of Language Learning and Teaching.
 - Richards y Rodgers: Approaches and Methods in Language Teaching.
 - Richards y Lockhart: Reflective teaching in second language classrooms.
 - Larsen Freeman: and Anderson, M. Techniques and Principles in Language Teaching.
 - Dewey: Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y procesos educativos.
 - Morin: Los siete saberes para la educación de futuro.

- *Motivación hacia el Aprendizaje:*
 - Brown: Principles of language learning and teaching.
 - Gardner y Lambert: Attitudes and Motivation in Second Language Learning.

- Gardner: Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation.
- Deci: motivation, extrinsic reinforcement, and inequity.
- Dewey: Interest and effort in education.
- Ryan y Deci: La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar.
- Elliot y Harackiewicz: La motivación intrínseca.
- García y Fernando: Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.
- Dörnyei: Motivation strategies in the language classroom.
- Maslow: Teoría de la motivación humana.
- Gómez: La inteligencia emocional en la educación.
- Perrenoud: Diez nuevas competencias para enseñar.
- *Ambientes de aprendizaje en el aula:*
 - Freire: Pedagogía del oprimido.
 - Inciarte Rodríguez: Nuevas tecnologías un eje transversal para el logro de aprendizajes significativos.
 - Morin: Los siete saberes para la educación del futuro.

- López: Ambientes de aprendizaje.
- Salina: Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información.
- Aguaded: Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información.
- Vite: Ambientes de Aprendizaje.
- Trueba: El ambiente también educa.
- Arias, Cárdenas, y Estupiñán: Aprendizaje cooperativo.

Momento analítico

Primeramente, enfocándonos en el campo educativo, la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés y los ambientes de aula motivadores, son los pilares que mueven todos los procesos existentes desde lo básico hasta lo complejo, por tanto, y después de un análisis de palabras claves y masa documental o teoría relacionada con enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés, motivación y ambientes de aprendizaje, se presentan las tres anteriores enunciadas como las categorías centrales.

Aun cuando la enseñanza y el aprendizaje son procesos que están en constante cambio debido a las técnicas y el cambio de formas y medios para la adquisición y construcción de conocimiento, la enseñanza y aprendizaje del inglés merece actualmente un cambio importante en su manera de ser enseñado y aprendido, debido a que es una competencia que exige el mundo actual para la interacción en diferentes ámbitos, estudiantil, laboral, social, entre otros.

Ciertamente, “La enseñanza es una actividad muy personal, y no es sorprendente que cada profesor lleve a sus prácticas diferentes percepciones y presunciones respecto a qué constituye la enseñanza efectiva (Richards & Lockhart, 2007). Por esta realidad y según las diversas investigaciones estudiadas al respecto, puede afirmarse que “el aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, es difícil y suele producir ansiedad” (Delicado, 2011, p. 387).

La enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés se convierten entonces, en un gran desafío que se puede abordar desde una subcategoría interesante: la didáctica. En palabras de Sequero (2015), “parejo al método de enseñanza empleado va la aplicación de los recursos didácticos” (p.21). Se lee desde diversas perspectivas, que, esta primera subcategoría se direcciona con gran intencionalidad al mejoramiento constante e innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que a través de recursos que pueden ser físicos o tecnológicos se encuentre el gozo y disfrute del idioma inglés.

Como segunda subcategoría se ha establecido la temática de las competencias comunicativas en inglés, ya que hacen parte principal de la comprensión global del idioma desde las capacidades a trabajar para ser competente en él y desenvolverse de las múltiples formas: Escritora, lectora, escucha y habla.

Así como se piensa en innovar en la enseñanza y en los procesos educativos, para Navarro y Piñeiro (2008), el docente debe estar preparado para enseñar de forma adecuada el vocabulario y estructuras gramaticales nuevas a sus estudiantes, de forma que estos últimos las puedan utilizar correctamente al comunicarse en inglés. Esto significa reforzar y construir un esquema mental en los estudiantes, apoyados de estímulos visuales, auditivos y escritos, de

manera que no solo conozcan las palabras y estructuras, sino que las puedan utilizar de modo diferente en situaciones reales a corto, mediano y largo plazo.

Por otro lado, a la motivación le es atribuido un alto valor como mediadora efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello se establece como segunda categoría y es pertinente hacer una breve explicación sobre lo que representa este concepto y las implicaciones que tiene en el ámbito de lo educativo. “En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general” (García & Doménech, 1997). Este planteamiento reafirma la necesidad de fomentar la motivación, en particular por el aprendizaje, dado que así se posibilita la materialización de los propósitos que inicialmente se han planteado para la formación del aprendiz.

La motivación es, entonces, uno de los factores (tal vez el principal) que influyen en la transformación en la actitud que a menudo tienen los sujetos hacia la escuela y todo lo que en ella se encuentra involucrado. Un bajo nivel de motivación se puede ver implicado en el mal comportamiento de algunos estudiantes durante la clase o la indiferencia que se presenta con frecuencia frente a la necesidad que se tiene de formarse, tanto en valores, como en habilidades y conocimientos.

Es preciso entonces que los educadores identifiquen qué es lo que más motiva a los educandos y basados en eso, plantear actividades que favorezcan el desarrollo de la curiosidad, para así permitirles y ayudarles a explorar el medio del cual surge la Información que la Escuela y la sociedad requieren que él comprenda. El estudiante debe sentir que es capaz de hacer

muchas cosas de manera autónoma, pero no por eso el maestro lo debe dejar solo; al contrario, debe estar siempre ahí, presto para mediar cualquier dificultad que en el trayecto se le presente al niño. Claro es entonces, que el buen docente se percata de “implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo” (Perrenoud, 2004, p.57).

Habiendo llegado a este punto, se ha podido deducir que la motivación en el aprendizaje mantiene una estrecha relación con el “deseo de saber” y para Perrenoud (2004):

Este deseo es múltiple: saber para comprender, para actuar con eficacia, para superar un examen, para ser querido o admirado, para seducir, para ejercer un poder... El deseo de saber no es de una sola pieza. La escuela, incluso si aboga a ojos cerrados por una relación desinteresada con el conocimiento, no puede, en el día a día, permitirse menospreciar las otras motivaciones. Los más ajenos al contenido mismo del conocimiento en juego ofrecen inevitablemente garantías mínimas de una construcción activa, personal y duradera de los conocimientos. Sin embargo, frente a tantos alumnos que no manifiestan ningunas ganas de saber, una voluntad de aprender, incluso frágil y superficial, ya es un regalo. Por consiguiente, las estrategias de los profesores pueden desarrollarse en un doble registro: uno: Crear, intensificar, diversificar el deseo de saber; y Dos: Favorecer o reforzar la decisión de aprender. (p.58)

En este argumento, el autor deja observar la realidad de la educación contemporánea en relación con la actitud que gran parte de los estudiantes asume frente a su aprendizaje, pero no deja las puertas del todo cerradas para que esta realidad se pueda cambiar. Descarga además gran responsabilidad sobre los maestros, quienes vienen siendo los principales encargados de la

formación de las personas. Estos deben encontrar los medios para construir motivaciones, principalmente en quienes pareciese que carecieran de ellas. Después de haberlo logrado, aunque sea en lo más mínimo, deben sacar el mayor provecho de ello, intentando adaptarlos de manera placentera al ambiente escolar, intensificando así el deseo de aprender. Conseguido esto, lo importante ahora es no bajar la guardia y estar evaluando de manera constante la eficacia de los diferentes tipos de motivación que se crean en los estudiantes y la incidencia que tienen éstos sobre el grado y la clase de aprendizaje que en ellos se construye.

Ahondando en el tema de la motivación, el rastreo realizado durante el momento preoperatorio deja ver que con mucha recurrencia los trabajos hablan de la intrínseca y la extrínseca. Así, estos dos tipos de motivación se constituyen como dos subcategorías. Por un lado, la motivación intrínseca:

Es el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio. Tener una orientación motivacional intrínseca en una determinada tarea académica quiere decir que la participación del estudiante en ella es un fin en sí mismo, más que un medio para alcanzar otro objetivo.

(Bernal et al., 2017, p.41)

Al respecto, es importante aducir que la curiosidad y el interés que se encienden en el estudiante hacia la construcción de nuevos conocimientos, son factores determinantes para que la atención, el esfuerzo y el pensamiento se den de manera autónoma en él y por ende favorezcan la construcción de aprendizajes con verdadero sentido y verdadero significado, es decir, no se hacen las tareas escolares sólo por ganar una nota o por evitar un castigo por parte de la familia o

los maestros, sino que por el contrario, éstas se desarrollan de manera lúdica y placentera, con el único objetivo de hacer lo que le gusta, más que hacer algo que no le gusta (estudiar) para conseguir algo que le gusta (premio), o hacer algo que no le gusta (estudiar) para evitar otra cosa que no le gusta (castigo). Así pues, en la sociedad actual se requiere de docentes innovadores que integren a cada una de sus prácticas profesionales actividades y estrategias necesarias para motivar al estudiante hacia el nuevo conocimiento.

Por su lado, de la otra subcategoría, motivación extrínseca, se encuentra que “se refiere al grado en el que el estudiante percibe que participa en una tarea por razones como las calificaciones, las recompensas, la opinión de los otros o el superar al resto de sus compañeros” (Bernal et al., 2017, p.41). El estudiante que tiene este tipo de motivación actúa mediante estímulos externos a él, de cierta manera se puede decir que su mayor objetivo personal no es aprender, sino conseguir algo más con ese aprendizaje que adquiere. El estudiante está motivado por el estímulo que recibirá por el desarrollo de la tarea encargada.

Siguiendo la última categoría y el trazado teórico que se ha realizado en torno a los ambientes de aprendizaje, definidos como “el entorno sociopsicológico y material donde los estudiantes y los docentes trabajan juntos” (Parlett y Hamilton, 2008, p.6), emerge una subcategoría, el aprendizaje cooperativo, que aporta su conocimiento no solo al trabajo entre estudiante y maestro, sino que tiene un enfoque de trabajo colaborativo, tomado importante desde la perspectiva de trabajo e interacción estudiante con estudiante, mediado el aprendizaje por el docente.

Además, Turrion (2013), dice que “el aprendizaje cooperativo también da respuesta a las nuevas necesidades que plantea la sociedad actual, y ha de proporcionar una educación más justa e inclusiva, al mismo tiempo que rompe con el aislamiento al que estaba sometido el alumno, cobrando una enorme importancia en las relaciones entre alumnos” (p.58). Siendo este un interés por descubrir en cuanto al trabajo en aula y específicamente en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Al realizar la búsqueda de documentos en el momento preoperatorio, se encuentra que la mayoría de ellos se orientan hacia la educación virtual cuando se habla de ambientes de aprendizaje. Lo que se quiere comprender con este trabajo investigativo, es cómo los ambientes educativos se pueden hacer igual de efectivos en el aula de clases, mediante su transformación y el uso de los recursos pertinentes. “Los ambientes de aprendizaje, entendidos como los espacios en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, también están evolucionando de forma rápida y efectiva” (Correa, 2008, p.1) y bajo esta perspectiva “la educación presencial puede llegar a evolucionar a un nuevo paradigma para la formación de las nuevas generaciones, al enriquecer sus procesos con la incorporación del desarrollo de competencias y el uso pedagógico de las TIC” (Correa, 2008, p.1)

Becerra et al. (2006) describen al sujeto, la actividad didáctica, el conocimiento, la evaluación y el contexto, como los elementos que hacen parte del ambiente de aprendizaje. Dadas las características de la institución y los estudiantes con quienes se desarrollará la investigación, este último elemento, el contexto, se configura como subcategoría. Cuando se habla de contexto se hace referencia a algo más allá del espacio físico, ya que “no sólo involucra

los escenarios mismos, sino un sinnúmero de elementos -de carácter histórico, social, económico, cultural, tecnológico, científico y político- que condicionan y se retroalimentan con el actuar de los grupos humanos” (Becerra et al., 2006, p.95).

En resumen, en este momento analítico se establecen tres categorías para la investigación (ver figura 4), cada una con sus respectivas subcategorías:

- *Enseñanza y aprendizaje del inglés:*

- Didáctica.
- Competencias comunicativas.

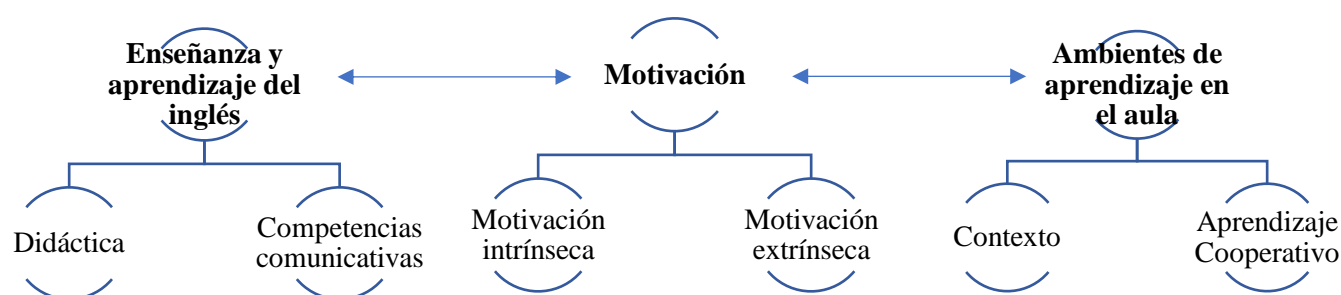
- *Motivación hacia el aprendizaje:*

- Motivación intrínseca.
- Motivación extrínseca.

- *Ambientes de aprendizaje en el aula:*

- Aprendizaje cooperativo.
- Contexto.

Figura 4. Mapa de categorías



Momento hermenéutico

En sentido global, a través de la búsqueda documental y el despliegue de categorías y subcategorías, cobra especial importancia la investigación de los ambientes motivadores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. Es así como, en primer lugar, se habla de la motivación como elemento esencial para la apertura al conocimiento, ya que es a través de un contexto de aula agradable que se orienta a los estudiantes a un aprendizaje significativo y a los docentes a innovar y mejorar la didáctica en el quehacer pedagógico.

Es así entonces, que cuando la motivación se da, aparecen los ambientes de aprendizaje, y en tanto, cuando el saber se vea útil, divertido y con estrategias variadas, evita la monotonía en el ámbito académico y aparece allí la avidez y el gusto por el aprendizaje y, por su supuesto, el aprehender. También se aduce que al llegar a la adolescencia los estudiantes muestran una menor motivación intrínseca y una mayor extrínseca, en relación con la escuela (Otis et al., 2005, p. 4).

En efecto, la enseñanza de un idioma como segunda lengua sigue siendo un reto, ya que no basta con un aprendizaje superficial (Carvajal, 2013, p. 3) y es ahí donde se necesitan

habilidades didácticas y pedagógicas para unos procesos educativos de calidad, que involucren habilidades académicas, de relaciones interpersonales y sociales, ya que el mundo globalizado exige competencias individuales y colectivas.

Aunado a lo anterior, los docentes de lenguas extranjeras reconocen la necesidad de introducir a sus alumnos a un nuevo idioma a partir de experiencias que incluyan los tres elementos que usualmente se evalúan: la lectura, la escritura y la expresión oral (Lee et al., 2006, p.2.), debido a que, a partir de los variados recursos y la diversificación de las formas de enseñanza, surgen los aprendizajes desde las diferentes habilidades que desarrolla el ser humano, partiendo de los sentidos.

Respecto de las competencias en la lengua extranjera inglés, “los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera Inglés del MEN están organizados en torno a la noción de competencia definida como: El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado. En el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa” (MEN, 2006). Y acorde con ello, la competencia comunicativa define tres componentes:

Competencia lingüística. Se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. Esta competencia implica no solo el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino su aplicación en diversas situaciones. Por ejemplo, hacer asociaciones para usar el vocabulario conocido en otro

contexto o aplicar las reglas gramaticales aprendidas en la construcción de nuevos mensajes.

Competencia pragmática. Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar, implica una competencia funcional para conocer tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

Competencia sociolingüística. Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento (MEN, 2006, 13).

De eso se desprende la responsabilidad de los docentes y estudiantes en cuanto al compromiso en el momento de enseñar y aprender una segunda lengua, porque las competencias exigen estudiar las condiciones de los estudiantes, su contexto (área rural o urbana), nivel, recursos y partiendo de un reconocimiento de la realidad, emprender la labor de enseñanza con una didáctica pertinente, que jalone procesos de calidad y despliegue habilidades en los estudiantes para desenvolverse en este mundo actual en donde el conocimiento es aplicable en cualquier lugar y ámbito de socialización.

Basándonos en la didáctica para el mejoramiento de procesos de aprendizaje, hay que tener en cuenta que “a diferencia de los niños, que pueden desarrollar un nuevo idioma a partir de juegos, los jóvenes y adultos requieren procesos de razonamiento más elaborados, que incluyan un mayor uso de su pensamiento abstracto” (Harmer, 2011, p.3). En tanto, las actividades que se desarrollen para el fortalecimiento del idioma inglés deben hacerse acorde a la población que se atiende, dando paso al encuentro con ambientes de aprendizaje apropiados para el acto educativo.

Cano y Lledó (1995) proponen los siguientes principios para un apropiado ambiente de aprendizaje: 1. Facilitar que todas las personas del grupo se conozcan para crear un grupo cohesionado con objetivos y metas comunes. 2. Proporcionar a todos el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

Los expertos enfatizan que para dar respuesta a las necesidades educativas actuales es necesario modificar el papel que desempeñan los agentes implicados en el contexto educativo, esto es, replantear el espacio educativo y desempeñar nuevos roles docentes y discentes (Lynch, 2002; Majó y Marquès, 2002; Richardson y Swan, 2003).

A través de la reflexión, se puede dar sentido y significado a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, teniendo en cuenta los diferentes aspectos y corrientes teóricas que circundan su acción como la motivación y los mismos ambientes de aprendizaje, y dando lugar a la generación de conciencia y construcción de conocimiento que es útil para los docentes y estudiantes del área rural y urbana. Se puede comprender, según la revisión bibliográfica

realizada, cómo la enseñanza de la lengua extranjera implica la consolidación de ambientes de aprendizajes intencionados pedagógicamente para convertirse en espacios motivadores y creadores de condiciones para la percepción sensorial y la interacción en contextos próximos o similares a las fuentes del saber. Se entiende, además, que los ambientes de aprendizaje no sólo son los escenarios (físicos) académicos, sino que trascienden lo explícito para involucrar las culturas, las reglas, los acuerdos, la historia, los sentimientos, los sujetos, los contextos, la evaluación y la evaluación que en estos lugares confluyen.

MARCO TEÓRICO

La lengua extranjera (inglés) es una de las asignaturas que más resistencia genera en los estudiantes. Esto se hace evidente en sus informes valorativos, en sus comentarios durante las interacciones pedagógicas, en los resultados de las pruebas externas, en su bajo desarrollo de competencias y en la percepción identificada en el proceso de diagnóstico previo a la presente investigación. Es por ello, que se toma la decisión de encaminar este proyecto hacia la comprensión de la incidencia que tiene la generación de ambientes de aula motivadores, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En este proceso, se construyó un estado del arte, en cuyo momento analítico se identificaron algunas categorías y subcategorías que se resumen en la Figura 4 (mapa de categorías) y que en las próximas líneas se describirán con mayor detalle desde lo conceptual y lo argumentativo.

De esta manera, y partiendo de la necesidad de dar un soporte teórico a la investigación, se desarrollan las categorías y subcategorías, buscando, como lo manifiesta Daros (2002): posibilitar la descripción y el análisis del problema, integrar el proceso y dar sentido a las situaciones.

Enseñanza y Aprendizaje del Inglés

El idioma inglés cada vez se hace más necesario en el mundo globalizado en el cual todas las personas viven. Su uso traspasa fronteras y no solo es utilizado en el ámbito escolar, sino

también en los aspectos social, cultural y laboral; máxime que hoy en día existen muchos más medios de comunicación, donde lo virtual más que lo presencial puede jugar un rol interesante cuando una persona está en la capacidad de usar la segunda lengua, inglés, para establecer diálogos y una fluida comunicación con otros.

A causa de que, en Colombia, el nivel de inglés es bajo en los grados de escolaridad, se hace necesario el aprendizaje de este idioma desde los primeros años de vida. Según Deprez (como se citó en Rueda y Wilburn 2014), “el bilingüismo desde el nivel preescolar facilita el aprendizaje de otros idiomas, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad de abstracción, la interacción entre las habilidades lingüísticas y culturales, la escucha, la adaptación, la creatividad y el criterio”.

Como a la mayoría de personas se les dificulta la adquisición de una segunda lengua, a veces llega a pensarse que se necesita haber nacido, crecido, vivido o estar en inmersión en el extranjero. Esas hipótesis se desmienten al ver que en el país existen tantos profesionales expertos en la segunda lengua, inglés. Aunque si se ha dado gran importancia que desde los primeros años de escolaridad, esta área obligatoria y fundamental sea enseñada por docentes que tengan el perfil del área de inglés para que los procesos puedan ser llevados a cabo con calidad.

Dado que la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés son ámbitos complejos del saber, se puede decir que “el aprendizaje de un idioma extranjero no se realiza de forma automática, sino que se desarrolla mediante un proceso que está determinado por una serie de variables que pueden afectar o favorecer la adquisición de la nueva lengua”. (Navarro y Piñeiro, 2014, p. 3). Dichas variables se refieren a la didáctica y práctica de lo aprendido,

correspondientes a la enseñanza como proceso de transmisión que permite la generación de los aprendizajes.

Por lo tanto, la enseñanza del aprendizaje inglés requiere de excelentes estrategias pedagógicas, motivación y práctica constante. Beltrán (2017) plantea que hay una diferencia muy marcada entre aprender un nuevo idioma y adquirir un nuevo idioma; esto se refiere a que todas las personas que se interesan, requieren o necesitan un idioma extranjero, en este caso el inglés, se comienza aprendiendo el mismo; sin embargo, aquellas personas no necesariamente lo adquieren debido a la falta de interés y falta de práctica.

De manera que, el aprendizaje y adquisición del inglés es un proceso que se da de manera consciente y cada persona elige la forma de internalizar y realizar prácticas para un mejor entendimiento y desenvolvimiento, haciendo uso de buena manera de las competencias comunicativas.

Didáctica

Al hacer referencia a la didáctica, debe abordarse la importancia que tiene la educación de calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula para el desarrollo íntegro e integral de los estudiantes. Es así como surge el término programación didáctica, que se define como la serie de principios aplicados al área o a la propia clase que se imparte (Murado, 2010).

Esta programación didáctica en el idioma inglés, atiende a 3 elementos necesarios para realizar el acto educativo de enseñanza: qué enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar y evaluar, ya que la interacción entre saber, estudiante y docente debe ser un ejercicio reflexivo y significativo que parta desde un pensamiento consciente de lo que necesita el estudiante, el contexto educativo y al mismo tiempo el nivel educativo a nivel nacional desde los aspectos social, académico hasta el económico visto como oferta laboral por tener una habilidad para la segunda lengua inglés.

Basados en el postulado, se puede deducir que la didáctica es el centro de la enseñanza, ya que da dirección para el desarrollo de las estrategias pedagógicas en interacciones didácticas que día a día son la educación misma. Sin embargo, según Díaz et al. (2010), el desarrollo adecuado de estrategias didácticas depende también del dominio de estas por parte del docente y esto involucra indiscutiblemente su formación académica.

Como es de esperarse, en cuanto el docente tenga más saber disciplinar y pedagógico, puede brindar una mejor enseñanza a través de diversas e interesantes estrategias didácticas que permitan el mejor desarrollo del proceso cognitivo, esto acompañado por supuesto de la motivación como centro e inicio del aprendizaje significativo.

Desde luego, la formación académica juega un papel fundamental en la vida educativa tanto del docente como del estudiante, ya que, si el docente cuenta con conocimientos desde su saber específico y aplica estrategias didácticas innovadoras y útiles, los estudiantes podrán recibir mejor calidad de educación y así responder de manera positiva a los diferentes retos que la educación de hoy requiere, desde pruebas externas hasta posibilidad de estudio superior.

Competencias Comunicativas

Los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés del Ministerio de Educación de Colombia (2006), propone que la competencia comunicativa incluye a su vez tres competencias:

- *Competencia lingüística:* Se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras.
- *Competencia pragmática:* Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales.
- *Competencia sociolingüística:* Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales.

Así, desde esta perspectiva, se piensa que el desarrollo de las competencias comunicativas se logra de una manera holística que complementa diferentes habilidades, donde cada una de ellas aporta un saber y un significado al todo que es la competencia global. Y de aquí parte la premisa

importante de que siempre cualquier competencia viene acompañada de componentes que cuando se fortalecen desde diferentes perspectivas, se llegan a poner en práctica desde lo integral: En este caso, las habilidades escriturales desde la lingüística; la lógica para la construcción y encuentro con la coherencia y cohesión textual desde lo pragmático; y, el encuentro con el entorno social a través del uso del lenguaje para el entendimiento desde lo sociolingüístico.

Motivación

El apartamiento de las metodologías educativas tradicionales implica concebir la motivación como elemento infaltable dentro del aula y la acción formativa. Para Palmero (2005), la motivación es “un concepto que usamos cuando queremos describir las fuerzas que actúan sobre, o dentro de, un organismo, para iniciar y dirigir la conducta de este” (p.4). Y aunque siempre ha estado presente en las aulas, en la búsqueda de estudiantes felices y dispuestos para el aprendizaje, lo que se necesita es darle otro enfoque, basado en lo que quiere y lo que espera la persona a la que se le enseña. Así lo afirma Piaget (1980, citado por Sánchez, 2020, p.13), quien la define como “la voluntad de aprender, entendida como un interés del niño por absorber y aprender todo lo relacionado con su entorno”. Siendo así, la motivación, concebida como el interés propio por la adquisición del aprendizaje, la comprensión del mundo y la exploración del medio, requiere de la acción intencionada del docente desde la preparación de los ambientes y desde la planeación consciente de sus clases, pensando en los intereses y las expectativas de los discentes.

Por otro lado, “también se usa el concepto de motivación para explicar las diferencias en la intensidad del comportamiento. Comportamientos más intensos son considerados como el resultado de niveles de motivación más altos” (Petri y Govern, 2013, p.4). Depende, entonces, no sólo del tipo de motivación y del enfoque que se le da a la misma, sino de la fuerza con la que llegue ese estímulo a los estudiantes, el interés que ellos presten a las actividades, estrategias, tareas o trabajos aplicados en el marco de las clases que se desarrollan.

Continuando con estas lógicas, en el ámbito escolar “las actitudes, percepciones, y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar, constituyen factores que guían y dirigen la conducta” (Sánchez, 2020, p.12). Todos estos factores intrínsecos dependen, en primera medida, de la experiencia del aprendiz, de su personalidad, del contexto y de la cultura con la que ha interactuado, y, por otro lado, de la preparación que el docente realiza de las actividades, del ambiente para el aprendizaje y su dinamismo al desarrollar su práctica *in situ*. Cuando se tienen en cuenta las sensaciones y hay mediación de la lúdica e interacción con el saber, se favorece una motivación que nace desde lo intrapsicológico.

De tal manera, es apropiado tener en cuenta los tres componentes básicos descritos por Valle et al. (2007): el componente de valor, el componente de expectativa y el componente de afecto; y, en este marco de referencia, se necesita asegurar que el estudiante sepa por qué realiza la tarea asignada, que se considere y sea capaz de llevarla a cabo y que se sienta cómodo y feliz al desarrollarla. En palabras de Núñez (2009) “a todos nos gustan las actividades que nos hacen sentir competentes. Cuanto más competentes se sientan nuestros aprendices más interés mostrarán y más estudiarán” (p.54).

Además de la sensación de interés que se despierta en las personas al ser implicadas en actividades para las cuales se sienten suficientemente eficaces, hay que tener en cuenta que su motivación también se puede dirigir hacia una meta académica. Unos se involucran activamente con el deseo de aprender, fortalecer sus capacidades, o bien, para demostrarse hábiles y para mantener su buena imagen personal en búsqueda de las valoraciones positivas por parte de otras personas. En concreto, “la mayoría de nosotros solemos comprometernos en las actividades o trabajos que requieren dedicación y esfuerzo por dos tipos diferentes de razones: *aprender y rendir*” (Núñez, 2009, p. 46). Así, en el ámbito educativo se puede diferenciar entre los estudiantes que orientan sus esfuerzos hacia el cumplimiento de metas de aprendizaje y el mejoramiento de sus capacidades, y estudiantes que se plantean metas de reconocimiento, cuya motivación se dirige hacia la posibilidad de demostrar dichas capacidades y recibir conceptos favorables por parte otras personas, que pueden ser sus padres, sus compañeros o sus maestros.

Retomando el componente afectivo y emocional de la motivación, hay que considerar la diversidad de gustos, de culturas, de contextos, de intereses y de personalidades que interactúan en el aula de clases. Es posible que, en un grupo, al 60% de los estudiantes les motive su maestro, su forma de relacionarse con ellos y las estrategias que utiliza, que al 30% le pase todo lo contrario y al 10% restante le sea indiferente, mientras que en un grupo del mismo grado (en el mismo colegio, o tal vez en otro), en el mismo rango de edades, utilizando las mismas estrategias y conservando la misma relación, al 90% de los aprendices les genere un interés especial las clases que él orienta. A los estudiantes les pueden gustar o no gustar sus docentes, se pueden sentir cómodos o incómodos con los compañeros de su grupo, pueden estar interesados en el desarrollo de alguna actividad, como también pueden no estarlo. Por ello, Núñez (2009) asevera que “los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la

realización de una actividad constituyen otro de los pilares fundamentales de la motivación” (p. 44). Todo este cúmulo de expresiones afectivas le dan sentido al aprendizaje y movilizan los esfuerzos de los estudiantes hacia el cumplimiento de metas intrínseca o extrínsecamente deseables.

Motivación Intrínseca

Este tipo de motivación, también llamada interna o primaria, nace propiamente del objeto de estudio e implica un interés directo en la tarea que se realiza y no requiere ningún tipo de condicionamiento. Para Vivar (2013) “se distingue por la congruencia entre intereses de estudio y metas fijadas por el alumno” (p. 21). Este es el ideal de todo estudiante y docente en el proceso de aprender y enseñar: que la fuerza que moviliza las acciones hacia la búsqueda del saber nazca del interior del discente y que las metas planteadas representen tal interés que el mismo aprendiz desee poner su empeño en las tareas que lo llevarán a alcanzarlas, aún si esto implica ir más allá de lo que se obtiene en el aula con el profesor.

Es necesario reiterar que, si bien las metas trazadas y las tareas a emprender deben ser retadoras para el estudiante, estas también deben ser planteadas teniendo en cuenta su nivel de competencia. Metas demasiado altas pueden llevar al rechazo. En tal caso, la motivación primaria desaparecería y, en consecuencia, se dificultaría el éxito buscado.

Siendo así, habría que distinguir entre dos motivaciones estrechamente relacionadas con dos tipos de metas: las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento. En las primeras, los

estudiantes buscan desarrollar su capacidad, mientras que en las segundas, los estudiantes buscan el reconocimiento de un tercero (docente, familia...) por la demostración de su capacidad.

Si se habla de motivación intrínseca, lo que se busca es que los estudiantes se tracen metas de aprendizaje, ya que quienes persiguen estas “persisten mucho más tiempo cuando se encuentran con dificultades, se enfrentan con mayor interés a tareas difíciles y desafiantes, usan más estrategias de procesamiento profundo, están más motivados intrínsecamente y se sienten bien con el trabajo académico” (Valle et al., 2007).

Es bien compleja la responsabilidad del docente en este sentido si se tiene en cuenta que las aulas de clases están llenas de particularidades, pero en este propósito de despertar a el interés interno por las tareas académicas es recomendable acudir a la lúdica, a la creatividad, a las actividades en las que el aprendiz se pueda percibir capaz e importante dentro del proceso.

Motivación Extrínseca

Así como la motivación intrínseca puede llamarse motivación primaria, a la motivación extrínseca se le denomina motivación secundaria, pues el estímulo que el estudiante recibe para desarrollar sus tareas, no proviene de las tareas mismas, ni de los propósitos que con ellas se quieren alcanzar, sino de otros factores que involucran a terceros. Vivar (2013), al intentar ejemplificar un poco esta categoría de la motivación, explica que “en el alumno se despierta el interés por un objeto de estudio, debido a la simpatía hacia un maestro, la aceptación ante sus compañeros, expectativas profesionales o por experiencias de castigo y de recompensa” (p. 22).

Todas estas experiencias emocionales y sociales pueden permitir logros significativos en los proyectos planteados y con el tiempo también pueden generar tal interés y pueden llegar a representar tal reto para los estudiantes, que posiblemente se constituyan como motivaciones primarias, sobre todo si lo que se busca es un premio o el reconocimiento de los demás; podría ser más cuestionable esta posibilidad en el caso de los castigos, porque “personas demasiado sensibles pueden perder el ánimo para estudiar, por falta de autoconfianza; y su único propósito consiste en cumplir con la materia y no por el interés en la misma” (Vivar, 2013, p. 22).

Se entiende entonces que las metas académicas que se buscan a través de la motivación extrínseca se alejan bastante de las metas de aprendizaje y, en cambio, se aproximan más a las metas de rendimiento, en cuyas investigaciones los resultados no permiten observar unas conclusiones muy claras. Pues mientras que en algunos estudios se relacionan estas con altos resultados académicos (Elliot, 1999), en otros se manifiesta que

Los estudiantes que optan por este tipo de metas suelen dejar de persistir cuando se enfrentan con trabajos difíciles o cuando fracasan en una tarea, utilizan estrategias de procesamiento superficial y recurren con mucha frecuencia al uso de estrategias motivacionales de autoprotección. (Valle et al., 2007)

Esta ambigüedad es completamente comprensible si se entiende la diversidad humana. Todas las personas, dependiendo de su contexto próximo, de su personalidad, de sus experiencias de vida, de sus intereses, expectativas, necesidades y problemas, tienen diferentes formas de reaccionar ante diferentes estímulos. Aunque se hagan generalizaciones, no se puede dejar a un lado la particularidad. Lo que sí es claro, es que las metas de aprendizaje mediadas por la

motivación intrínseca pueden involucrar más al estudiante en su proceso de formación y para ello, es importante que también en el aula se creen los ambientes propicios para tal fin.

Ambientes de Aprendizaje en el Aula

Con la transformación de la educación y las prácticas docentes se empieza a dar una importancia especial a la creación de ambientes en las aulas de clase que favorezcan no sólo el aprendizaje, sino también la motivación como mediadora. Becerra et al. (2006) los entienden como “el encuentro de intersubjetividades, no causal o al azar, sino intencionado y propiciado especialmente por el maestro en su deber ser” (p. 93). Siendo así, estos son creados y orientados de tal manera que posibilitan la interacción del estudiante con tres actores: con sí mismo, con el otro (docentes, compañeros, sociedad...) y con lo otro (aula de clases, escuela, medio ambiente, ciudad, campo, etc.), permitiendo inferir que el aprendizaje debe ser activo y debe propiciar la involucración del aprendiz con el contexto, con la actividad, con los demás sujetos y hasta con la evaluación que se hace de manera continua y con propósitos formativos.

Aunque los ambientes de aprendizaje suelen relacionarse simplemente con el espacio físico, con el escenario, con el entorno o con el medio, estos, además, “tienen que ver con una cultura que se hace evidente en las instituciones educativas cuando se relacionan formas de ser, expectativas y fines que confluyen, donde se potencian acciones para la formación de sujetos” (Becerra et al., 2006. p. 93). Es decir que trascienden lo meramente tangible para involucrar campos más subjetivos y humanos.

Bajo estas lógicas, el ambiente de aprendizaje se entiende como “un espacio de construcción significativa de la cultura. (...) el entorno o el contexto natural al interior del cual se producen relaciones humanas que forman parte del hecho educativo” (Espinoza y Rodríguez, 2017). Bajo esta premisa, se comprende la necesidad, dentro del proceso de aprendizaje, de relacionarse activamente con el conocimiento, claramente en un espacio físico adecuado y bien pensado, pero haciendo más énfasis en la acción e interacción en entornos que permitan el reconocimiento del contexto y las características propias de los grupos con quienes se da la acción pedagógica.

Cabe resaltar que, aunque esta investigación se enfoca en los ambientes de aprendizaje en las aulas de clases, estos no se restringen sólo a ellas. Bolaños y Molina (2007, como se citó Espinoza y Rodríguez, 2017) señalan que:

Es necesario incorporar a este concepto cualquier elemento en el cual interactúen alumnos y docentes. Este tipo de ambiente debe propiciar aprendizajes motivantes y permanentes, por lo que alumnos y docentes deben cooperar para lograr un ambiente físico apropiado y un ambiente afectivo donde se promueva la libertad de expresión, el respeto, la solidaridad y la democracia.

De lo anterior se entiende que, puede hablarse de ambientes de aprendizaje tanto en las aulas de clase como en otros espacios físicos pedagógicamente intencionados (el laboratorio, un parque, un museo, un bosque, un humedal y hasta el patio de recreo), donde el docente, el estudiante y el saber se relacionan en condiciones de afectividad, de diálogo, de comprensión y de una positiva autopercepción. En este sentido, la cooperación siempre debe estar involucrada,

teniendo en cuenta la importancia de la socialización y el trabajo colaborativo en los procesos de aprendizaje.

Hay dos contextos aparentemente opuestos, pero que en esencia constituyen una misma idea de ambientes de aprendizaje, pues el docente entrega su conocimiento al estudiante que es quien lo recibe: el primero, tiene que ver más con la educación tradicional, esa que se puede visibilizar con la imagen de un profesor en el tablero, con su tiza, sus textos y su discurso, exponiendo sus ideas al estudiante, que debe entenderlas muy dogmáticamente; Por otro lado, se encuentran las llamadas aulas virtuales donde reposan los documentos dejados por quien enseña, y que el estudiantes debe leer, conocer y nuevamente entender para poder aprobar. Estas dos formas de ver los ambientes de aprendizaje, son a las que se debe renunciar.

Lo que se intenta explicar aquí, de la misma forma que lo hace Correa (2008), es que “la educación presencial puede llegar a evolucionar hacia un nuevo paradigma para la formación de las nuevas generaciones, al enriquecer sus procesos de enseñanza y de aprendizaje con la incorporación de las TIC para apoyar el desarrollo de competencias”. Así las cosas, debe existir un punto medio en el que las clases, si son presenciales, no permitan la ausencia de las nuevas tecnologías, y que en cambio estas sirvan de apoyo al docente para permitir la vivencia del saber en las aulas; y, si son virtuales, no desdibujen la importancia y el rol que, del maestro, del estudiante, del contexto y del trabajo cooperativo, se han querido transformar y construir. Las clases, entonces, deben ser los espacios propicios para la socialización, el afecto, la práctica y la aplicación del saber, la investigación, el goce y la emancipación.

También hay que entender que el ambiente de aprendizaje no representa un elemento aislado al proceso de formación y que simplemente se debe pensar y adecuar antes de las

interacciones *In Situ* para que este indirectamente permee la actividad pedagógica. Por el contrario, se pueden plantear tres estadios:

Un **antes** que representa el conjunto de actividades preparatorias para el gran momento y no necesariamente introductorias, un **durante** que representa el momento que contiene la esencia del proceso, en donde se desarrollan los planteamientos más importantes, se confronta y concreta, y un **después** en donde el estudiante de forma individual y/o colectiva teje los hilos de su formación. (Correa, 2008)

Estos momentos no se van dando de manera lineal, sino que, si se mira la esencia de los mismos, formarían una espiral en la que el después de una clase puede convertirse en el antes de la siguiente, sirviendo como un insumo poderoso para la vigorización del encuentro; pues, como bien se conoce, un aprendizaje significativo se da en la medida que se parte de los conocimientos y las vivencias previamente construidos y experimentadas por el aprendiz (Ausubel, 1963).

Finalmente, dependiendo del propósito de la clase y de los aprendizajes que se quieran construir, los ambientes de aprendizaje pueden tener variaciones, una de ellas (que se explicará adelante con más profundidad), y pensando en su incidencia en el proceso adquisición de las competencias en la lengua extranjera, es el aprendizaje cooperativo, “mismo que se caracteriza por hacer que los estudiantes trabajen en grupos pequeños (equipos), de tal manera que sus integrantes alcancen juntos la meta o la tarea propuesta” (López et al., 2017). De tal manera que un ambiente propicio para el aprendizaje del inglés, necesariamente debe favorecer la socialización, y la práctica del idioma en un contexto que favorezca el trabajo cooperativo.

Contexto

Al hablar de ambientes de aprendizaje es necesario pensar en el contexto en el que se les da vida. Generalmente se piensa que en este ámbito los contextos se refieren a los lugares en los que se orientan las clases, pero más allá de esos espacios, se debe pensar en lo que tácitamente está involucrado en ellos, ya que cada sitio “es portador de diferentes significaciones y de un conjunto de reglas, implícitas y explícitas, que actúan como condiciones previas para el desarrollo de determinada actividad” (Flórez et al., 2017, p. 89).

Si bien los escenarios y su adecuada organización son importantes, tanto en la escuela como en todos los espacios cotidianos de la sociedad, otros aspectos representan también una significación relevante en el intento de aprender y de enseñar, o de vivir, convivir, evolucionar y progresar como comunidad. De esta manera, el contexto “no sólo involucra los escenarios mismos sino un sinnúmero de elementos -de carácter histórico, social, económico, cultural, tecnológico, científico y político- que condicionan y que se retroalimentan con el actuar de los grupos humanos” (Becerra et al., 2006, p. 95).

En consecuencia, uno de los principios que hacen que determinado conocimiento sea pertinente en el ámbito educativo, según lo planteado por Edgar Morín (1999), se refiere a que “la era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria” (p. 15). No basta entonces con explicar para transmitir el conocimiento. Los aprendices lo construyen y se hacen competentes con este en la medida que saben cuándo, cómo y dónde utilizarlo. Y esto sólo es posible si se propicia la práctica y contextualización del saber.

Teniendo esto presente, “hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia” (Morin, 1999, p. 15). En el propósito de contextualizar la información, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, se debe reconocer la diversidad de culturas, e incluso la diversidad que hay dentro de las mismas culturas y grupos sociales. También se debe considerar que existen expresiones y acciones que tienen connotaciones particulares en cada contexto. Por ello, la vivencia del conocimiento en el aula y la interacción constante con él (auditiva, visual, práctica), particularmente en lo relacionado con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, hacen posible que desde las aulas se puedan experimentar los contextos en verdaderos ambientes de aprendizaje.

Finalmente, como lo explica Martínez et al. (2000), en el intento por incorporar los contextos en las clases “cobran especial importancia la comunicación y la cooperación que se producen en el proceso de aprendizaje; a su vez, estas interacciones pueden tener un fuerte rol inhibitorio o motivador de la actividad del alumno” (p. 141). El contexto puede ser, de esta forma, un elemento motivador para el aprendizaje, reconociendo el alcance de la socialización, la comunicación, la cooperación y la colaboración en este propósito. Por lo tanto, la generación de ambientes de aprendizaje movilizados de interés implica la contextualización de los conocimientos y la propiciación del aprendizaje cooperativo.

Aprendizaje Cooperativo

La praxis educativa sugiere capacidades, habilidades y, la mayoría de veces, talentos para la realización de tareas académicas y de la vida cotidiana. Como es sabido, los seres humanos son seres sociales que requieren del acompañamiento, apoyo o guía de los demás para ejecutar diversas actividades para la adquisición de conocimientos. Es así como en la escuela se da el trabajo en grupo que es tan importante para el despliegue de valores y actitudes que conduzcan a la ayuda mutua; además de estrechar lazos, permite el cruce de ideas, el compartir y el mejor desenvolvimiento en la vida social.

En lo anterior, se hace un abordaje sobre la percepción de aprendizaje cooperativo. Mayordomo y Onrubia (2015) dicen que esta variante del ambiente de aprendizaje es “una forma de organización social de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en que los alumnos establecen una interdependencia positiva, es decir, que pueden aprender y obtener sus objetivos si y sólo si sus compañeros también lo hacen”.

Siendo así, el trabajo entre un grupo va a estar más conectado, en un ambiente altruista y de apoyo mutuo, donde cada miembro estará en función de aprender y permitir que el otro también obtenga los aprendizajes. Azorín (como se citó en Johnson y Johnson, 2014), estima que “son tan importantes las aportaciones del Aprendizaje Cooperativo (AC), que está considerado como una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo XXI”.

Si bien es cierto que en el siglo actual se han desencadenado diferentes problemáticas debido a que las generaciones actuales cuentan con un sistema de valores, una cultura y unas

formas diferentes de actuar a nivel social, educativo y de percepción del mundo que los rodea, el reto consiste en mejorar las condiciones para que sea posible un aprendizaje donde reine la motivación hacia el nuevo conocimiento, la convivencia y el deseo de aprender, donde el ambiente de aprendizaje medie entre las esferas del saber conocer, saber hacer y saber ser.

METODOLOGÍA

Enfoque Epistemológico

Los datos que se obtienen de un proceso investigativo son de gran relevancia para la comprensión de fenómenos, la proposición de ideas y la posible solución de los problemas planteados. Cuando la investigación tiene un enfoque cualitativo, se requiere de un contexto, de un escenario y de unas personas que aportan al objeto de estudio y, a través de información oral, observación y descripciones, encaminan al investigador a descubrir diferentes realidades relacionadas con el problema central.

La investigación cualitativa, según Mata (2019) “asume una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de contextos. El enfoque cualitativo de investigación privilegia el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que forman parte de las realidades estudiadas” (p. 1). Siendo así, este enfoque es dinámico y puede presentar variedad de reflexiones, porque parte de la experiencia personal de cada sujeto que participa como unidad dentro de la población objeto.

Se tiene entonces enmarcada a la investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa de realidades y desde un paradigma naturalista e inductivo; se aborda teniendo en cuenta algunos aspectos importantes como los siguientes: 1. Los investigadores se interesan por realizar una interacción y tener acceso a las experiencias sobre las cuales se estudia; 2. Se formula una hipótesis para someterla a prueba; 3. Se parte de la idea de que los métodos y lo relacionado con la teoría debe ser apropiado según el fenómeno, situación o problema que se estudia; y, 4. Se encarga de tomarse en serio las situaciones relacionadas con el problema, así

como el contexto en el cual suceden porque esto es parte de la situación problema en sí. Lo anterior acorde con Flick (2015).

En conclusión, la recolección de datos e información con enfoque cualitativo es un proceso mediante el cual se profundiza y pretende comprender y brindar soluciones a una situación problema a través de diversos instrumentos que conllevan a concebir mundos reales mediante la subjetividad para la interpretación de realidades y contextos.

Diseño Metodológico

Desde antaño ha existido una profunda disensión con respecto al tipo de enfoque y diseño que deben llevar las investigaciones en las ciencias sociales y humanas. Si, por un lado, deben desarrollar una metodología más cuantitativa en la que se favorezca la descripción objetiva de los fenómenos, eventos o comportamientos observados, mediante técnicas estadísticas que permitan hacer generalizaciones para gestar teoría basada en lo empírico y en lo matemático; o, si más bien, deben trabajar investigaciones de corte cualitativo, que favorezcan la interpretación y la explicación de estos fenómenos, eventos o comportamientos, con técnicas más laxas, que propicien el entendimiento, con mayor profundidad y detalle, de las conductas de las personas y las sociedades.

Por un lado, en las investigaciones cuantitativas, si bien se propicia la objetividad, se podría estar restando importancia a la condición humana, en el entendido que cada grupo social presenta características disímiles, incluso entre sus mismos miembros y por lo tanto la

generalización resulta poco pertinente. Por otro lado, las investigaciones cualitativas, aunque permiten ahondar más en la explicación de lo experienciado dentro del trabajo de campo, estarían condenadas a la subjetividad del o de los investigadores y las interpretaciones que estos generen de lo observado y/o vivenciado.

Afortunadamente, con el tiempo se han gestado estudios que logran un acuerdo entre estas dos corrientes, propuestas que le apuestan a una combinación en la que lo interpretativo de ninguna manera obvia la rigurosidad que lo descriptivo demanda. O sea, permiten una conversación fluida y articulada entre lo cualitativo y lo cuantitativo, donde lo objetivo no limita la reflexión, y lo apreciativo no resta validez científica al trabajo investigativo.

Con esta base y teniendo en cuenta el problema desarrollado, su pregunta problematizadora y los objetivos trazados (general y específicos), se decide darle un diseño metodológico **cualitativo descriptivo (o descriptivo cualitativo)** a esta investigación, el cual amplía el espectro de posibilidades para la recolección y análisis de la información, favoreciendo la profundidad en las explicaciones, sobre la base de la recolección de unos datos con alto grado de objetividad. Pues, como bien lo explica Sandelowski (como se citó en Aguirre y Jaramillo, 2015), “El estudio descriptivo cualitativo es el método que se puede elegir cuando se deseen descripciones rigurosas de los fenómenos. Tal estudio es especialmente útil para investigadores que busquen saber el *quién, qué y dónde* de los eventos” (p. 181).

Cuando se hace descripción en la investigación cualitativa, se debe tener en cuenta que esta implica ser muy precisos y cuidadosos en la presentación de los resultados, evitar las ambigüedades (aunque el mismo diseño [cualitativo descriptivo] resulte difícil de entender), tener en cuenta el contexto en el que se realiza el estudio, considerar los detalles y dar cuenta de

características o rasgos observables, verificables o que se encuentran expresados con claridad en los testimonios de los sujetos de la investigación (Niño, 2008).

Una investigación con diseño cualitativo descriptivo permite garantizar un alto grado de validez en el trabajo, teniendo en cuenta que “un buen informe se logra cuando el investigador ha realizado una correcta interpretación del significado de los participantes, diferenciando su propio significado como intérprete” (Aguirre y Jaramillo, 2015, p. 187).

Fases de la Investigación

Para la investigación actual alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), se abordan tres fases, las cuales son: el planteamiento del problema, el levantamiento de la información y el análisis de resultados. En el siguiente apartado se relaciona cada una teniendo en cuenta los elementos que incluye.

Por un lado, está el planteamiento del problema. En esta fase los docentes interesados en la realización del proceso investigativo se encargaron de conversar acerca de las problemáticas existentes en el aula, esto relacionado con la disciplina de estudio de cada uno, llegando a unos puntos comunes sobre la necesidad de un buen ambiente de aprendizaje para el idioma inglés. En suma a esto, se realiza un rastreo bibliográfico para identificar investigaciones afines e información de base. En efecto, llega el momento de la construcción del estado del arte, marco teórico, categorías y subcategorías para realizar un constructo teórico que permite la comprensión de teorías y la apertura hacia el nuevo conocimiento.

En segundo lugar, está el levantamiento de información, que se ubica dentro de la fase metodológica. En esta fase se elige el enfoque cualitativo como el más pertinente para la investigación sobre las subjetividades relacionadas con el aprendizaje del inglés con la población objeto. Con un diseño cualitativo descriptivo se busca, como la palabra lo indica, ejecutar una descripción partiendo de instrumentos de recolección de información como la observación participante, los grupos focales y entrevista semiestructurada.

En la última fase, se tiene el análisis de resultados, que comprende la forma como se analizan los datos recogidos durante la anterior fase. En este punto, se considera de gran importancia la observación participante, ya que a través de ella se tienen en cuenta los indicadores de observación y a partir de ellos se desprende una descripción desde la teoría consultada y la experiencia propia, primero de la población objeto y segundo de los docentes que realizan el proceso investigativo.

Entonces, al acudir y aplicar pertinente y juiciosamente cada una de las fases investigativas, los resultados deben tener una estrecha relación con el foco de la misma investigación, cumplir con los objetivos planteados y desplegar, a partir de la fase final, nuevas ideas que no solo ayuden a solucionar problemáticas actuales sino que coadyuven a la generación de nuevo conocimiento que aporte a procesos investigativos inscritos en esta línea de la enseñanza y el aprendizaje del inglés y la influencia en ellos que aportan los ambientes de aula.

Población objeto de la investigación

Como lo explica Niño (2011), “cuando se trata de especificar el objeto de estudio, es necesario partir de la identificación de la población que se va a estudiar, constituida por una totalidad de

unidades” (p. 55), entendiendo por *unidad* a cada individuo que hace parte activa o pasiva del estudio, mediante su participación en las dinámicas investigativas donde se aplican las técnicas e instrumentos diseñados y/o planeados.

Es preciso aducir que la población está constituida por el grupo de personas con las que se adelanta el trabajo, y cuando la cantidad de *unidades* de esta población es pequeña la investigación puede ser desarrollada con esta totalidad sin necesidad de acudir a un muestreo (Niño, 2011), sobre todo si el enfoque es cualitativo.

Con la anterior claridad, la población objeto de esta investigación corresponde a los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa La Milagrosa Central Los Morros. Esta población, conformada por un total de 27 estudiantes del área rural del municipio de Pácora, Caldas, pertenece a dos sedes diferentes, en dos veredas distintas: sede Payandé (9 estudiantes) y sede Los Morros (18 estudiantes).

Para la elección de este grupo, entre los demás de la institución educativa, se tienen en cuenta aspectos como:

- *Cantidad de estudiantes:* Es el grupo con mayor cantidad de estudiantes en las dos sedes de la institución, lo que permite la obtención de una mayor cantidad de datos para validar.
- *Diversidad de contextos:* Ambas sedes son las únicas de la institución que ofrecen educación media académica (las otras siete sedes sólo tienen hasta básica primaria [cinco] o básica secundaria [dos]). Esto implica que al grado décimo de la sede Payandé y de la sede Los Morros llegan estudiantes de varios corregimientos y veredas para culminar sus estudios de bachillerato.

- *Nivel de afinidad hacia el inglés:* Un buen porcentaje de los estudiantes de este grado expresa (de manera explícita) bajo grado de interés hacia la asignatura.
- *Desempeño en el área de inglés:* Este grado está próximo a presentar las Pruebas de Estado (Saber 11°) y en la evaluación interna dan cuenta de un bajo rendimiento académico (promedio grupal) en inglés. Es un grupo heterogéneo en este aspecto, pero generalizando un poco, la mayoría de los estudiantes evidencia un nivel básico de desempeño en la escala nacional (Decreto 1290 de 2009), según los rangos definidos por la institución en el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) para dicha escala.

Es importante aclarar que, si bien se tienen en cuenta estos criterios para la definición del grupo de estudiantes con el que se desarrolla el trabajo de campo, esto no implica que el grado 10° represente una muestra de los estudiantes del colegio.

Consideraciones Éticas

Siempre que se trabaja con población, máxime menor de edad, se debe contar con autorización de los adultos responsables o acudientes para que permitan a los estudiantes la participación en el proceso de investigación. Este permiso conlleva a que la participación sea más activa y se puedan desarrollar todas las actividades propuestas dentro del plan de trabajo investigativo. Esto con la preservación de los derechos de los ciudadanos y el respeto a su dignidad y participación en las diferentes esferas sociales. Por ello, para poder involucrar a los estudiantes menores de

edad en el proceso investigativo, se formula un formato de *consentimiento informado* (anexo 1), en el cual los padres de familia y/o acudientes autorizan la participación activa en esta actividad.

Por otro lado, como se busca que la participación de los estudiantes objeto de investigación sea libre, se cuenta con un formato de *asentimiento informado* (Anexo 2). En este formato, los participantes manifiestan su voluntad para hacer parte activa de los diferentes espacios de aplicación de técnicas investigativas. No hay presiones de ningún tipo, por el contrario, hay libertad para expresarse sin juzgamientos por parte de los investigadores.

Se garantiza la confidencialidad, ya que los datos personales de los participantes no son publicados ni difundidos por medio alguno; las grabaciones y transcripciones son custodiadas por los investigadores y los nombres de los estudiantes son codificados. Además, la información suministrada se orienta únicamente al objetivo de la investigación.

Técnicas e Instrumentos

Una de las etapas más importantes en el proceso investigativo es la recolección de la información. Para ello, no sólo es necesario tener en cuenta una “directa relación con el problema, los objetivos y el paradigma que sustenta toda la investigación” (Abero, 2015, p. 147), también se requiere cautela y un pensamiento estratégico en el momento de definir las técnicas que van a permitir que esta información sea veraz y útil. Entre las técnicas más usadas en la investigación cualitativa, se encuentran: el grupo focal, la entrevista, la observación, la encuesta y el análisis documental. Las tres primeras, son precisamente las que permiten obtener los datos que posteriormente se analizan en esta investigación.

Grupos Focales

Con el fin de posibilitar la libertad en la expresión de ideas u opiniones de la población objeto de investigación, se plantea el grupo focal como primera estrategia, teniendo en cuenta que este es, según Latorre (2003, como se citó en Abero, 2015), “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo” (p. 151).

Para cumplir este propósito, se conforman dos grupos focales. El primero, con los nueve estudiantes del grado décimo de la Sede Payandé y, el segundo, con los dieciocho estudiantes, también del grado décimo, de la sede Los Morros. En cada grupo focal se desarrollan dos sesiones diferentes a través de entrevistas grupales mediante las cuales, siguiendo lo expuesto por Abero (2015), hay una misma pauta para todo el grupo, en la que se recogen las distintas perspectivas de los participantes acerca de la temática. Ambos conversatorios se convierten en talleres, toda vez que de ellas surgen dos productos claves para el análisis de la información.

Cabe resaltar que la actitud asumida por los moderadores de ambos grupos focales es una actitud activa, “en la que el investigador anima o reestructura su pauta de interrogación de acuerdo con la discusión entre los participantes” (Abero, 2015, p. 151). Así, en todo momento se está atento para hacer claridades o reorientar la conversación y el trabajo, de acuerdo con las moviidades que se van dando y que se encaminan a la comprensión del problema de investigación y los objetivos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, las dos sesiones de los grupos focales se direccionan así:

Primera sesión - matriz DOFA: En esta sesión, en ambos grupos focales, la discusión gira en torno a la caracterización de los ambientes para el aprendizaje del inglés en la institución (primer objetivo específico), teniendo en cuenta las debilidades (D) y las fortalezas (F) que se observan, sabiendo que estos son factores internos del grupo y establecimiento en general; y las oportunidades que hay en el contexto grupal e institucional (O), pasando a las amenazas a las que está o puede estar expuesto el colegio en este aspecto (A), con la claridad de que estas corresponden a factores externos.

Se busca la participación activa y sin sesgos, permitiendo así el reconocimiento de aquello que, desde la perspectiva de los estudiantes, puede ser mejorado en el ecosistema escolar para potenciar los ambientes y propiciar la motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

Segunda sesión - árbol de problemas: En este encuentro, cuyo propósito es la identificación de los factores que inciden en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera (segundo objetivo específico), la conversación está orientada hacia la determinación de las causas generadoras de la falta de interés hacia el aprendizaje del inglés y las consecuencias que se presentan actualmente o que pueden devenir en su vida académica, personal, social o laboral, con la persistencia del problema.

De esta forma, se establece lo que en los idearios de los estudiantes puede estar afectando su disposición hacia el estudio de esta asignatura escolar y el desarrollo de las competencias comunicativas que en ella se pretende favorecer.

Entrevista semiestructurada

Con la finalidad de recolectar información sobre el proceso investigativo llevado a cabo, se plantea la *entrevista semiestructurada* (Anexo 3) como método efectivo y dinámico. En ella se permite llegar a datos importantes, útiles y necesarios que aportan al trabajo de investigación.

Según Abero (2015), en la entrevista semiestructurada “se trata de extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante. Permite recoger la subjetividad” (p. 149). Es así como desde las experiencias personales en la vida académica, los estudiantes como población elegida, pueden aportar significativamente para llegar a respuestas y a propuestas en torno a las vistas teóricas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del inglés, los ambientes de aula y la motivación hacia el aprendizaje.

Además de que la entrevista semiestructurada es de tipo subjetivo, también, en palabras de Valle et al. (2022), “es flexible, por lo que permite a la o el investigador repreguntar para aclarar las ideas; para realizarla, emplea una guía con una relación de preguntas” (p. 36); dichas preguntas orientadas al tema principal de la investigación, son la herramienta para el análisis, la reflexión, y posteriormente, para la posible proposición de ideas y supuestos teóricos aportantes al mundo académico.

Observación Participante

Como técnica de investigación relevante dentro de la investigación cualitativa se tiene la observación, la cual según Abero (2015), “se distingue del acto de mirar, porque conlleva una intención, un objetivo. Requiere de un esquema de trabajo para captar las manifestaciones y aspectos más trascendentes de un fenómeno o situación que intentamos comprender o describir” (p. 151). Y es allí, en este acto, donde se determinan respuestas importantes que dan apertura a nuevas formas de entender el problema que se aborda sobre los ambientes de aula y la motivación en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

La observación participante es la elegida en el actual proceso investigativo, se da desde la interacción misma, la visibilización de conductas y otros elementos y de notas de campo con la población objeto. En palabras de Sandoval (como se citó en Abero, 2015), la observación participante:

Surge como una alternativa distinta a las formas de observación convencional. Su diferencia fundamental con el anterior modelo de observación estriba en una preocupación característica, por realizar su tarea desde adentro de las realidades humanas que pretende abordar, en contraste con la mirada externalista de las formas de observación no interactivas. (p. 152)

La observación participante se encarga, entonces, de desentrañar desde el sentido común y a través del trabajo en aula, la comprensión para dar sentido, significado y respuestas a situaciones puntuales que se plantean en la investigación.

Plan de Análisis

El análisis de datos en la investigación de corte cualitativo, a diferencia de las investigaciones cuantitativas, no es lineal sino procesual, cíclico y circular. Es “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (Spradley, 1980, como se citó en Rodríguez et al. 2005, p. 135).

Para el estudio de la información obtenida en el trabajo de campo a través de las técnicas e instrumentos anteriormente descritos, se desarrolla un **análisis categorial** basado en la teoría fundamentada, donde, según lo explicado por Hernández (2014), toma especial relevancia el proceso de codificación que se realiza de estos datos de cara a la identificación de categorías, las cuales se dividen posteriormente en subcategorías y finalmente se agrupan en categorías con propiedades comunes.

La codificación teórica en esta investigación se realiza de manera abierta a través de matrices que parten de las preguntas de las entrevistas y de las respuestas de los entrevistados. En este proceso, los investigadores diseccionan, fragmentan, segmentan y desenmarañan los datos que contienen los textos, tratando de enumerar una serie de categorías emergentes (Hernández, 2014).

Se tiene especial cuidado en el proceso de interpretación de los datos, manteniendo una apertura tal que evite caer en preconcepciones, siendo siempre fiel a la información realmente conseguida y no a lo que piensan los investigadores del tema en cuestión. Para esto, el diseño cualitativo descriptivo favorece en gran medida la objetividad.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A partir del año 1994, en Colombia, mediante la Ley 115 del 8 de febrero, se establece el idioma extranjero como área obligatoria y fundamental. En la mayor parte del territorio nacional se orienta hacia el aprendizaje del inglés. Aunque son ya 28 años de esfuerzos pedagógicos para la enseñanza de esta lengua, no se alcanzan aún los mínimos niveles de competencia en lo relacionado con el desarrollo de las habilidades comunicativas que se requieren para una efectiva interacción con su uso.

Lo anterior puede ser explicado teniendo en cuenta multiplicidad de factores sociales, económicos, culturales, pedagógicos, entre otros. En el caso de esta investigación, y buscando una comprensión de estos desde las perspectivas de los directamente beneficiados por las políticas educativas, los estudiantes, específicamente del grado décimo de la IE La Milagrosa Central Los Morros, ubicada en el área rural, se direcciona el estudio hacia la enseñanza y el aprendizaje del inglés, la incidencia de los ambientes para este fin y el tipo motivación que se genera en el proceso.

Con respecto a las prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, es importante entender que este proceso implica tener en cuenta diferentes variables (Navarro y Piñeiro, 2014), entre las que necesariamente intervienen los tipos de actividades que usa el docente para hacer vida a su praxis. Los estudiantes son conscientes de este aspecto, y mediante las entrevistas personales y grupales describen sus experiencias y la incidencia de algunas actividades significativas en su aprendizaje. Así, por ejemplo, a partir de una jornada en la que hubo un cambio en la metodología de trabajo, donde los aprendices lideraron algunos stands con diversas actividades para la práctica de la lengua extranjera, quedó dicho que “*esto era una forma más*

didáctica y nueva de practicar el inglés, ayudando a comprender y adquirir los temas” (LM-E11).

Adicionalmente, el estudiante cuenta su anécdota en una clase mediada por la música, expresando:

En la clase de bilingüismo en donde nos estuvimos aprendiendo la canción “don’t let me down”, fue una experiencia bonita y divertida, ya que el momento en el que mis compañeros y yo nos la estábamos aprendiendo, no sólo aprendíamos más, sino que también nos la pasábamos bien (LM-E1).

Adicionalmente, el estudiante opina sobre la forma en la que se podrían desarrollar mejor las habilidades comunicativas, manifestando: *“Yo creo que lo que ayudaría a escuchar, hablar, leer y escribir el idioma extranjero, serían actividades más recreativas” (LM-E1).* Atendiendo esta afirmación a la relevancia que tiene el disfrute del tiempo dentro y fuera del aula, cómo los aprendizajes significativos surgen de las buenas prácticas en la enseñanza y de estrategias pedagógicas donde el estudiante tiene participación activa.

Ahora bien, para el aprendizaje de una lengua diferente a la materna, Stephen Krashen (como se citó en Murado, 2010) plantea cinco hipótesis que sustentan todo este proceso. Una de ellas, la hipótesis del *input*, tiene que ver con el reto que representa para el estudiante la actividad, la tarea o el tema que se le asigna. Él explica que existe gran dificultad para el aprendizaje de otro idioma cuando al aprendiz llegan desafíos que sobrepasan *ampliamente* sus capacidades. Propone, más bien, que la información presentada esté en un nivel *“ligeramente superior a la que ya se domina.* Una de las funciones más importantes en el aula, es introducir el *input* suficiente como requisito para que exista una verdadera adquisición de la lengua” (p.19).

Con respecto a esta hipótesis, se observa en las apreciaciones de los estudiantes una importante falla en el proceso de enseñanza del inglés, toda vez que, como lo aduce un chico participante de este proceso investigativo, la falta de motivación hacia su aprendizaje, en parte se debe a *“la complejidad de los temas. Ya que muchas veces son muy difíciles de entender, porque están en otro idioma”* (LM-E7). Esta complejidad necesariamente viene derivada de la didáctica aplicada por quienes han hecho parte de su vida escolar como enseñantes. Primero se debe garantizar un aprendizaje para introducir otro de mayor complejidad.

Del mismo modo, la dificultad percibida para el aprendizaje genera, según otra hipótesis de Krashen (como se citó en Murado, 2010), *“una ansiedad en el aprendiz que se denomina filtro afectivo, lo cual impide aprender la segunda lengua”* (p.19). Recomienda, además, para reducir este filtro la proposición de un ambiente de motivación y confianza. Con lo cual, se hace más fácil el proceso cognitivo y la práctica de lo aprendido en espacios escolares y sociales.

Contrastando esto con las realidades de la población objeto de investigación, un estudiante, asevera que una de las mayores dificultades para el aprendizaje y el uso de la lengua, ha sido *“la forma de trabajar los temas, ya que a veces pueden ser muy extensos los trabajos”* (LM-E13). Así mismo, otro estudiante explica que el inglés *“tiene muchas reglas gramaticales y, en consecuencia, no se hace fácil construir o crear diálogos”* (P-E2). Teniendo en cuenta estas manifestaciones, es importante que los docentes garanticen la secuencialidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que los estudiantes alcancen los logros esperados y puedan ir paso a paso en la construcción del conocimiento y en la puesta en escena de este.

Para que esto se logre, es necesario que los docentes de inglés dominen el idioma y que su formación académica los respalde tanto disciplinar como pedagógicamente (Díaz, et al., 2010), ya

que se ha centrado la atención en la capacidad cognitiva que tiene el docente y no en la forma de transmitir los conocimientos para ser aprendidos por otros. Esta focalización debe asegurarse en el sistema educativo en pro de mejorar procesos y, a su vez, resultados a nivel grupal, institucional e interinstitucional. En cuanto a esto, dentro de las opiniones de los estudiantes, se pone en juego un elemento importante acerca del talento humano de la IE La Milagrosa Central Los Morros. Según el aprendiz, “*en nuestro colegio hay una fortaleza muy importante que es la buena explicación de los docentes*” (LM-E11). En este sentido, cabe aclarar que los maestros que actualmente interactúan en los procesos educativos con estos grupos, llevan poco tiempo con ellos (menos de un año) y, se ha mediado la interacción pedagógica con estrategias que favorecen las diferentes habilidades comunicativas y el uso de distintas herramientas de aprendizaje, desde físicas hasta tecnológicas. Estas estrategias se pueden contrastar con las que utilizaban los profesores que anteriormente tenían esta asignación, ya que centraban sus esfuerzos en el cumplimiento de un programa curricular estricto que obligaba a abordar ámbitos conceptuales de manera programática y rigurosa, generalmente por medio de la traducción, el desarrollo y entrega puntual de lecciones, y el almacenamiento de información muchas veces descontextualizada y poco pertinente para el nivel de competencia de los estudiantes, llevando a un segundo plano la secuencialidad, la formación integral y práctica del idioma.

Dado que la enseñanza del idioma inglés y la potenciación de las habilidades comunicativas (hablar, escribir, leer y escuchar), son un ámbito complejo, se puede decir que el aprendizaje de un idioma extranjero no se realiza de forma automática, sino que se desarrolla mediante un proceso que pueden afectar o favorecer la adquisición de la nueva lengua (Navarro y Piñeiro, 2014). Esto quiere decir que es posible, que mientras unas habilidades crecen y se desarrollan plenamente,

pueden existir otras que queden rezagadas. Esto puede darse, dependiendo de las capacidades del estudiante y de los obstáculos que presente en relación con cualquiera de las habilidades.

A partir del árbol de problemas, un estudiante dice que presenta "*gran dificultad para memorizar palabras, pronunciación y reglas*", y que la consecuencia son los "*vacíos de vocabulario*" (LM-E5). Por consiguiente se evidencian aquí 2 habilidades que generan dificultad a este estudiante, ellas son la escritura y el habla. Por eso se dice anteriormente, y puede suceder que mientras una o varias habilidades se dificultan, otras se potencien; o por el contrario, cuando algunas habilidades no se pueden ejercitar debidamente, las otras también se ven directamente afectadas.

Después de tener idea global sobre de las habilidades comunicativas y cómo estas, cada una con sus distinciones funcionales, influyen en el aprendizaje del idioma extranjero, se encuentra una coincidencia relacionada con la dificultad para escribir el idioma en mención. Frente a la pregunta de cuáles son las habilidades más fáciles de practicar en el uso del inglés y cuáles son más complejas, se responde:

Se me facilita más leer y escuchar las diferentes actividades, ya que las comprendo más.

Se me dificulta hablar o escribir, ya que no sé bien pronunciar muchas palabras y a la hora de escribir se me dificulta, ya que no recuerdo las palabras correctamente. (LM-E11)

Entonces, puede deducirse que en la enseñanza de este idioma dentro de la Institución Educativa La Milagrosa - Central Los Morros, se enfatiza en actividades en las cuales el estudiante tenga que leer el idioma y escucharlo, igualmente desde el medio, es probable que la mayoría de información que se presenta a los jóvenes, proviene de estas maneras. Siendo así, se requiere de

poner en práctica las actividades pedagógicas que tomen en cuenta la práctica entre los estudiantes docentes y otros agentes externos mediante el habla, así como ejercicios de escritura, los cuales ayudarían a una mejor memorización a nivel gramatical del idioma para poder ser escrito y comunicado correctamente.

Además de las habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, escuchar y hablar; según el MEN, dentro de los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjera, existe la denominada competencia comunicativa, que incluye a su vez tres competencias: Competencia lingüística competencia pragmática y competencia sociolingüística.

A continuación una resumida explicación alrededor de lo que cada una comprende: la competencia lingüística, se refiere a la capacidad de usar los conocimientos en inglés y la destreza de formular mensajes sencillos y expresarlos; la competencia pragmática, se relaciona con la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales; por último, la competencia sociolingüística, se refiere al uso de la lengua inglesa en diferentes contextos, con la habilidad de generar mensajes claves que acompañen la situación comunicativa enfrentada, según el grupo social a quien se intencional los mensajes (Ministerio de Educación de Colombia, 2006). Los estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje y algunas actividades interesantes que han vivenciado, que potencian las competencias y habilidades comunicativas, dicen:

La actividad del árbol familiar fue significativa para mi aprendizaje, porque pude conocer palabras que no sabía y pude hablar las palabras que ya conocía y también hablar palabras que no conocía. Así, de esa forma, se puede mejorar el aprendizaje, ya que es una actividad creativa pero que también ayuda con el idioma de inglés. (LM-E13)

De otro lado, se dice que la experiencia importante fue:

Una actividad que hicimos fue aprendernos una canción en inglés. Fue una actividad chévere ya que mientras escribíamos íbamos escuchando la canción y también íbamos aprendiendo a pronunciar las palabras, de igual manera sabíamos el significado de las mismas. (LM-E6)

Así, desde esta perspectiva, se piensa que el desarrollo de las competencias comunicativas se logra de una manera holística que complementa diferentes habilidades, donde cada una de ellas aporta un saber y un significado al todo que es la competencia global. Y de aquí parte la premisa importante de que siempre cualquier competencia viene acompañada de componentes que cuando se fortalecen desde diferentes perspectivas, se llegan a poner en práctica desde lo integral: En este caso, las habilidades escriturales desde la lingüística; la lógica para la construcción y encuentro con la coherencia y cohesión textual desde lo pragmático; y, el encuentro con el entorno social a través del uso del lenguaje para el entendimiento desde lo sociolingüístico.

Ahora bien, desde el campo de la motivación como elemento necesario para la construcción del aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo de sus competencias comunicativas, los estudiantes plantean alternativas a partir de experiencias con estrategias pedagógicas y didácticas que han facilitado su aprendizaje. Ellos por ejemplo proponen “*actividades más lúdicas como juegos, ya que así se le brinda más atención a las actividades y uno se concentra más, aprendiendo los temas más fácilmente, ya que no se vuelven rutinarios*” (LM-E11). De esta manera, si el maestro propone tareas innovadoras para el grupo es muy posible que se genere interés por el ámbito que se está estudiando. Así lo confirma Sánchez (2020) cuando explica que uno de los

factores que incide en el aprendizaje, y en la motivación en el camino para alcanzarlo, es la percepción que el estudiante tiene de la tarea a realizar.

Otro de estos factores tiene que ver con las actitudes frente a la meta académica planteada (Sánchez, 2020). Por esto “*la poca actitud positiva para realizar los ejercicios y actividades del idioma*” (P-E4), trae como consecuencia, desde la percepción de los estudiantes, “*la poca participación*” (P-E4), y de paso actitudes disruptivas que limitan el aprendizaje del estudiante o los estudiantes que la vivencian.

De modo similar, los participantes del ejercicio investigativo comprenden el poder de la innovación en el propósito de enseñar y también en el de aprender. Como consejo, manifiestan que:

En clase de inglés el docente puede preparar una actividad creativa que tenga que ver con el idioma de inglés, esta actividad ayudaría a que el estudiante le ponga más disposición o más interés a la clase, también para despejar un poco la mente del estudiante. (LM-E13)

Lo anterior implica que, para que los estudiantes maximicen sus esfuerzos y consideren la necesidad de mantener una actitud positiva frente a las dinámicas de la clase en pro de un aprendizaje sólido, es necesario que el estímulo que movilice su acción tenga una fuerza igual o superior a sus expectativas. Se da vida de esta forma a lo manifestado por Petri y Govern (2013) en el entendido de que entre mayor es la motivación, más intenso es el esfuerzo que se realiza.

Así mismo, cuando en su intervención el estudiante LM-E13 habla de las actividades creativas como recursos para aprender, pero también para *despejar la mente*, se evidencia el componente de afecto sustentado por Valle et al. (2007), según el cual, hay que pensar los

sentimientos y las emociones como pilares fundamentales en la motivación para el desarrollo de las actividades de clase. La actitud del docente, la relación pedagógica, el respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje, el fortalecimiento de la empatía y el de la resiliencia como garantes de una potencialización de la inteligencia emocional, son aspectos que no se deben olvidar en el ejercicio de enseñar.

Si el docente comprende lo anterior y lo pone en práctica, se infiere que puede atender una de las dificultades mencionadas por los estudiantes, que a su vez es una de las consecuencias de la falta de motivación hacia el aprendizaje del inglés, la cual pone de manifiesto que *“da pereza realizar las guías, ya que son temas que no llaman mucho la atención”* (LM-E1), dejando en evidencia una ruptura en la congruencia que debe existir entre los intereses de los discentes y las metas fijadas por estos (Vivar, 2013) como requisito para que la motivación hacia el esfuerzo académico se dé desde el campo intrapsicológico.

A propósito de esta ruptura, una consecuencia de la falta de motivación muy similar a la anterior, expresada en el grupo focal del que se genera el árbol de problemas, es *“la pereza para poner atención en clase y resolver los ejercicios, pues creemos que el inglés es muy complicado, entonces nos da pereza”* (LM-E6). A pesar de la similitud de este con el aporte anterior, el estudiante comenta algo muy significativo para el análisis, y corresponde a la dificultad percibida por los jóvenes de grado décimo para desarrollar las tareas propuestas. Y esto, si se toma como referencia lo explicado por Nuñez (2009), se da por un sentimiento de incompetencia del estudiante frente a la tarea asignada o frente a los temas tratados, como resultado, según lo describe Murado (2010), de un *input* superior al necesario que fortalece el *filtro afectivo*. Hay que tener en cuenta, entonces, una garantía de secuencialidad en los procesos de acuerdo al contexto y al grupo con el

que se trabaja. Independientemente de los diseños curriculares, de los programas escolares, de los planes de estudios, si el estudiante no ha alcanzado una competencia en un nivel aunque sea básico, lo correcto es fortalecer sus aprendizajes para avanzar en contenidos de mayor complejidad.

En estas lógicas, cuando una persona es implicada en su propio proceso de aprendizaje, cuando comprende la utilidad, la necesidad, la importancia, la novedad y el alcance de lo que hace, se está atendiendo a uno de los aspectos más importantes en el ámbito motivacional, que Valle et al. (2007) plantea como el componente de valor y que deriva en unas metas académicas que Nuñez (2009) clasifica como metas de aprendizaje o metas de rendimiento.

Como se explica en el marco teórico, las metas de aprendizaje permiten que los esfuerzos realizados por el estudiante se den por una motivación intrínseca orientada hacia el deseo de aprender. Para ello, muchas veces se debe ir más allá de lo aprendido en la escuela para fortalecer conocimientos y habilidades que muchas veces en el limitado tiempo de las clases de inglés no se alcanzan a consolidar. Durante este proceso, alguno de los estudiantes menciona en el grupo focal que para el aprendizaje de la lengua extranjera *“una oportunidad pueden ser las plataformas digitales para fortalecer los conocimientos en casa. Ya que existen varias plataformas donde nos podemos meter y buscar información o buscar lo que deseamos encontrar para fortalecer nuestros conocimientos”* (LM-E2).

Desde este pensamiento se puede reconocer que, tal como lo menciona Valle et al. (2007), el estudiante que se plantea metas de aprendizaje persiste más en la búsqueda de sus objetivos cuando se encuentra con obstáculos, no evita tareas difíciles o desafiantes y usa más estrategias metacognitivas. Todo esto lo hace sentirse bien con el trabajo académico, es decir, media siempre la motivación intrínseca.

Cuando no hay motivación “*no se logra el objetivo de aprender inglés, ya que nos distraemos mucho en clase y no prestamos atención a las explicaciones*” (LM-E16). Es claro que no siempre las clases de cualquier área o asignatura logran ser interesantes para la totalidad del grupo, pues la diversidad que se encuentra en las aulas es inmensa y atender a todas las expectativas es tarea complicada. Ante esto, los docentes y los estudiantes generan cierto tipo de estrategias motivacionales que comúnmente no tienen que ver con lo intra sino con lo interpsicológico: se puede pensar en una nota, se puede pensar en un premio, se puede pensar en la familia, se puede pensar en un futuro laboral con un buen salario, se puede pensar en la necesidad de ser reconocido por destacar en el alcance de logros, o simplemente se puede pensar en la evasión de un castigo. Por ejemplo, en el grupo focal, al preguntarse sobre las consecuencias que trae la desmotivación para el desarrollo de las actividades en la clase de inglés, uno de los estudiantes responde con contundencia que la principal es “*las malas notas, ya que a veces por no prestar atención no podemos realizar los trabajos*” (LM-E12). En este caso, la motivación extrínseca proviene de lo que Vivar (2013) nombra como experiencia de castigo, lo que logra que los estudiantes se esfuercen por hacer bien sus asignaciones aunque no se sientan cómodos con ellas, evitando así la frustración y el fracaso, y las consecuencias que pueden venir con estos desde la calificación realizada por el docente.

De la misma forma, en la entrevista, al cuestionarse sobre los pensamientos o las motivaciones que se tienen para desarrollar determinada tarea cuando esta no es del agrado o no responde a sus intereses particulares, uno de los estudiantes afirma:

Me motiva a desarrollar las actividades de la clase el interés por aprender y por sacar buenas notas. Pienso en lo mal que se pondría mi familia al ver que no ponga empeño por aprender, porque mi intención es que mis padres estén orgullosos de mí. (LM-E13)

Si bien el estudiante menciona también las notas, evidenciándose el establecimiento de unas metas de rendimiento (Valle et al., 2007), su respuesta es un poco más profunda, pues no sólo piensa en su bienestar sino que manifiesta una motivación de orden superior que en la teoría de Maslow (1943, como se citó en Zimmerman, 2002) se describe como necesidad de estima, en este caso de una *estima baja*, ya que no busca la confianza propia ni una positiva percepción de sí mismo, sino el reconocimiento de otras personas: sus familiares. Y agrega el mismo estudiante en su respuesta que todos estos esfuerzos los realiza con un propósito adicional: *“para más adelante alcanzar mi meta de tener una carrera. Estos esfuerzos me influyen en que el inglés más adelante también se va a necesitar para alguna carrera o en un trabajo”* (LM-E13), y de una forma muy similar, otro estudiante explica: *“Lo que más me motiva a desarrollar las actividades de inglés que no me gustan, son las metas que tengo y las ganas de poder salir adelante y de seguir estudiando”* (LM-E1). Comprobando así lo que McClelland (1961, como se citó en Pérez, 2015) en su teoría de las necesidades aprendidas define como la necesidad de logro, donde se sustenta que la motivación que orienta la acción de la persona es “la búsqueda del esfuerzo por sobresalir, el logro en relación con un grupo de estándares, la lucha por el éxito” (p. 20). Lo cual coincide con la generalidad del grupo, toda vez que la mayoría de los participantes de los grupos focales y de las entrevistas piensan en el inglés como una puerta para alcanzar las metas que se han planteado para la vida.

En la teoría de la motivación humana de Maslow (1943, como se citó en Zimmerman, 2002) se plantea una jerarquía de necesidades que deben ser suplidas progresivamente. En la medida que una de las necesidades es cubierta, la motivación de la persona aumenta hasta que es consciente de la importancia de la necesidad siguiente. Hay unas necesidades de orden inferior y otras de orden superior. Al respecto, varios estudiantes coinciden en considerar la apropiación del inglés como un *plus* que en su futura vida laboral les va a permitir gozar de estabilidad y un buen puesto dentro de las empresas en las que trabajen, lo cual se corresponde con la necesidad de seguridad (orden inferior) y con la necesidad de estima (orden superior). Por ejemplo, uno de los entrevistados aduce: *“Pienso en que esto me servirá para más adelante, tanto en el ámbito laboral como social, al pensar esto presto más atención a la clase poniendo toda mi disposición”* (LM-E11), y posteriormente explica que una de las consecuencias de no motivarse para aprender el idioma extranjero es *“el desaprovechamiento de oportunidades, ya que al no saber inglés perdemos muchas oportunidades de salir adelante en distintos trabajos”* (LM-E11).

Por su lado, al plantearse como causa de la desmotivación el hecho de *“No pensar a futuro. Puesto que tomamos la clase de inglés con desinterés pues lo que pensamos es que esto no nos va a servir de nada”* (LM-E4), se hace evidente lo explicado por Valenzuela (2007) sobre los factores o elementos a considerar en el ámbito la tarea que se le asigna al estudiante. Uno de estos factores es la percepción del valor de la misma, y en tanto él no considere importante o útil una tarea o una asignatura, el esfuerzo por participar y por aprender es mínimo. El autor explica que:

Si el alumno percibe que una tarea determinada tiene “ecos” importantes o útiles a nivel personal o social, que ella conduce a la adquisición de conocimientos utilizables fuera del ámbito de la clase, el alumno estaría dispuesto a invertir en energía y esfuerzo para realizar

ese tipo de actividad. Por el contrario, si el alumno no percibe su importancia es probable que los niveles de atención, por ejemplo, sean bastante menos altos, y que su compromiso con dicha tarea sea más bien débil. (p. 420)

Lo anterior, contrario a lo mencionado por otro estudiante, quien asegura que con el aprendizaje del inglés se puede “*viajar al extranjero y tener oportunidades de estudio o trabajo*”(P-E6). Con lo que puede inferirse que asigna un alto valor a lo estudiado en el área, tiene su propia perspectiva de la utilidad del idioma y sus esfuerzos posiblemente se orientan al logro.

Ahora bien, en el ámbito de los Ambientes de Aprendizaje lo primero que se debe tener en cuenta es que no son producto de la casualidad sino de la causalidad, esto es, son intencionados, como bien lo explican Becerra et al. (2006), y definitivamente esta intención previa influye en el proceso de construcción de competencias en los estudiantes. Ante esto, durante la entrevista, al preguntarse por la opinión sobre si las actividades, las personas, los recursos utilizados, la disposición del espacio (salón de clases u otro) y la forma de evaluar en el área de inglés lo motivan a aprender, y sobre cómo influyen estos elementos en el mejoramiento de sus competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) en el idioma extranjero, uno de los estudiantes expresa que:

Muchas de las veces por nuestros compañeros o alrededores nos podemos concentrar más; también con los recursos que se usan, ya que no siempre es escribir sino que también se utilizan los diferentes medios de tecnología que tenemos al alcance ayudando a una mayor comprensión. (LM-E11)

Entonces se podría manifestar que tanto los docentes, como la institución y el Estado han fallado en cierta medida si se consideran las apreciaciones de los estudiantes de grado décimo. Por ejemplo, durante el grupo focal en el que se relacionan las debilidades de los ambientes de aprendizaje, se manifiesta que *“los salones son muy pequeños, ya que hay muchos salones donde uno no puede acomodarse perfectamente para estar en las clases”* (LM-E3), y una debilidad adicional sería: *“distractores externos, ya que hay mucho ruido externo y no nos deja concentrar”* (LM-E16). Pero todo depende de las perspectivas individuales, porque en contraste con este planteamiento está el del estudiante que, opinando sobre la incidencia de los ambientes en su aprendizaje, manifiesta: *“sí me motivan a aprender, me influyen que hay un salón de clases grande, los maestros me comprenden y me explican cuando no entiendo. Los materiales que hay me ayudan en muchas actividades”* (LM-E13). En este sentido, hay que tomar con discreción las opiniones recibidas ya que todo depende de lo vivenciado desde los contextos particulares y se dificulta mucho hacer una conclusión partiendo de esta ambigüedad.

En consonancia con lo anterior, es importante recordar que si los ambientes son producto de la intención, estos se deben pensar en todo momento: antes, durante y después de la actividad pedagógica (Correa, 2008) si se quiere favorecer el éxito en el aprendizaje de los discentes. En este sentido, hay que comprender que cuando los estudiantes llegan a la clase de inglés, posiblemente han estado participando previamente en clases exigentes y su disposición para las actividades propuestas por el docente de inglés no es la más óptima. Por ejemplo, cuando se construye el árbol de problemas en el marco del grupo focal, se encuentra que uno de los estudiantes menciona precisamente esta causa y esta consecuencia para la falta de motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera: *“Causa: clases anteriores muy intensas. Consecuencia: cansancio”* (P-E1). Lo anterior puede ser el detonante para que se genere lo planteado por otro

estudiante dentro de la misma técnica (grupo focal - árbol de problemas): *“Causa: estrés. Consecuencia: desmotivación, por tener múltiples tareas”* (P-E1). Fuera de esto, un estudiante manifiesta que *“no se proporciona refrigerio por parte del PAE. Esto es una gran amenaza ya que nosotros necesitamos estar bien alimentados para tener un buen aprendizaje”*. Ni el cansancio, ni el estrés, ni el hambre, son buenos amigos en el anhelo de generar ambientes motivadores para el aprendizaje. Esto debe ser combatido mediante el ejercicio de una gestión escolar efectiva.

Abordando otros contextos, el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de las TIC como apoyo en el desarrollo de las competencias de los educandos, como lo explica Correa (2008), permite pensar en la evolución de la educación presencial con un paradigma diferente para la formación de las nuevas generaciones. En este entendido, es importante hacer un contraste con las opiniones de los estudiantes frente a la situación actual de la Institución. Por un lado, se expresa que entre las fortalezas que hay en la IE están: 1) *“varias herramientas tecnológicas que ayudan a comprender mejor”* (LM-E10) y 2) *“se cuenta con internet para buscar apoyo extra”* (LM-E6); mientras que otros estudiantes manifiestan que una debilidad de los ambientes de aprendizaje es la *“falta de recursos tecnológicos. Esto quiere decir que muchas veces nosotros no manejamos todos los recursos que necesitamos para el área inglés”* (LM-E3) y una de las amenazas para la generación de estos es la *“poca dotación por parte del Estado. El Gobierno no nos brinda los suficientes equipos tecnológicos para mejorar el aprendizaje”* (LM-E17). En los anteriores planteamientos se podría pensar en una contradicción, pero preferiblemente en una complementariedad de ideas. Aunque la IE cuenta con recursos tecnológicos para el desarrollo de las clases de inglés (video beam, algunos

computadores y tablets, baffle), el suministro de estos por parte de las organizaciones encargadas no alcanza a cubrir las necesidades de la comunidad estudiantil.

Ahora bien, en cuanto a la incidencia de la cultura en los comportamientos de cada comunidad, en sus proyecciones y en la forma de concebir el mundo, se debe saber que las condiciones sociales, geográficas y económicas del contexto en el que viven las familias de los estudiantes que conforman la población objeto de esta investigación son particularmente difíciles para la práctica de la lengua inglesa y por este motivo se debe sacar el máximo provecho del limitado tiempo dispuesto semanalmente para su enseñanza en la escuela. De ahí que los estudiantes piensen que una de las amenazas más grandes para la generación de ambientes motivadores para la enseñanza y el aprendizaje de este idioma sea *“vivir en una comunidad donde las personas no valoran el inglés y no obtienen los recursos necesarios para lograr la educación desde casa”* (P-E4), siendo conscientes, además, de una gran debilidad: imposibilidad de *“comunicación con los extranjeros, ya que se nos dificulta hablar con personas de otras partes”* (LM-E14).

Frente a lo anterior, Becerra et al. (2006) y Espinoza y Rodríguez (2017) coinciden en la concepción de los ambientes de aprendizaje como propios de la cultura que se hace evidente en las escuelas y como espacios para la construcción colectiva de esta, así como Edgar Morín (1999) invita a situar todo en contexto. Teniendo en cuenta estos propósitos y la condición planteada en el anterior párrafo, se puede decir que el mejor mecanismo para contextualizar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera es el uso de las TIC y se convierte en un gran reto institucional la gestión de los recursos pertinentes y suficientes para propiciar la interacción con el idioma extranjero.

Por otro lado, la comunicación y la cooperación como roles inhibidores o motivadores de la actividad de los estudiantes (Martínez et al., 2000) deben ser siempre propiciadas en el marco de la disposición de los ambientes y la contextualización de los aprendizajes. El apoyo de los compañeros de clase debe fortalecer la confianza que se necesita para la socialización y la creación colectiva del saber. Uno de los estudiantes piensa que su falta de motivación para la clase de inglés es *“el miedo a participar ya que muchas veces existe el temor de que se les burlen a las personas cuando quieren dar su aporte”* (LM-E10), entonces se hace necesaria una intervención psicosocial en el grupo que permita el mejoramiento de la autoconfianza y del respeto hacia los propios procesos y los procesos de los demás.

A continuación, se aborda un tema muy importante, que ha cogido gran fuerza en aspectos como lo institucional, lo organizacional, lo empresarial y todo lo relacionado con el trabajo en equipo o en grupo. Es así, como en el campo de acción de esta investigación, que es la escuela, se aduce que el trabajo en grupo que es muy necesario para que en los estudiantes exista el despliegue conjunto de valores y actitudes que conduzcan a la ayuda mutua; además de estrechar lazos, permite el cruce de ideas, el compartir y el mejor desenvolvimiento en la vida académica y social. Para acompañar esta idea, se tiene en cuenta una respuesta que un estudiante da a nivel personal, donde expresa:

Para mí aprender inglés sería más fácil en compañía de mis compañeros y de mi docente, porque me ayudan cuando tengo una duda o me explican cuando no entiendo y con mis otros compañeros podría expresarme y así me ayudaría más a aprender el inglés (LM-E13).

Como es sabido, los seres humanos son seres sociales que requieren del acompañamiento, apoyo o guía de los demás para ejecutar diversas actividades y para la adquisición de conocimientos. Se estima que el Aprendizaje Cooperativo (AC), es una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo actual (Johnson y Johnson, 2014). Si el estudiante se siente acompañado, respaldado y está a gusto con el entorno que le rodea, hablando no solo de un entorno físico sino de las personas, va a sentirse motivado hacia el aprendizaje y en ningún (o muy pocos momentos) va a sentir frustración por no entender algo sobre el tema tratado en clase. Esto obviamente, porque a su lado tiene compañeros o docentes para brindarle ayuda y atención en el momento en que lo necesite, para reforzar y recordar conocimientos para la situación clase que lo requiera.

En el fondo, el aprendizaje cooperativo no debe leerse como una dependencia hacia los demás o de los otros hacia mí, sino más bien, como una oportunidad de desarrollo personal, en la cual existe un intercambio de tú me aportas y yo te apporto, una ayuda mutua para generar confianza hacia el aprendizaje y solucionar dificultades de tipo académico cada que sea necesario.

En suma de lo anterior, cuenta un estudiante: "*Me gusta más aprender y contar con la ayuda de mis demás compañeros porque así logro entender mucho más fácil los temas y nos podemos ayudar entre todos*" (LM-E1). Esto, corrobora el gran sentido que tiene el construir juntos, la importancia del acompañamiento para el mejor desenvolvimiento en el campo del conocimiento y de la interacción social, ya que como seres sociales, siempre en colectivo, se llega a mejores resultados en busca de propósitos comunes.

Así que, el aprendizaje cooperativo posee características que permiten el trabajo con otros. Y para que este trabajo se desenvuelva de buena manera, según Johnson y Johnson (1999)

hay 5 componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, siendo estos: 1. La interdependencia positiva, que es la realización de tareas entre estudiantes, donde todos tienen responsabilidad sobre la misma y sobre el producto final; 2. La responsabilidad individual, en la cual cada miembro posee una tarea para hacer y debe cumplir con la misma para alcanzar objetivos colectivos; 3. La interacción estimuladora, donde cada educando reconoce la importancia de la labor de cada uno de los integrantes de un grupo y promueve su éxito; 4. La práctica interpersonal y de equipo, la cual se encarga de manejar situaciones de toma de decisiones y conflictos con asertividad; por último, 5. La evaluación grupal, ya que cuando se evalúan tareas, acciones o procesos, se puede llegar a conclusiones sobre lo positivo o los aspectos por mejorar.

Este aprendizaje cooperativo, en la actualidad es muy importante para que los jóvenes intercambien ideas y socialicen más con los demás de una forma académica y también con práctica de muchos valores como la responsabilidad, la tolerancia y la voluntad positiva. En el año 2020, con la venida de la pandemia producida por el covid 19, un estudiante asevera que la poca interacción y práctica del idioma inglés en la pandemia trajo como principal consecuencia los vacíos académicos (P-E7). Por tanto, fue un momento que marcó un hito histórico en lo educativo, donde se presentaron retrocesos en el aprendizaje y del convivir. La idea entonces, es recuperar la interacción social, de donde se puede sacar gran provecho para el aprendizaje grupal y el compartir.

CONCLUSIONES

A partir del análisis categorial desarrollado con la información recolectada en la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, la dinamización de los grupos focales y el ejercicio de observación participante, se puede concluir:

- Los saberes disciplinares de quienes enseñan inglés, el nivel de desarrollo de sus competencias comunicativas, aunados a sus saberes pedagógicos, son factores de gran influencia en la motivación de los estudiantes. Los docentes motivados y capacitados transmiten confianza e interés por el aprendizaje.
- Los ambientes de aula motivadores son aquellos que incluyen actividades lúdicas, didácticas, creativas y de interacción entre estudiantes, lo cual incide significativamente en el aprendizaje del idioma inglés, porque en la medida en que se genere gusto y placer por el aprendizaje, se obtiene calidad en la construcción de conocimiento.
- Los ambientes óptimos para la enseñanza del inglés implican el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como recursos de apoyo para la interacción con este idioma y la motivación hacia el aprendizaje.
- Los ambientes de aprendizaje son intencionados y no producto de la casualidad, por lo tanto, el docente debe propiciarlos durante todo el proceso educativo (antes, durante y después), propendiendo por la pronta solución de situaciones que puedan afectar la disposición de los estudiantes para las clases. Situaciones que generan cansancio o estrés.
- Las emociones experimentadas, sentirse competentes para el desarrollo de determinada tarea y la percepción que se tenga de sí mismo, inciden positiva o negativamente en la disposición para el aprendizaje de una segunda lengua. Un *input* demasiado alto puede

aumentar el *filtro afectivo*, esto es, puede crear resistencias y frustraciones que impidan la construcción de nuevos saberes.

- Hay factores internos y externos que influyen en la motivación hacia el aprendizaje del inglés. Entre los factores externos están la falta de recursos tecnológicos y falta de apoyo por parte de las familias y comunidad cercana, ya que no ven el idioma inglés como una oportunidad de desarrollo personal y laboral; y, dentro de los factores internos se encuentra la falta de atención y ánimo que se presta para recordar y memorizar palabras, así como reglas que son necesarias para el aprendizaje del idioma.
- Cuando en los estudiantes se genera motivación intrínseca en la clase de inglés se establecen metas de aprendizaje que derivan en la persistencia por alcanzar sus máximos niveles de competencia. Son estudiantes que fortalecen en casa lo aprendido en la escuela y exploran diferentes recursos que les permiten ir más allá de lo construido con sus docentes.
- Hay estímulos extrínsecos que hacen que en los estudiantes se genere motivación para el aprendizaje del inglés. Los estudiantes que no sienten suficiente empatía con esta área piensan en el orgullo o decepción de sus familias, otros piensan en sus calificaciones, también hay quienes piensan en las posibilidades que en una vida laboral futura se pueden tener siendo competentes en el idioma, y quienes piensan en la posibilidad de viajar al extranjero para mejorar sus condiciones de vida. Esto es, establecen metas de rendimiento que tienen su sustento en el las necesidades de reconocimiento y en la motivación de logro.
- Si los ambientes de aprendizaje son intencionados, los espacios en los cuales se imparte la labor educativa, también deben serlo. Entre más amplio y agradable es el aula de clase,

los estudiantes desarrollan una sensación de tranquilidad y comodidad; hay entonces una posibilidad de esparcimiento y trabajo situado en diferentes lugares del aula.

- Una buena gestión educativa también implica una óptima gestión de ambientes para el aprendizaje. En este sentido, el suministro y la dotación de recursos tecnológicos, didácticos y pedagógicos suficientes incide en el fortalecimiento de las prácticas docentes y en la interacción con otras culturas y otros idiomas por parte de los estudiantes.
- La relación pedagógica tiene gran impacto en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, la resiliencia frente al fracaso y su orientación al éxito académico. Una relación horizontal promueve la participación activa en la búsqueda del conocimiento, favoreciendo ambientes motivadores para el aprendizaje del inglés.
- El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que permite la construcción de conocimiento de manera colectiva, donde cada participante aporta desde su saber conocer, saber hacer y saber ser. Se trata de aprender en compañía e interacción con los otros, aprendiendo a trabajar en equipo y reconociendo habilidades propias y ajenas.
- Como seres sociales, en el proceso de aprendizaje del inglés, los estudiantes se sienten cómodos con el acompañamiento, guía y colaboración de otros compañeros cuando se requiere ayuda. Una competencia del mundo actual consiste en trabajar dentro de un grupo y poseer la capacidad de comunicarse y de solucionar situaciones o conflictos asertivamente cuando surgen.
- El contexto económico y socio-cultural permite que los estudiantes se motiven por el aprendizaje de la segunda lengua inglés. En la medida en que hay mejores condiciones y oportunidades en el medio, hay mayor uso de herramientas y recursos que posibilitan y

motivan el uso de este idioma en diferentes aspectos y no únicamente dentro del establecimiento educativo.

- La generación de ambientes de aula motivadores incide positivamente en el aprendizaje de la lengua extranjera, toda vez que posibilita la interacción con diferentes recursos (tecnológicos, didácticos y pedagógicos), con diferentes personas (docentes y pares) y diferentes culturas. Favorece la autonomía y la confianza en sí mismo y en las capacidades propias, a la vez que fortalece la inteligencia emocional.

REFERENCIAS.

- Abero, L. (2015). Técnicas de recogida de datos. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, M. S. García, y S. Rojas. (Eds.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 147-158). Contexto. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/499>
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Azorín, Cecilia Ma. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(61), 181-194.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181
- Becerra, J., Cárdenas, Ó., Uribe, S., Acosta, M., Negrete, E., Quiroga, B., Pedreros, R., Moncada, M., Behrentz, C. y Garzón, L. (2006). Los ambientes de aprendizaje en el aula. *Nodos y Nudos*, 3(21). 90-100. <https://doi.org/10.17227/01224328.1291>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe* 6(4). <http://dx.doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Bernal, M., Flórez, E. & Salazar, D. (2017). *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas) adscrita al programa Ondas de Colciencias* [tesis de

- maestría, Universidad de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales - RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3181>
- British Council Colombia. (2015). *El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. <https://www.britishcouncil.co/sobre/ingles-educacion-soluciones/historias-exitos/el-panorama-del-aprendizaje-de-ingles-como-lengua-extranjera-1>
- Cano y Lledó. (1995). *La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil*. <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/276/1301>
- Carvajal, Z. (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: Una propuesta innovadora. *Educación*, 37(2), 79-101.
https://www.researchgate.net/publication/331025002_La_ensenanza_del_idioma_ingles_dentro_de_un_marco_de_reflexion_social
- Chacón, M. (2021, 23 de abril). Colombia, con uno de los niveles de inglés más bajos del mundo. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/dia-del-idioma-nivel-de-ingles-en-colombia-de-los-mas-bajos-del-mundo-550360>
- Correa, F. (2008). Ambientes de aprendizaje en el siglo XXI. *E-mail Educativo*, 1(1).
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/12622>
- Daros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico?. *Enfoques*, 14(1), 73-112.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25914108>

Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009. D.O. No. 47322. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109>

Delicado, G. (2011). “Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y El viaje del inglés de ‘Carmen Riera’”, Tejuelo (España), núm. 10.

<file:///D:/Maestría%20en%20Educación/INVESTIGACION/Referencias%20estado%20del%20arte/6%20-%201405-6666-rmie-21-69-00385.pdf>

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 020-036.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200002&lng=es&tlng=es

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3

Espinoza, L. y Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil, *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 7(14). 110-132. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata S. L.

Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L. y Zea, L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones: en el contexto educativo de Bogotá*. Instituto para la Investigación

Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/921>

García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 1 (0), <http://hdl.handle.net/10234/158952>

Harmer, J. (2011). The practice of English Language Teaching (4ta. ed.). Harlow, UK: Pearson Longman.

https://www.researchgate.net/publication/331025002_La_ensenanza_del_idioma_ingles_dentro_de_un_marco_de_reflexion_social

Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.

<http://hdl.handle.net/11441/36261>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2021). *ICFES presentó el Informe nacional de resultados de Saber 11*. https://www.icfes.gov.co/inicio/-/asset_publisher/KIDrCFycXolG/blog/icfes-presento-el-informe-nacional-de-resultados-de-saber-11

Jhonson D., Jhonson R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20E1%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Lee, M., Vivaldo, J., Flores, M., Caballero, T. & Calderón, M. (2006). Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI. *Reencuentro*, 47, 17-22.

https://www.researchgate.net/publication/331025002_La_ensenanza_del_idioma_ingles_dentro_de_un_marco_de_reflexion_social

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.

López, E., Domínguez, M. y Romero, M. (2017). El ambiente de aprendizaje en una clase de inglés de educación básica en el marco del aprendizaje cooperativo. *Revista virtual PLURI LINKGUA*, 13 (2), 3-18.

http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v13/2/PLKG13-2_Mayerla_Rocio_Myriam_3-18.pdf

Lynch, M. (2002). *The online educator: A guide to creating the virtual classroom*. London: Routledge. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/37113/tesi_mperezmateo-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, R., Montero, Y., y Pedrosa, M. (2000). “Aprendizaje significativo, contexto y mediación simbólica”. En M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, & V. D. Teodoro (Eds.), *Teoria da Aprendizagem Significativa. Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (pp. 135-146). Peniche.

<http://hdl.handle.net/10400.2/1320>

Mata, L. (2019, 28 de mayo). *El enfoque cualitativo de investigación*. Investigalia.

<https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-cualitativo-de-investigacion/#:~:text=El%20enfoque%20cualitativo%20de%20investigaci%C3%B3n%20se%20enmarca%20en%20el%20paradigma,82>).

Mayordomo, R., y Onrubia, J. (Eds). (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC.

<https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=P6y4DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT12&dq=Aprendizaje+cooperativo+ejemplos&ots=xUqbHAUYGI&sig=18rlWCB1Tm81bm-s-3HGw1uJvM8#v=onepage&q=Aprendizaje%20cooperativo%20ejemplos&f=false>

Melenge, J. & Saldarriaga, J. (2018). Militancias pedagógicas: un estado del arte sobre las trayectorias de las prácticas políticas de maestros. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11 (2), 99-132.

Ministerio de Educación Nacional. (1994) [MEN]. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. (11,12).

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2006). *Marco de Referencia pruebas de inglés Saber 11*.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1896129/Marco+de+referencia+->

[+Prueba+de+ingles+Saber+11.pdf/f501cf98-0d65-d048-a597-](#)

[443b0165fafa?t=1594854907289](#)

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa.locale=es

Murado, B. J. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Ideaspropias Editorial.

<https://books.google.es/books?id=laBVvdWgoU0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q=did%C3%A1ctica%20&f=false>

Navarro, D. y Piñeiro, M. (2008). The Architecture of pedagogy in the Practice Teaching Experience (PTE) of English as a Foreign Language: A new proposal to evaluate practicum students. *Revista InterSedes*, 9(16), 173.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43932584009>

Navarro, R. D. y Piñeiro, R. M. (2014). Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de la región de occidente: fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. *Revista Electrónica de Historia*.

<https://www.redalyc.org/pdf/439/43932584009.pdf>

Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.

https://www.academia.edu/35258714/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_DISEÑO_Y_EJECUCION

- Núñez, J. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico [congreso]. *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Otis, N., Grouzet, F. y Pelletier, L. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 170-183.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a5.pdf>
- Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21), 1-28. <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html>
- Parlett, M. y Hamilton, D. (2008). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (edt.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ta. Ed..) Madrid: Ediciones Akal. http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v13/2/PLKG13-2_Mayerla_Rocio_Myriam_3-18.pdf
- Pérez, N. (2015). *Motivación laboral: factores más relevantes* [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo.
<http://hdl.handle.net/10651/32816>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Editorial GARÓ, de IRIF S.L.

Petri, H. y Govern, J. (2013). *Motivation: Theory, Research and Application* [Motivación: Teoría, Investigación y Aplicación] (6a. Ed.). Wadsworth, Cengage Learning.

Richards, J. & Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. 5.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/44697>

Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2),133-154.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

Rueda-Cataño, M. y Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, vol.36 (no.143). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018)

[26982014000100018](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018)

Sánchez, M. (2020). *La motivación en el aprendizaje del inglés a través del trabajo por proyectos de los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa oficial de Cali* [tesis de maestría, Universidad ICESI Cali]. Biblioteca Universidad ICESI

https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/85570

Sequero, María (2015). "La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Tejuelo* (España), núm. 21.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385

- Solé, Isabel. (s.f.). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, vol. 4, núm. 2. 11. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., González, J. y Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 11(1), 31-40. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100004>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J. y González, J. (2007). *El estudiante eficaz*. Madrid: CCS
- Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf>
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa* 33 (3), 409-426. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300002>.
- Vivar, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes de primer grado de educación secundaria* [Tesis de maestría, Universidad de Piura] PIRHUA. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1813/MAE_EDUC_105.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zimmerman, M. (2002) A Theory of Human Motivation by Abraham Maslow (1943).

Psychological Review 50 (4), 370-396.

<https://web.archive.org/web/20080511161347/http://emotionalliteracyeducation.com/abraham-maslow-theory-human-motivation.shtml>

ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento informado para participación en proyecto de investigación

Título: La generación de ambientes de aprendizaje motivadores en el aula para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Investigadores: Andrés Felipe Gutiérrez Ocampo y Yudy Esperanza Martínez Cardona.

Lugar: I. E. La Milagrosa C.L.M **Municipio:** Pácora, Caldas **Vereda:** _____

Propósito:

La educación es una herramienta para la transformación de sociedad y contextos. El inglés como lengua extranjera, en la Ley General de Educación (Artículo 23), ha sido designada como un área obligatoria y fundamental dentro de los planes de estudio de todas las instituciones educativas de Colombia. Para la realización de un diagnóstico sobre el aprendizaje del inglés en el entorno escolar y la influencia que tienen los ambientes de aprendizaje, así como la motivación en este mismo proceso, se adelanta una investigación para hallar múltiples respuestas desde la perspectiva de los estudiantes y la experiencia personal vivida en el ámbito escolar.

Se pretende que los estudiantes participen de un grupo focal y una entrevista para la recolección de información. En total son 27 estudiantes del grado décimo para la primera técnica y sólo cuatro de ellos para la segunda.

El proceso será estrictamente confidencial, el nombre e información personal y/o sensible de los participantes no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados y/o evaluados.

Si desea que su hijo/a o acudido/a participe, por favor llenar el formato de autorización y devolverlo a los docentes investigadores.

Yo _____, mayor de edad, identificado/a con C.C _____ de _____ representante y responsable legal del menor _____ con T.I _____, en pleno uso de mis facultades mentales y legales, autorizo su participación en el grupo focal y entrevista, con el fin de llevar a cabo la investigación en mención. Así mismo, tomar registro fotográfico, de video y en audios a través de recursos tecnológicos en las diferentes actividades investigativas y pedagógicas en que participe del proyecto en mención; autorizo también el uso, divulgación y publicación estas imágenes, a través de cualquier medio público y en cualquier espacio geográfico con fines netamente educativos.

Ciudad: _____ Fecha: D ____ M ____ A _____.

Firma acudiente

CC.

Cel.

Anexo 2

Asentimiento informado para participación en proyecto de investigación

Título: La generación de ambientes de aprendizaje motivadores en el aula para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Investigadores: Andrés Felipe Gutiérrez Ocampo y Yudy Esperanza Martínez Cardona.

Lugar: I. E. La Milagrosa C.L.M **Municipio:** Pácora, Caldas **Vereda:** _____

Propósito:

La educación es una herramienta para la transformación de sociedad y contextos. El inglés como lengua extranjera, en la Ley General de Educación (Artículo 23), ha sido designada como un área obligatoria y fundamental dentro de los planes de estudio de todas las instituciones educativas de Colombia. Para la realización de un diagnóstico sobre el aprendizaje del inglés en el entorno escolar y la influencia que tienen los ambientes de aprendizaje, así como la motivación en este mismo proceso, se adelanta una investigación para hallar múltiples respuestas desde la perspectiva de los estudiantes y la experiencia personal vivida en el ámbito escolar.

Se pretende que los estudiantes participen de un grupo focal y una entrevista para la recolección de información. En total son 27 estudiantes del grado décimo para la primera técnica y sólo cuatro de ellos para la segunda.

El proceso será estrictamente confidencial, el nombre e información personal y/o sensible de los participantes no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados y/o evaluados.

Yo _____, identificado/a con T.I _____ de _____ en pleno uso de mis facultades mentales, manifiesto mi deseo y voluntad de participar en el grupo focal y entrevista, con el fin de llevar a cabo la investigación en mención. He sido informado sobre la toma de registro fotográfico, de video y en audios a través de recursos tecnológicos en las diferentes actividades investigativas y pedagógicas en que participe del proyecto en mención, también conozco y estoy de acuerdo con el uso, divulgación y publicación estas imágenes, a través de cualquier medio público y en cualquier espacio geográfico con fines netamente educativos.

Ciudad: _____ Fecha: D _____ M _____ A _____.

Firma estudiante

CC.

Cel.

Anexo 3

Entrevista para Estudiantes

Nombre del entrevistado: _____

Institución: _____

Sede: _____

Grado: _____

La presente entrevista tiene como objetivo comprender, desde la percepción de los estudiantes, la incidencia que tiene la generación de ambientes de aula motivadores para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esto desde la caracterización de los ambientes de aula y desde el reconocimiento de los factores que inciden en la motivación hacia el aprendizaje. Como se especifica en el consentimiento informado, el nombre del entrevistado no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados y/o evaluados. Lo invitamos a responder libre y espontáneamente las siguientes preguntas.

1. ¿Recuerda alguna clase o actividad en inglés que fue significativa para su aprendizaje? Por favor cuente cómo fue. (**didáctica del inglés**)
2. ¿Cuál o cuáles de las habilidades comunicativas en inglés se le facilitan más para el aprendizaje de la lengua extranjera: Hablar, escuchar, leer o escribir ? ¿Cuáles o cuáles se le dificultan? ¿Por qué considera que es así? (**competencias comunicativas en inglés**)
3. ¿Qué tipo de actividades o estrategias prefiere que utilice el docente en el área de inglés? ¿Cómo influyen estas actividades en su aprendizaje y en su disposición para la clase? (**motivación intrínseca**)
4. Cuando las actividades o estrategias que propone el docente para la clase de inglés no le gustan ¿qué lo motiva a desarrollarlas? ¿En qué o en quién piensa? ¿Por qué? ¿Cómo influyen estos esfuerzos en su aprendizaje? (**motivación extrínseca**)
5. ¿Piensa que las actividades, las personas, los recursos utilizados, la disposición del espacio (salón de clases u otro) y la forma de evaluar en el área de inglés lo motivan a aprender? ¿Cómo influyen estos elementos en el mejoramiento de sus competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) en el idioma extranjero? ¿Qué cree que se podría mejorar en este aspecto? (**contexto**)
6. Para el aprendizaje del inglés ¿Prefiere aprender en compañía y ayuda de otros compañeros o de forma individual? ¿Por qué? (**aprendizaje cooperativo**)