

**ACTITUDES Y MOTIVACIÓN DE LAS ESTUDIANTES DE DOS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS OFICIALES FRENTE AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y AL
PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO**

MARÍA FERNANDA LOZADA BERNAL

MARTHA LILIANA OBONAGA CARVAJAL

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

SANTIAGO DE CALI

2015

**ACTITUDES Y MOTIVACIÓN DE LAS ESTUDIANTES DE DOS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS OFICIALES FRENTE AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y AL
PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO**

MARÍA FERNANDA LOZADA BERNAL

MARTHA LILIANA OBONAGA CARVAJAL

**PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO
DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL**

DIRECTORA

PhD. MARTHA ISABEL BERDUGO TORRES

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

SANTIAGO DE CALI

2015

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios

porque con su bendición nos permitió culminar esta etapa de nuestro crecimiento académico y personal.

Agradecemos a nuestras familias y amigos

por ser el soporte y el apoyo para llevar a feliz término esta investigación, aun cuando las fuerzas se debilitaran.

Agradecemos a nuestra Directora de tesis Martha Isabel Berdugo Torres

por su abnegado esmero y colaboración,

y a los profesores María Eugenia Guapacha e Ítalo Muñoz

por su dedicación y aportes en la lectura de la misma.

Agradecemos a las Instituciones Educativas San Vicente y Nuestra Señora del Palmar de la ciudad de Palmira, a sus Rectoras, a las docentes de inglés y a las estudiantes que nos permitieron compartir sus experiencias y observar sus desempeños durante la realización de este trabajo de investigación.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	3
CONTENIDO	4
INDICE DE TABLAS	10
RESUMEN	18
ABSTRACT.....	19
INTRODUCCIÓN	20
PRIMERA PARTE	25
PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN	25
CAPÍTULO I	26
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	26
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	26
1.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	28
1.3. ANTECEDENTES	29
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	39
1.5. OBJETIVOS	41
1.5.1. <i>Objetivo General</i>	41
1.5.2. <i>Objetivos Específicos</i>	42

CAPÍTULO II	43
2. MARCO REFERENCIAL	43
2.1. ACTITUDES.	45
2.1.1. <i>Las Actitudes Lingüísticas</i>	47
2.1.2. <i>Las Actitudes: El Modelo Socioeducativo de Gardner</i>	49
2.2. MOTIVACIÓN.....	54
2.2.1. <i>Teorías de la Motivación</i>	56
2.2.1.1 Teorías de la Jerarquía de Necesidades	56
2.2.1.2 Teoría de Auto-Control.....	59
2.2.1.3 Teoría de la Resolución de Metas o Problemas.....	59
2.2.2. <i>Motivación según Dörnyei</i>	61
2.2.3. <i>Tipos de Motivación</i>	65
2.2.4. <i>La motivación y su papel en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras</i>	68
2.2.4.1 Factores generales en el aprendizaje de idiomas	70
2.2.4.2 Factores personales en el aprendizaje de idiomas	73
2.2.5. <i>La motivación según el desarrollo del adolescente</i>	74
2.3. BILINGÜISMO	78
2.4. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN COLOMBIA	80
2.4.1. <i>Políticas lingüísticas en relación con la enseñanza de la lengua extranjera</i>	82

2.4.2. PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO (PNB).....	85
2.4.2.1 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras	90
CAPÍTULO III.....	93
3. MARCO METODOLÓGICO.....	93
3.1. TIPO DE ESTUDIO.....	93
3.2. MARCO CONTEXTUAL	95
3.3. METODOS E INSTRUMENTOS.....	98
3.3.1. Encuesta	98
3.3.1.1 Población y Muestra.....	99
3.3.1.1 Procedimiento para la toma de muestra.....	100
3.3.1.2 Planes de selección de la muestra en las instituciones educativas	101
3.3.1.3 Cuestionarios y Prueba Piloto	104
3.3.2. Observación de Clase	112
3.3.3. Análisis documental	117
3.4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN	117
3.5. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	119
SEGUNDA PARTE.....	121
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	121
CAPÍTULO IV.....	126

4. CONOCIMIENTO E IMPORTANCIA DEL INGLÉS Y DEL PNB	126
4.1. GRADO DE CONOCIMIENTO Y DE COMPRENSIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	126
4.1.1. ANÁLISIS	143
4.2. CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO (PNB).....	145
4.2.1. ANÁLISIS	153
CAPÍTULO V	156
5. PRÁCTICAS DE AULA Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES	156
5.1. PRÁCTICAS DE AULA QUE SE EVIDENCIAN EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN LAS DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	156
5.1.1. ANÁLISIS	177
5.2. PRÁCTICAS INSTITUCIONALES QUE SE EVIDENCIAN EN LAS DOS INSTITUCIONES EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS, A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN DE LAS ESTUDIANTES.....	179
5.2.1. Análisis.....	185
CAPÍTULO VI.....	188
6. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	188
6.1. ACTITUDES DE LAS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.....	188
6.1.1. ANÁLISIS	217
6.2. MOTIVACIÓN DE LAS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	220
6.2.1. ANÁLISIS	265

CAPÍTULO VII	271
7. RELACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA COMPRENSIÓN ACERCA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y DEL PNB, DE LAS PRÁCTICAS DE AULA E INSTITUCIONALES CON LAS ACTITUDES Y LA MOTIVACIÓN DE LAS ESTUDIANTES	271
7.1.1. ANÁLISIS	308
CAPÍTULO VIII.....	316
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	316
8.1. CONCLUSIONES	316
8.2. RECOMENDACIONES	326
REFERENCIAS.....	329
ANEXOS	337
ANEXO 1.....	337
ANEXO 2.....	340
ANEXO 3.....	348
ANEXO 4.....	357
ANEXO 5.....	363
ANEXO 6.....	372
ANEXO 7.....	386

ANEXO 8.....	387
ANEXO 9.....	390
ANEXO 10.....	399

INDICE DE TABLAS

Tabla.1.	Componentes de la motivación del aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 1994, p. 280)	64
Tabla.2.	Niveles de desempeño propuestos por el MEN para Básica y Media en Colombia.....	91
Tabla.3.	Información general de las dos instituciones.....	96
Tabla.4.	Características principales de las dos instituciones educativas.	97
Tabla.5.	Muestra de estudiantes participantes en el estudio en las dos instituciones educativas y jornada a la que pertenecen. Distribución de las jornadas en las que se encuentran las encuestadas.	100
Tabla.6.	Variables, grupos de preguntas y escalas valorativas en el Cuestionario No.1	107
Tabla.7.	Variables, grupos de preguntas y escalas valorativas en el Cuestionario No. 2	109
Tabla.8.	Lista de grupos observados.....	113
Tabla.9.	Consolidado - Componentes actitudinales y motivacionales.	115
Tabla.10.	Importancia del inglés como área obligatoria del currículo	127
Tabla.11.	Importancia del inglés en la institución.....	128
Tabla.12.	Importancia del inglés para la formación académica de las estudiantes	129
Tabla.13.	Importancia que le dan los padres o las personas allegadas de las estudiantes a la lengua inglesa.....	130

Tabla.14.	Comprensión de la importancia del inglés en el mundo actual a partir de la experiencia de los padres o allegados	131
Tabla.15.	Conciencia de la existencia en clase de los diferentes niveles de inglés.....	132
Tabla.16.	Conciencia del mejoramiento del nivel de inglés a partir de la corrección de errores.	133
Tabla.17.	Conciencia del mejoramiento de competencias en inglés por la participación activa en clase	134
Tabla.18.	Importancia que tiene la comprensión de los objetivos y las actividades en clase de ingles	135
Tabla.19.	Demostración de las habilidades a partir de la comprensión de las distintas formas de evaluar el aprendizaje	136
Tabla.20.	valoración de la ayuda que prestan los.....	137
Tabla.21.	Importancia del ambiente motivador para alcanzar los logros en inglés.....	138
Tabla.22.	Reconocimiento de las cuatro habilidades como ayuda para reforzar los conocimientos en inglés.....	139
Tabla.23.	Reconocimiento de aspectos culturales importantes de otros países a través de la clase de inglés.....	140
Tabla.24.	Reconocimiento de la dinámica del inglés al integrar otras áreas del conocimiento	141
Tabla.25.	Identificación de las actividades extracurriculares realizadas para mejorar el nivel de inglés.....	142

Tabla.26.	Reconocimiento del concepto de bilingüismo.....	146
Tabla.27.	Expectativas sobre si es posible alcanzar el bilingüismo en nuestro país	147
Tabla.28.	Posibilidad de alcanzar el bilingüismo a nivel nacional en el año 2019	148
Tabla.29.	Conocimientos sobre el Programa Nacional de Bilingüismo.....	149
Tabla.30.	Necesidad de una política educativa para alcanzar el bilingüismo en nuestro país con el idioma inglés.....	150
Tabla.31.	Conocimiento sobre los estándares básicos planteados por el PNB	151
Tabla.32.	Definición apropiada del concepto de bilingüismo.....	153
Tabla.33.	Protocolo de clase: saludo, oración y despedida	158
Tabla.34.	Presentación de los estándares	159
Tabla.35.	Práctica de realización de talleres escritos	161
Tabla.36.	Redacción de composiciones escritas	162
Tabla.37.	Práctica de actividades lúdicas escritas.....	163
Tabla.38.	Elaboración de Flash Cards.....	165
Tabla.39.	Realización de actividades de comprensión de lectura	166
Tabla.40.	Elaboración de carteleras con vocabulario, expresiones, refranes, etc.....	168
Tabla.41.	Representación de situaciones reales cortas y de role plays.	169

Tabla.42.	Prácticas sencillas de pronunciación de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario.....	172
Tabla.43.	Uso de herramientas tecnológicas	174
Tabla.44.	Práctica de canciones y/o poemas para reforzar las estructuras vistas	175
Tabla.45.	Práctica de proyectos transversales	177
Tabla.46.	Elaboración del periódico mural de noticias en inglés.....	180
Tabla.47.	Elaboración del Periódico mural del Área de inglés	181
Tabla.48.	Realización del Día del inglés	182
Tabla.49.	Existencia del programa especial para Navidad o Christmas Show.....	183
Tabla.50.	Proyectos transversales en inglés y en otros niveles de escolaridad	185
Tabla.51.	Tiempo dedicado al estudio del inglés por fuera de la institución.	190
Tabla.52.	Razones por las cuáles se dedica poco tiempo al estudio del inglés.	191
Tabla.53.	Reconocimiento de las habilidades propias para aprender inglés	192
Tabla.54.	Reconocimiento de la actitud personal hacia el aprendizaje del inglés.....	193
Tabla.55.	Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por desarrollar la habilidad mental	195
Tabla.56.	Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por las ofertas de empleo.	196
Tabla.57.	Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por obtención del éxito.	197

Tabla.58.	Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés porque es necesario para trabajar en el exterior.....	198
Tabla.59.	Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por el mejoramiento en la escuela.....	199
Tabla.60.	Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por los beneficios en la comunicación y el conocimiento de personas y culturas de habla inglesa.....	200
Tabla.61.	Capacidad del aprendiz para responder a las dinámicas del grupo en una situación de aprendizaje.....	202
Tabla.62.	Aprovechamiento de las oportunidades para usar el idioma que está aprendiendo.	203
Tabla.63.	Aprovechamiento máximo que hace el aprendiz de las oportunidades brindadas para practicar la escucha y responder oralmente a la comunicación dirigida a él mismo o a otros.....	205
Tabla.64.	Intención del aprendiz de atender más al significado que a la forma.....	207
Tabla.65.	Aprovechamiento que hace el aprendiz para establecer contacto con otros hablantes de la lengua extranjera.....	210
Tabla.66.	Uso de técnicas de estudio como lista de vocabulario, apuntes, consultas, etc. por parte del aprendiz.....	212
Tabla.67.	Posesión del buen aprendiz de suficientes habilidades analíticas para percibir, categorizar y almacenar los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera.	214
Tabla.68.	Consideración del monitoreo de sus errores como una característica de un buen aprendiz.	217
Tabla.69.	Gusto hacia el idioma inglés	222

Tabla.70.	Motivación hacia el aprendizaje del inglés.	223
Tabla.71.	Reconocimiento del inglés como una oportunidad para encontrar nuevas expectativas.....	224
Tabla.72.	Gusto por el inglés por la facilidad personal de aprenderlo	225
Tabla.73.	Gusto por el inglés por considerarlo divertido	226
Tabla.74.	Sentimiento de bienestar al realizar las actividades de inglés	227
Tabla.75.	Consideración del tiempo dedicado al estudio del ingles.....	228
Tabla.76.	Deseo de profundizar en el estudio del inglés	229
Tabla.77.	Estudio del inglés por obligatoriedad de padres y/o profesores	230
Tabla.78.	Interés por practicar actividades extracurriculares para reforzar el nivel de inglés	231
Tabla.79.	Exigencia del inglés para estudios futuros	232
Tabla.80.	Confianza en el conocimiento del inglés para enfrentar la globalización	233
Tabla.81.	Necesidad del conocimiento del idioma para viajar.....	234
Tabla.82.	Uso del inglés como herramienta para conocer nuevas culturas	235
Tabla.83.	Necesidad de motivación para dedicar tiempo al estudio del inglés	236
Tabla.84.	Disfrute al realizar las actividades propuestas en la clase de inglés.....	237
Tabla.85.	Gusto por aprender inglés como lo hace la estudiante en la institución.....	238
Tabla.86.	Deseo de seguir aprendiendo inglés como lo hace ahora.	239

Tabla.87.	Suficiencia de tiempo para realizar las actividades dentro del aula de clase.	240
Tabla.88.	Grado de satisfacción con el desarrollo de las clases de inglés.....	241
Tabla.89.	Relación de los docentes de inglés con las estudiantes	242
Tabla.90.	Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las directivas.	243
Tabla.91.	Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de los profesores.....	244
Tabla.92.	Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las estudiantes.....	245
Tabla.93.	Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de la misma encuestada.....	246
Tabla.94.	Posesión de alguna razón poderosa para aprender la lengua extranjera.....	247
Tabla.95.	Demostración de gran motivación para realizar los deberes, respondiendo positivamente a las tareas seleccionadas o propuestas.....	249
Tabla.96.	Interés por tomar riesgos al practicar la lengua.....	251
Tabla.97.	Se interesa por adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje	253
Tabla.98.	Esfuerzo por observar constantemente patrones y modelos en el lenguaje.....	254
Tabla.99.	Interés por la práctica constante de la lengua extranjera.....	256
Tabla.100.	Interés por analizar la producción en lengua extranjera, propia y de la de los demás	257
Tabla.101.	Interés por identificar el alcance de los estándares que debe aprender, a partir de su rendimiento académico	259
Tabla.102.	Disfrute de los ejercicios de gramática	260

Tabla.103. Consideración del inicio del aprendizaje del inglés desde la niñez, de parte de un buen aprendiz.....	262
Tabla.104. Interés por alcanzar un cociente intelectual alto y excelentes habilidades académicas por parte del aprendiz.....	263
Tabla.105. Interés de un buen aprendiz de idiomas por alcanzar una buena auto-estima y mucha confianza en sí mismo.....	265
Tabla.106. Tabla de correlaciones.....	272
Tabla.107. Correlación: Grado de conocimiento y de comprensión sobre el aprendizaje del inglés Vs. Actitudes de las estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.	274
Tabla.108. Correlación: Grado de conocimiento y de comprensión sobre el aprendizaje del inglés Vs. Motivación... ..	280
Tabla.109. Correlación: Conocimiento del PNB Vs. Motivación.....	285
Tabla.110. Correlación: Prácticas de aula Vs. Actitudes.....	289
Tabla.111. Correlación: Prácticas de aula Vs. Motivación	292
Tabla.112. Correlación: Prácticas de aula Vs. Conocimiento del PNB.....	296
Tabla.113. Correlación: Prácticas institucionales Vs. Actitudes.....	299
Tabla.114. Correlación: Prácticas institucionales Vs. Motivación.....	302
Tabla.115. Correlación: Actitud Vs. Motivación	304

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue identificar las actitudes y la motivación de las estudiantes de dos instituciones educativas oficiales de secundaria: Institución Educativa San Vicente e Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar, de la ciudad de Palmira, hacia el aprendizaje del inglés dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). El enfoque investigativo adoptado fue mixto (CUAN–cual) con enfoque dominante cuantitativo y el análisis de los datos tiene como fuente principal una encuesta compuesta por dos cuestionarios aplicados a las estudiantes de los grados sexto a undécimo que cursan la asignatura de inglés como lengua extranjera obligatoria, en las instituciones anteriormente mencionadas.

Los resultados obtenidos de nuestro estudio demuestran la relación estrecha entre las actitudes y la motivación. Igualmente, muestra el poco conocimiento que hay por parte de las estudiantes del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y del actual Programa de Fortalecimiento de las Lenguas Extranjeras: *Colombia Very Well!*

Palabras clave: actitudes, motivación, lengua extranjera, segunda lengua, inglés, bilingüismo, Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), estándares, política lingüística, Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas Extranjeras.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify the attitudes and motivation of students in two public secondary educational institutions: Institución Educativa San Vicente and Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar, in Palmira, towards their own learning of English within the framework of the National Bilingualism Program (PNB). The research was mixed approach (CUAN-cual) dominant approach and quantitative analysis of the data which has as its main source a survey that consists of two questionnaires applied to students in grades sixth to eleventh in course of English as a Foreign Language (EFL) as a compulsory subject, in the two secondary institutions mentioned before.

The results of our study demonstrate the close relationship between attitudes and motivation. It also shows that there is little understanding by the students about the National Bilingualism Program (PNB) and the current Foreign Languages Strengthening Program: “Colombia Very Well!”

Keywords: attitudes, motivation, foreign language, second language, English, bilingualism, National Bilingualism Program (PNB), standards, language policy, the Common European Framework of Reference for Foreign Languages.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en nuestro país se ha percibido como un proceso complejo que a lo largo de los años de instrucción desde el nivel de primaria e incluso desde el pre-escolar, parece no arrojar los objetivos planteados desde el Ministerio de Educación Nacional y desarrollados al interior del aula por los docentes encargados de su enseñanza. Al culminar sus estudios, los bachilleres no alcanzan una competencia comunicativa básica que les proporcione la auto-confianza suficiente para hablar en inglés y someterse a evaluaciones que clasifiquen su nivel en las demás habilidades lingüísticas en este idioma. Partiendo de las razones anteriores, consideramos importante preguntarnos de dónde se derivan las debilidades en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Dar respuesta a esta pregunta no es fácil porque los educandos son personas que se motivan por distintas causas a las que dirigen sus esfuerzos con el propósito de satisfacer sus expectativas. La variabilidad en su conducta es la razón por la cual no se pueden determinar con exactitud los factores que influyen en su interior y que son la causa de múltiples reacciones al aprender otro idioma.

Las variables que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera pueden ser las pedagógicas que se relacionan con el profesor, su metodología y la situación de aprendizaje y las variables personales del estudiante. En éstas intervienen los factores cognoscitivos y los factores socio-afectivos (Gardner, 1985). En el primer factor, se incluyen los aspectos que se refieren a las capacidades que tiene el individuo para aprender y a su aptitud lingüística y las variables individuales, y en el segundo se encuentran los factores socio-afectivos que tienen una gran

influencia en el aprendizaje de los idiomas como son la actitud y la motivación. La actitud que el estudiante muestra hacia la lengua que estudia y cómo el nivel de aprendizaje que alcance en esa lengua afecta su capacidad para aprender. En cuanto a la motivación, hay una relación estrecha entre motivación y aprendizaje, ya que tienen que ver con el nivel de éxito o fracaso en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Partiendo de las diferentes teorías pedagógicas en las que los estudiantes son el centro del proceso de aprendizaje, es la motivación la que mayor influencia tiene en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, sin dejar de lado sus propias aptitudes, sus actitudes, su entorno familiar y sociodemográfico, además de la influencia que ejerce sobre el estudiante todo el bagaje cultural, social y lingüístico de la lengua que se aprende.

La motivación y las actitudes, vistas desde este enfoque, impulsaron el desarrollo del Modelo socio-educativo de Gardner (1985), en donde estos dos factores de manera interdependiente influyen en la comprensión del rol que cumple el estudiante dentro de la situación de aprendizaje, en la comprensión de valores y creencias que provienen de otra cultura, en la conciencia que tiene acerca de sí mismo y de las experiencias con sus compañeros, así como en la reformulación de sus actitudes, si fuera necesario. En este sentido, nos identificamos plenamente con este autor, siguiendo en esta investigación su modelo socioeducativo de la adquisición de segundas lenguas.

Principalmente el interés por estudiar esta temática, está determinado por experiencias del pasado como profesoras de la asignatura de inglés en varias instituciones educativas de secundaria en la ciudad de Palmira. Para llevar a cabo este estudio se planteó como objetivo central establecer los factores de las actitudes y de la motivación de las estudiantes de dos

instituciones oficiales: Institución Educativa San Vicente e Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar, de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca, en la que las investigadoras residimos y en las que impartimos clases de inglés a estudiantes de secundaria, así como la situación en la que se presenta esta actividad dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), que al inicio de este proyecto de investigación se implementaba y el que posteriormente se reformuló con el Programa de Fortalecimiento de las Lenguas Extranjeras *Colombia Very Well!*, diseñado para desarrollarse entre los años 2015 y 2025 igual que el PNB. Este nuevo proyecto pretende en primera medida lograr colombianos capaces de desenvolverse en un mundo globalizado en el cual el inglés sea su lengua extranjera y busca el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia, incluyendo nuevos componentes como la motivación social, la gestión de alianzas y el involucramiento de los padres de familia (MEN, 2014, p. 36).

Esta es una investigación con enfoque dominante CUAN-cual, es decir, mediante la perspectiva del enfoque cuantitativo con la ayuda del cualitativo, buscando de esta forma el enriquecimiento, tanto de la recolección de los datos como del análisis de los mismos; de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003).

El estudio se inició con la aplicación del enfoque cuantitativo mediante la respuesta de los dos cuestionarios que conforman la encuesta aplicada a la muestra de estudiantes como instrumento principal de recolección de los datos (ver anexos 2 y 3), que posteriormente se sometió al análisis estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) y que tiene como objetivo la aproximación de las creencias de las investigadoras a la realidad del ambiente escolar. Información que posteriormente se confrontó con los datos arrojados a partir de las observaciones de clase en el diario de campo donde se verificaron las prácticas de aula y su

influencia en el quehacer de las educandas. Se procedió a registrar las apreciaciones de las investigadoras en un diario de campo y finalmente se determinó la influencia de las prácticas de aula e institucionales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las estudiantes de ambas instituciones, con la ayuda del análisis de los documentos institucionales.

Es prudente mencionar que durante el proceso de investigación se presentaron algunas reformas educativas derivadas de la iniciativa del Ministerio de Educación (MEN). En 1997, se anunció la apertura del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), pero éste sólo fue retomado en 2004 y proyectado hasta el año 2019. Para el año 2006, se constituyó el compromiso del gobierno colombiano con el PNB y se inició la implementación del programa en diferentes etapas que incluyen la formación de docentes en lengua y en metodología y capacitación de formadores en licenciaturas en lenguas y apoyo a programas de formación docente. En el Programa de Fortalecimiento de las Lenguas Extranjeras (2010-2014), el MEN concibió una guía para facilitar la definición de acciones y la identificación de condiciones para que los estudiantes de educación básica y media logren mejorar su dominio de inglés. Posterior a este proyecto, el MEN diseñó una nueva etapa de fortalecimiento llamada *Colombia Very Well!* como una estrategia integral, intersectorial que recoge las experiencias del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras. (MEN 2014).

La información que se presenta en esta investigación se recoge en dos partes: la primera parte se encuentra dividida en tres capítulos. En el primer capítulo de esta parte del documento se presenta la estructura en la que se sustenta el planteamiento de la investigación, mediante el cuerpo de preguntas y objetivos con su respectiva justificación. En el segundo capítulo, se encuentra el marco referencial con el sustento teórico y conceptual necesario para el análisis de

la información que se recoge con la herramienta de indagación, en este caso la encuesta, que fue aplicada en la sala de sistemas o desde la residencia de algunas estudiantes seleccionadas según criterio metodológico.

En el capítulo tres se describe la metodología, el tipo de investigación utilizado es descriptivo con un enfoque dominante CUAN-cual, para conseguir datos fieles y profundos por parte de las estudiantes encuestadas, con el objetivo de desarrollar una investigación completa, debidamente formulada y planificada para que las personas que accedan a este trabajo reciban la información de una manera objetiva.

En la segunda parte de esta investigación, se presentan los resultados y el análisis respectivo a las encuestas realizadas a las estudiantes de la muestra del trabajo, esto se aborda en los capítulos IV, V, VI y VII.

El análisis del diario de campo (observaciones) y de los documentos institucionales se incluye en la discusión de cada uno de los objetivos propuestos y en el capítulo VIII, última parte de este trabajo, se entregan las conclusiones y las recomendaciones logradas al final del proceso investigativo anteriormente descrito.

PRIMERA PARTE

PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La aplicación del Decreto 230 de febrero 11 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), al plantear una promoción automática, aparentemente hizo decrecer el interés de los estudiantes de secundaria por aprender y que poco les importara adquirir conocimientos que les ofreciera la escuela, ya que, para sobrevivir en ella, sus esfuerzos estarían fundamentalmente enfocados o dirigidos a pasar los exámenes y a obtener su diploma. Parece ser que el inglés para los estudiantes era sólo una más de las asignaturas que tenían que aprobar, sin pensar que podrían llegar a ser bilingües. Al parecer, el desinterés de los estudiantes durante su permanencia en la secundaria se relacionaba, según González (2008), con prácticas de enseñanza que priorizan la memorización y el enciclopedismo más que la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Frente a este aspecto, los profesores se deben preguntar ¿cómo hacer para que sus estudiantes se sientan motivados para aprender otro idioma?, ¿cómo lograr una mejor actitud en ellos y hacer de la clase de inglés algo que tenga sentido para sus vidas? Ante esta situación, es preciso indagar las causas probables y corroborar hasta qué punto han influido las actitudes y la motivación de los estudiantes de secundaria hacia su aprendizaje del inglés, pues al lograr una alta motivación dentro del aula, es posible lograr el éxito en el aprendizaje y promover una mejor

actitud en los estudiantes. Además, establecer qué prácticas de aula e institucionales se evidencian en la asignatura de inglés en las dos instituciones, ya que a través de éstas se lleva a cabo la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB).

Durante años de labor como docentes en colegios oficiales hemos podido observar cómo un gran número de estudiantes al avanzar en los grados escolares, parecen perder el interés y la motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera, prefiriendo otras actividades menos exigentes o que tal vez responden a sus necesidades particulares, entre las cuales no estaría presente dicho aprendizaje. Desde la perspectiva de los jóvenes, el gusto e interés por aprender los contenidos del currículo están fuertemente asociados con el desempeño de sus maestros, González (2008). Partiendo de lo anterior, nuestro interés en llevar a cabo esta investigación surgió de la baja motivación evidenciada por las estudiantes de los grados superiores en dos instituciones educativas oficiales: Institución Educativa San Vicente e Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar, de la ciudad de Palmira durante la situación de aprendizaje del idioma inglés, que redundaba en bajos resultados obtenidos en esta asignatura. Al analizar los resultados con base en los trabajos elaborados por las estudiantes, se observó en muchos casos, que se les dificulta comunicarse de manera coherente, precisa y clara en el idioma inglés, igualmente, se podría pensar que parte de la carencia del dominio en las cuatro habilidades en las estudiantes estaría asociada a la falta de motivación como causa principal, así como al tipo de estrategias, a la incorporación de prácticas de aula y metodologías aplicadas por el docente que deberían ser más acordes a los intereses y a las necesidades de las educandas, lo que propiciaría el desarrollo de las actitudes positivas y el mejoramiento de las habilidades en esta lengua extranjera.

Teniendo en cuenta que Colombia emprendió la implementación de un Programa Nacional de Bilingüismo impulsado por políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional, iniciamos la tarea de identificar las actitudes y la motivación de las estudiantes de las instituciones educativas anteriormente mencionadas, hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera importante en el proceso de globalización y frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), actualmente inmersas en el Programa de Fortalecimiento de las Lenguas Extranjeras *Colombia Very Well!*

1.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Dado que el objeto de estudio son las actitudes y la motivación hacia el inglés y la educación bilingüe de las estudiantes de los niveles de básica secundaria y media de dos instituciones educativas oficiales de la ciudad de Palmira, en esta investigación surge un interrogante principal:

¿Cuáles son las actitudes y la motivación de las estudiantes frente al aprendizaje del inglés y al Programa Nacional de Bilingüismo?

De la anterior, se derivaron las siguientes preguntas secundarias:

¿Qué conocimientos y qué grado de comprensión poseen las estudiantes sobre su aprendizaje del inglés y sobre el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)?

¿Qué prácticas de aula y qué prácticas institucionales se evidencian en la asignatura de inglés, a partir de la percepción de las estudiantes de las dos instituciones?

¿Qué actitudes y motivación tienen las estudiantes de las dos instituciones en relación con el aprendizaje del inglés?

¿De qué manera se relacionan el conocimiento y la comprensión acerca del proceso de aprendizaje del inglés y el PNB, las prácticas de aula y las institucionales con las actitudes y la motivación de las estudiantes?

1.3. ANTECEDENTES

Al hacer la correspondiente revisión literaria sobre el tema de investigación se encontró información, que en su mayor parte es extranjera, respecto a los temas concernientes a la motivación, a la actitud, a la metodología de enseñanza del idioma inglés y sobre el proceso de aprendizaje del mismo; sin embargo, respecto a las actitudes y a la motivación de las estudiantes hacia el inglés y hacia el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) se encontró poco material, de los cuales los más relevantes y cercanos a nuestro estudio fueron:

Ordorica (2010) en su trabajo analiza la motivación de los estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Baja California, México, hacia el estudio del idioma inglés como lengua extranjera. El objetivo principal de este trabajo era buscar hasta qué punto el alumno se siente motivado y comprende la importancia del estudio de las lenguas extranjeras, específicamente del idioma inglés en su desarrollo profesional, así como en su desarrollo integral. Se analizaron aspectos como la personalidad del estudiante (los psicológicos), intelectuales, el autoaprendizaje, la competencia existencial (saber ser) y la conciencia intercultural, el entorno en que se encuentra (la situación geográfica, el salón de clase) y otros,

fueron estudiados con objetividad para establecer hasta qué grado determinan la motivación del alumno para estudiar inglés. En conclusión, el autor afirma que hay una relación estrecha entre el aprendizaje de idiomas y los factores afectivos, entre los cuales se reconoce a la motivación como determinante en el éxito o fracaso de los estudiantes, igualmente, que existe una motivación extrínseca mayor que intrínseca en los alumnos de inglés. Con unas pequeñas excepciones, todos los aspectos de la encuesta relacionados con este tipo de motivación muestran valores mayores que los de los alumnos de otras lenguas. De manera general, se puede resumir que, de acuerdo con el cuestionario, los alumnos de inglés están interesados en estudiar el idioma por las siguientes razones: (1) para aprender cosas que tienen que ver con su carrera / profesión; (2) para estudiar un posgrado; (3) sólo para cumplir con un requisito de egreso; (4) para obtener un mejor empleo y (5) como un reto personal. Consideramos pertinente la observación de este trabajo porque estudia las causas que determinan la motivación del alumno para aprender inglés, igualmente porque el objetivo se enfocó en buscar hasta qué punto el alumno se siente motivado y comprende la importancia del estudio del inglés en su desarrollo profesional y en su desarrollo integral. Además, se nota un acercamiento de los resultados de ese trabajo con algunos de los factores motivacionales nombrados como opciones de respuesta en la encuesta instrumento de nuestra investigación.

Contreras (2006) desarrolló su investigación con el objetivo de determinar hasta qué punto las carencias motivacionales de los docentes en su enseñanza son determinantes en el aprendizaje del inglés de los estudiantes. Para esto aplicó una encuesta como un instrumento de medición siguiendo la teoría de Salkind, a los estudiantes de quinto semestre de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México. En el análisis de los resultados se obtuvo que el mayor número de debilidades se encontró en la dimensión relacionada con el

modo de presentar y estructurar las tareas, por parte de los docentes y como una conclusión principal se observó que los profesores no logran motivar y estimular exitosamente a los estudiantes en la realización de tareas y ejercicios tanto en clase como en sus casas. Al parecer, dichos ejercicios son presentados de manera poco atractiva y con un alto grado de dificultad, lo que disminuye el interés por parte de los estudiantes. Se corroboró también, que las evaluaciones no son efectuadas continuamente, y aunque los estudiantes consideran que la autoevaluación les permite darse cuenta de sus habilidades y desaciertos en el aprendizaje del idioma, realmente son pocas las ocasiones en que pueden comprobarlo. El rendimiento del estudiante puede verse favorecido mediante la realización de tareas que les permitan mejorar o adquirir nuevas habilidades, logrando que el estudiante sienta que es parte activa en su proceso de aprendizaje, pero sobre todo, para obtener el éxito en el aprendizaje escolar, el docente debe estimular una buena motivación en sus estudiantes que favorezca un sentimiento de autoestima positiva, de auto-eficacia en el aprendizaje y para esto requiere de la interrelación tanto de la perspectiva cognitiva como de la perspectiva motivacional, mediante un proceso colaborativo de los profesores y estudiantes. Encontramos interesante este trabajo de investigación puesto que trata aspectos relacionados con las actitudes y la motivación y considera al profesor como quien induce en sus alumnos el interés y esfuerzos necesarios para lograr el aprendizaje, además le otorga importancia al tratamiento didáctico que éste dé a las prácticas de aula y a sus características y rasgos personales, así como a sus experiencias formativas, su desempeño en el aula y el trato a sus estudiantes.

Con respecto al bilingüismo, Ramos (2007) realizó un estudio en el que indagó sobre las opiniones de un grupo de estudiantes matriculados en un programa bilingüe en Andalucía – España, este estudio se realizó dentro del marco de la implementación de numerosos programas

bilingües en convenio entre el Ministerio de Educación y el Consejo Británico bajo los criterios de evaluación del Marco Común Europeo (MCE) y buscaba el mejoramiento del dominio de los idiomas en la población escolar de la ciudad. Para llevar a cabo la investigación, Ramos contactó a una de las personas responsables de los programas y empezó la búsqueda de escuelas interesadas en conocer la opinión y actitudes de los alumnos hacia los componentes y principios de los programas en que estaban matriculados. Utilizó una encuesta adaptada a partir de la creada por Lindholm-Leary la cual estaba dividida en dos partes, la primera de carácter personal (sexo, edad, grado, idioma nativo y lugar de nacimiento); la segunda consistía en 13 ítems agrupados en tres categorías: relaciones interpersonales, beneficios del bilingüismo y satisfacción con el programa. El grado de acuerdo o desacuerdo se midió con una escala Likert de 1 a 5 (1 muy en desacuerdo; 5 muy de acuerdo y 3 no sé, punto medio para la calificación). Los datos arrojaron resultados positivos hacia la aprobación de la forma en que la escuela enseñaba los idiomas y manifestaron el deseo de seguir con la enseñanza bilingüe. También valoraron positivamente varios beneficios del aprendizaje de idiomas como la capacidad adquirida para conocer, comprender y comunicarse con otras personas, y manifestaron la posibilidad de lograr mejores trabajos en el futuro; sin embargo, los resultados mostraron menor apoyo hacia el reconocimiento de algunos beneficios intelectuales y cognitivos del bilingüismo, causa atribuida principalmente al hecho de que, a medida que los alumnos alcanzan grados más altos, aumenta la dificultad de los contenidos explicados en el segundo idioma y se hace necesario un mayor dominio de las habilidades, lo que puede repercutir en la aparición de actitudes negativas en los alumnos de 5º y 6º pues deben realizar mayor esfuerzo que sus compañeros matriculados en programas tradicionales. Esta investigación es pertinente para desarrollar nuestro trabajo puesto que da a conocer las opiniones de los alumnos sobre los programas bilingües, ya que muestra

puntos de vista de los beneficiarios directos de esta experiencia; además, porque la implementación de los programas bilingües de los que trata, se realizó bajo los criterios del MCE y con un convenio del Consejo Británico, además porque las características contextuales son muy similares a las presentadas en Colombia durante la implementación del PNB.

El estudio realizado por Puerres (2006) describe las actitudes hacia el bilingüismo por parte de estudiantes universitarios de la Escuela Nacional del Deporte de Santiago de Cali, dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este estudio se llevó a cabo tomando como base los dos siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las actitudes hacia el bilingüismo? y ¿Cuáles son las actitudes hacia el inglés como segunda lengua? El instrumento usado para dar respuesta a lo anterior es una encuesta; con los datos allí recolectados se hizo una comparación entre estudiantes que están empezando su carrera, con los del segundo semestre (Profesional en Deporte y Fisioterapia), con los del tercer semestre (Tecnología en Deporte) y con los estudiantes que la están terminando (décimo semestre de Fisioterapia), a quienes les correspondió en 2006 presentar la Evaluación de inglés en las Pruebas de la Educación Superior (ECAES).). Para el diseño de la encuesta se tuvieron en cuenta los componentes cognitivo, afectivo y conductual de la medición de las actitudes según Triandis. Los resultados contemplan que en general, la actitud de los estudiantes encuestados hacia el inglés y hacia el bilingüismo planteado por el PNB es positiva, pero que se necesita mayor apoyo de parte del Estado y de las directivas de la institución para poder alcanzar los objetivos del Programa Nacional entre los años 2010 y 2019. Los estudiantes que presentaron la prueba de inglés del ECAES muestran una actitud menos positiva hacia el inglés, comparados con los estudiantes de los primeros semestres por las consideraciones negativas que ellos tienen del inglés impartido en las instituciones donde lo estudiaron, aunque aclara que, por lo contrario,

sí demuestran gran aceptación por el inglés propuesto por el PNB. La autora asume que esa percepción negativa puede derivarse del encuentro directo que tuvieron con una prueba que aplicó el Estado y que se enmarca en referencias internacionales o porque han tenido poca práctica del inglés después de los dos semestres de aprendizaje al inicio de su carrera. También concluyó que el resto de grupo estudiado demuestran actitud positiva hacia el bilingüismo por diversas razones: personales, sociales, interculturales, profesionales, etc. Encontramos una estrecha relación entre este trabajo de investigación y el que desarrollamos en el presente, dado que se busca identificar cuáles son las actitudes que motivan a los estudiantes al aprendizaje del inglés dando respuesta a interrogantes asociados con los planteados en este trabajo: actitudes hacia el bilingüismo y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera.

Igualmente, Paz (1998) analizó las motivaciones y actitudes de un grupo de estudiantes de tercer grado de primaria de un colegio tipo inmersión en la ciudad de Cali. La investigadora explica los elementos motivacionales y actitudinales que deben tenerse en cuenta en el proceso de adquisición y evaluación de una segunda lengua en un contexto bilingüe institucional porque son factores socio-afectivos que inciden en los logros y dificultades de los estudiantes. Paz (1998) explica que aunque estos aspectos no deben ser relacionados de manera directa con la evaluación, su reconocimiento les permitiría a los docentes una mejor comprensión de los comportamientos de los estudiantes y su proceso real de adquisición de L2 y usarlos como herramientas que sirven para mejorar el proceso de aprendizaje. La metodología descriptiva de la investigación delimitó el estudio al análisis de las variables de motivación y actitudes para describir las relaciones entre ellas y su efecto; se analizaron los resultados motivacionales obtenidos de las observaciones, autoevaluaciones y se compararon con los resultados de las actitudes. Para desarrollar la investigación, la autora se basó en estudios comparativos sobre las

experiencias en motivación integrativa de Gardner y Lambert (1972). El resultado arrojó que la inclusión de elementos motivacionales y actitudinales en el proceso de la planeación, del desarrollo y de la evaluación de la adquisición de L2 brinda una visión más integral de los estudiantes y el mejoramiento de las prácticas y programas de educación bilingüe. Pensamos que este trabajo de investigación concierne a los presupuestos del presente, pues se trata del análisis de los aspectos motivacionales y actitudinales que deben tenerse en cuenta en el proceso de aprendizaje de una L2, así como su incidencia en el alcance de los logros definidos.

Por otro lado, Hakem (2015) en su investigación precisó la importancia de la motivación en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en el curso de lenguas del grado tercero. El instrumento utilizado para desarrollar esta investigación fue el cuestionario, con el cual construyó algunas preguntas dirigidas a un grupo de estudiantes y a algunos profesores para destacar los factores motivacionales y los desmotivacionales en el proceso de aprendizaje del español, para ello, se basó en tres principales teorías de la motivación: modelo socio-educativo de Gardner (1985) el cual señala que la motivación es el factor principal en el aprendizaje y es una combinación del esfuerzo, el deseo y el interés de conseguir la meta de aprender una lengua; en la teoría cognitivista de Dörnyei (1994) que dice que la motivación es un constructo multidimensional que se ve afectado por factores situacionales en el que intervienen los aspectos cognitivos; y en las fases de la motivación de Williams y Burden (1999) quienes clasificaron los factores internos de la siguiente manera: interés intrínseco por la actividad o tarea, valor percibido de la tarea o actividad, emoción de agencia, sentimiento de dominio, auto-concepto, actitudes y en la edad y estado evolutivo. En su investigación, Hakem llegó a las siguientes conclusiones: los estilos de aprendizaje son considerados como los comportamientos característicos afectivos, cognitivos y filosóficos que sirven para indicar cómo un alumno

percibe, responde y se adapta a una situación de aprendizaje determinada que le permite ser capaz de actuar de manera intencionada para alcanzar los objetivos. Respecto al docente, señala la importancia de su interacción positiva y activa, que le facilitará al estudiante el proceso de aprendizaje al lograr captar su atención y despertar su curiosidad y su interés. Así mismo, el docente debe mostrar la relevancia de lo que han de aprender y crear las condiciones para mantener el interés de cada alumno. También concluye que la actitud del alumno como la del profesor pueden influir positiva o negativamente la motivación y al aprendizaje. Al mismo tiempo, considera la evaluación como uno de los factores que afecta directamente a la motivación de cada estudiante y también considera los rasgos de la familia como factores de motivación externa. Por último, sugiere que el profesor debe proponer actividades divertidas que favorezcan el trabajo en grupo. Este trabajo fue de nuestro interés debido a las similitudes que guarda con el presente: su tema de investigación, el contexto escolar en el cual se desarrolló y la utilización del modelo socio-educativo de Gardner y del cognitivista de Dörnyei como fundamentación básica teórica.

Por otro lado, Vásquez y García (2012) plantearon que para alcanzar los objetivos no basta con trazarse metas, sino que también es indispensable pensar en estrategias que permitan alcanzarlos; las investigadoras se centraron en la exploración y posterior descripción de las actitudes y las expectativas de los estudiantes frente al PNB en relación con varios aspectos: la formación en lengua extranjera (inglés) que los estudiantes reciben en sus instituciones educativas, el docente encargado de su formación en inglés y su propio aprendizaje de lenguas, para identificar y caracterizar las actitudes y las expectativas de los estudiantes de colegios privados monolingües de Cali, frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo. La teoría que dio sustento a este trabajo fue la psicosocial de Smith

(1930) donde las actitudes presentan dos categorías: la atracción y la repulsión. En este estudio se utilizó un enfoque cualitativo descriptivo, de carácter interpretativo y diagnóstico (Enfoque Mixto). Las investigadoras definen el tipo de estudio de su investigación enmarcado en el enfoque cualitativo con un gran soporte cuantitativo para enriquecer el análisis de la información de acuerdo con los requerimientos. Por su naturaleza esta investigación es de carácter exploratorio, ya que trata de explicar un tema poco estudiado; descriptivo porque busca especificar propiedades, características y rasgos del fenómeno propuesto y pretende seguir el modelo correlacional porque uno de sus propósitos es evaluar las implicaciones derivadas de las actitudes y a su vez, las implicaciones de éstas en la implementación del PNB en relación con los objetivos planteados por el MEN. El instrumento utilizado para tal fin fue la encuesta y, para medir las actitudes, en su diseño se tuvieron en cuenta diversos tipos de escalas propuestas por Rensis Likert (1932). En este trabajo se concluye que las actitudes de los estudiantes frente a los procesos educativos relacionados con la enseñanza del inglés son favorables, consideran que el conocimiento del inglés como idioma universal les sirve para comunicarse con otros, obtener un buen empleo, estudiar fuera del país o viajar. En la investigación, también se concluye que los estudiantes no tienen conocimiento del PNB y que desconocen la labor que el MEN está desarrollando lo que dificulta que los estudiantes alcancen los objetivos de cualquier programa, por eso se sugiere divulgarlos a la comunidad en general y que la creación de condiciones basadas en los sentimientos de los estudiantes contribuiría a su motivación frente a la adquisición de nuevos conocimientos y al alcance del objetivo de educar ciudadanos capaces de comunicarse en inglés de forma adecuada, aunque los estudiantes dejan ver claramente sus dudas al respecto, pues las instituciones educativas no cuentan con los recursos ni las condiciones necesarias comenzando por la poca intensidad horaria. Esta investigación presenta gran similitud con

nuestro trabajo por el interés de describir las actitudes de los estudiantes frente al PNB y por la encuesta utilizada como instrumento.

En la misma línea de investigación, Monroy y Bolívar (2012) se propusieron describir y analizar las actitudes y expectativas que los estudiantes tienen frente al proceso de aprendizaje del inglés, frente al maestro y frente al PNB en algunas instituciones públicas de Cali. Es un estudio mixto de carácter cualitativo-cuantitativo, en el cual se recurrió al enfoque cuantitativo para analizar los datos obtenidos y un enfoque cualitativo-descriptivo, de carácter evaluativo, interpretativo y diagnóstico, que permitió el análisis de las opiniones e intereses de los estudiantes y el instrumento principal de recolección de la información fue la encuesta. Se constató en ella, que las actitudes de los estudiantes en general son positivas y que la motivación instrumental es la que orienta el proceso de aprendizaje, pues las variables de mayor incidencia son de carácter extrínseco, seguida por la integrativa, y por último la intrínseca. El enfoque de investigación es mixto, basado en el paradigma pragmático de Hernández, Fernández y Baptista (2003). En relación con la clase de inglés, el docente y el PNB, se comprobó que la mayoría de estudiantes presentan actitudes propicias, así como una buena actitud frente al inglés destacando su utilidad y su necesidad dentro del desarrollo académico, profesional y socio-cultural. En cuanto al PNB, se constató un desconocimiento de las políticas y los objetivos en la muestra de estudiantes, pero al recibir información al respecto, mostraron una actitud positiva. Como investigadoras de la presente, nos interesó este trabajo porque al igual que el nuestro se enfoca en el reconocimiento de las actitudes y la motivación de los estudiantes de colegios públicos frente a su aprendizaje de inglés y al PNB en una población muy similar a la nuestra y porque el tipo de estudio es mixto, aunque en el nuestro predomina el enfoque cuantitativo.

En conclusión, es importante como se muestra en algunos de estos estudios, conocer las opiniones de los alumnos sobre los programas bilingües, ya que muestran puntos de vista de los beneficiarios directos de esta experiencia; de este modo se podrá establecer un programa de mejoramiento que permita optimizar y ampliar la oferta de dichos programas y contribuir al fomento del bilingüismo. Colombia ya emprendió programas encaminados al alcance del bilingüismo y en la actualidad se percibe un mayor interés tanto a nivel investigativo como de iniciativas pedagógicas relacionadas con aspectos del bilingüismo.

Los trabajos aquí reseñados como referencia nos aportaron información sobre los temas planteados como ejes de investigación, así como datos importantes en la búsqueda de posibles respuestas a las preguntas de investigación planteadas al inicio del presente trabajo. Consideramos que la metodología utilizada por los investigadores nos proporcionó mejores instrumentos, se ajusta a nuestras necesidades y refleja un marco teórico aproximado a nuestro referente. En este transcurrir de literatura bibliográfica hemos examinado distintos aspectos relacionados con el desarrollo de programas educativos bilingües en contextos lingüísticos mayoritarios en el país. Hemos visto la importancia de las prácticas pedagógicas en el aula y de los factores socio-afectivos como la actitud y la motivación, los cuales aumentan las posibilidades de comunicación efectiva entre profesores y estudiantes que están iniciando el proceso de convertirse en bilingües.

1.4. JUSTIFICACIÓN

“La motivación y la actitud escolar son factores cognitivo-afectivos presentes en todo acto de aprendizaje, así como en todo procedimiento pedagógico, de manera explícita o

implícita y precisamente la dimensión afectiva es una de los temas de actualidad en las investigaciones de la psicología educativa que han repercutido en el aprendizaje de una segunda lengua. De lo anterior surge la necesidad de conocer las variables afectivas en el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que dichas variables incluyen la motivación y la actitud, ya que la influencia de las mismas ha trascendido en el diseño curricular y enfoques de enseñanza de idiomas, como consecuencia se ha visto la necesidad de centrar estos procesos en el alumno”. (Contreras, 2006, p. 17)

Después de algunas observaciones realizadas en las instituciones: Institución Educativa San Vicente e Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar, de la ciudad de Palmira, se ha advertido que una de las problemáticas existentes en dichos establecimientos educativos es la indiferencia que manifiesta un gran porcentaje de sus estudiantes hacia el estudio de la asignatura del inglés. Entre las causas probables se podría mencionar la falta de motivación como un factor de incidencia en el bajo resultado en la asignatura del idioma extranjero, así como el desinterés de muchas estudiantes, especialmente de los grados superiores, para cumplir las obligaciones académicas en el transcurso del desarrollo curricular y en la época de recuperaciones finales. Por tanto, se puede decir que las estudiantes carecen de una estimulación apropiada que les permita desarrollar al máximo su capacidad para aprender inglés. Esto nos invitó a reflexionar sobre la importancia que le dan nuestras estudiantes al aprendizaje del inglés de acuerdo con su motivación y actitudes, inicialmente dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo a implementarse entre los años 2005 y 2019 y actualmente, dentro del marco del Programa de Fortalecimiento de las Lenguas Extranjeras *Colombia Very Well!* que rige hasta el año 2025 y que pretende lograr colombianos capaces de desenvolverse en un mundo globalizado en el cual el inglés es la lengua predominante.

Desde la perspectiva pedagógica, el presente estudio es pertinente porque ayuda a describir las causas de las actitudes y de la motivación de las estudiantes de una parte del sector público respecto al aprendizaje del idioma inglés, se convierte así, en un aporte al estudio de iniciativas pedagógicas relacionadas con aspectos del bilingüismo y crea conciencia en los demás docentes acerca de las prácticas educativas eficientes donde el estudiante debe ser considerado el eje principal puesto que a través de la identificación de sus actitudes y de su motivación, el maestro puede abordar metodologías que propendan por el mejoramiento integral de los estudiantes. Además, porque contribuye al conocimiento y conciencia sobre el proceso de implementación de un programa que pretende mejorar el nivel de inglés en la población colombiana.

Desde el aspecto de nuestro desarrollo formativo y laboral este trabajo es de gran importancia para nosotras como investigadoras, puesto que nos permite poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre investigación y porque nos brinda el reconocimiento de las teorías básicas sobre las actitudes y la motivación, así como el de las prácticas de aula que nos sirven como herramientas para desarrollar de una mejor manera nuestra labor pedagógica desde el inicio de la planeación y la ejecución de la actividad donde se involucren los intereses y los gustos particulares de las estudiantes.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo General

- Describir las actitudes y la motivación de las estudiantes de dos instituciones educativas públicas femeninas de básica secundaria y media frente al aprendizaje del inglés y al

Programa Nacional de Bilingüismo en dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Palmira.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Establecer el grado de conocimiento y de comprensión de las estudiantes acerca del proceso de aprendizaje del inglés y del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB).
- Establecer la percepción que tienen las estudiantes de las prácticas de aula y las prácticas institucionales que se evidencian en la asignatura de inglés en las dos instituciones.
- Identificar las actitudes y la motivación de las estudiantes de las dos instituciones en relación con el aprendizaje del inglés.
- Establecer la relación del conocimiento y la comprensión acerca del proceso de aprendizaje del inglés y del PNB, de las prácticas de aula y las institucionales con las actitudes y la motivación de las estudiantes.

CAPÍTULO II

2. MARCO REFERENCIAL

Es difícil hablar sobre las actitudes sin mencionar la motivación. Dörnyei (1994) las contextualiza de esta manera:

El término “actitud” se usa en la psicología social y en la sociología, donde la acción es vista como la función del contexto social y los patrones o modelos relacionales interpersonales o intergrupales. Por otro lado, los psicólogos motivacionales han buscado el motor del comportamiento humano, más en el individuo que en el ser social, enfocándose tradicionalmente en los conceptos de instinto, interés, emoción, necesidad y en rasgos de personalidad como la ansiedad y la necesidad por alcanzar el logro, y más recientemente en apreciaciones cognitivas como el éxito y fracaso, habilidad, auto-estima, etc. (p. 274, traducción de las autoras)¹.

¹ Texto original: Attitude” is used in social psychology and sociology, where action is seen as the function of the social context and interpersonal/intergroup relational patterns. Motivational Psychologists, on the other hand, have been looking for the motors of human behaviour in the individual rather than in the social being, focusing traditionally on the concepts of such as instinct, drive, arousal, need, and on personality traits like anxiety and need for achievement, and more recently on cognitive appraisals of success and failure, ability, self-esteem, etc. (Dörnyei, 1994, p. 274).

Según esta definición, la motivación de una persona afecta sus actitudes. Si alguien tiene motivación alta, se refleja en sus actitudes. Como ya se ha dicho antes, la propuesta de esta investigación es identificar las actitudes y la motivación de las estudiantes de dos instituciones educativas de la ciudad de Palmira, hacia el aprendizaje del inglés desde el marco del PNB, para ello nos apoyamos en las siguientes teorías que enmarcaron nuestro trabajo.

Saravia & Bernaus (2007) aducen que para alcanzar un aprendizaje efectivo de la L2 son indispensables la motivación y la actitud como componentes principales que se apoyan y se impulsan, pues sin motivación hay pocas probabilidades de aprendizaje y son las actitudes las que impulsan la motivación.

Situándonos en el marco de la psicología educativa y social, hemos seguido a Gardner y su modelo socioeducativo de la adquisición de segundas lenguas (Gardner, 1985). Dicha teoría motivacional incorpora la integratividad como componente esencial ya que está relacionado con sentimientos positivos hacia la comunidad que habla el idioma que se está aprendiendo, igualmente, incorpora una dimensión educativa desde la situación de aprendizaje y trata la evaluación del estudiante en el aula y fuera del aula, así como el componente motivacional que incluye el deseo de aprender la L2, las actitudes sobre la L2 y el esfuerzo para lograrlo.

Otra teoría fundamental en este trabajo es la categorización por niveles de los componentes de la motivación del aprendizaje de una lengua, complementada por Dörnyei (2001), que tiene gran repercusión en el componente afectivo y en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Hay un gran número de estudios sobre el tema de actitudes y motivación en el aula sobre el aprendizaje de una L2. A continuación, se detallarán algunos de estos conceptos, en los cuales se

fundamenta nuestro trabajo de investigación y que representan la conceptualización obligada para una adecuada contextualización y comprensión del mismo.

2.1. ACTITUDES.

Existen muchos conceptos para definir actitud, a continuación se relacionan algunos de ellos:

La actitud según Espí y Azurmendi (1996), es “un constructo teórico destinado a definir la relación entre el sujeto y un objeto que puede ser físico o social” (p. 24). Mientras para Ajzen (2005) la actitud se define como “una disposición para responder de manera favorable o desfavorable a un objeto, persona, institución o evento” (p. 32).

“La actitud es una disposición que permite responder con facilidad ante una situación dada, es un estado adquirido a través de la experiencia que facilita la ejecución de un acto, una habilidad o facilidad para realizar una actividad determinada, una idea cargada de emotividad que predispone a una clase de acciones o situaciones o una tendencia a comportarse de un modo en vez de otro”. (Valero, 1989, p. 86).

El mismo autor, afirma que las actitudes presentan entre sus características el adquirirse e integrarse al comportamiento por medio de la experiencia, estar constituidas por disposiciones duraderas que provocan una respuesta de un tipo determinado; manifestarse en el comportamiento con respecto a las personas, sucesos, opiniones o teorías; y difícilmente cambian, dado su carácter de arraigo. Las actitudes pueden ser abordadas en función de sus tres componentes correlacionados, a saber: *a. los cognoscitivos*: el elemento cognoscitivo implica una posición respecto a algo o a alguien; entre estos componentes son determinantes las

creencias y los prejuicios; *b. los sentimentales*: el sentimiento nos vincula a un objeto y provoca una actitud que puede ser positiva o negativa, de atracción o de repulsión según que el objeto sea o no, agradable para el sujeto; y *c. los dinámicos*: la actitud inclina al ser a actuar de un modo o de otro. (P. 87).

Por otro lado, Pizarro (1998) señala que la importancia del concepto de actitud en la sociología se deriva de su función mediadora entre los factores, los rasgos o los estados de personalidad estables y los objetos de orientación, así como de la variedad de respuestas y conductas que pueden ser consideradas como manifestaciones de actitudes. (p. 28).

Dentro del contexto de la enseñanza de una segunda lengua, Ordorica (2010) dice que aprender un idioma extranjero es diferente a aprender otras materias; el idioma es parte de la identidad del ser humano, lo cual implica una transformación. Gardner (1985) afirma: “Los idiomas se diferencian de otras materias en que tienen que ver con la adquisición de habilidades y patrones de comportamiento característicos de otra comunidad” (p.35). Igualmente, él argumenta que el éxito lo determinan en particular las actitudes hacia la comunidad de hablantes de ese idioma y que las actitudes y el proceso de adquisición de una segunda lengua parecen ser recíprocas. Se observa un cambio positivo en las actitudes según se avanza en el dominio de la L2, sobre todo a consecuencia de experiencias puntuales.

González (2009) define las actitudes “como formas estables de comportamiento frente a determinados objetos o campos de la realidad” (p. 152), por lo tanto, según este autor, la actitud es una forma permanente de reaccionar frente a algo o una disposición habitual a la acción en una forma determinada. En las actitudes influyen diferentes clases de factores, que pueden ser de orden educativo, cultural o personal. González, sostiene que son tres los componentes de la

actitud: *el cognoscitivo* (conocimientos), *el sentimental* (sentimientos, emociones, afectos) y *el instintivo* (instintos y reacciones espontáneas).

2.1.1. Las Actitudes Lingüísticas

Según Baker (1992, 2011) el concepto de actitudes lingüísticas “hace referencia a múltiples variables: actitud hacia la variación lingüística, variación de estilo y dialectal, hacia lenguas minoritarias, hacia el bilingüismo, etc., pero también puede referirse a las preferencias de aprendizaje o el uso de una lengua” (p.11) y explica que la actitud lingüística comprende fundamentalmente dos tipos de orientaciones: las actitudes instrumentales y las actitudes integrativas: las primeras reflejan motivos pragmáticos y de tipo utilitario para aprender o usar una lengua (éxito personal, reconocimiento social, mejora de status, asegurarse un empleo, etc.), mientras que las actitudes integrativas tienen principalmente una orientación social e interpersonal, y están relacionadas con el deseo de identificarse o unirse a otra comunidad lingüística.

Blas (1999) indica que la bibliografía especializada sobre actitudes establece dos aproximaciones frente al estudio de las actitudes lingüísticas: la conductista y la mentalista. La primera sugiere el análisis de las actitudes basado en el uso real dentro de la interacción comunicativa, y la segunda las considera como un estado mental interior. El mismo autor, retomando a López Morales (1989) considera que las actitudes lingüísticas afectan a las lenguas extranjeras que conviven o no en una misma comunidad lingüística, a la misma lengua materna y a sus variedades diatópicas (variedad geográfica) o diastráticas (variedad social). Las consecuencias de esa afectación favorecen el cambio lingüístico, su influencia en el aprendizaje de lenguas e incluso en la

discriminación lingüística. Este autor ha revisado la estructura componencial de la actitud y entre los modelos mentalistas distingue que las actitudes lingüísticas presentan tres parámetros: cognoscitivo (percepciones, creencias y estereotipos): que pueden ser verdaderas o falsas, afectivo (emociones y sentimientos): este componente está constituido por las diferentes emociones que genera la lengua y sus usos; y conativo (tendencia a actuar y a reaccionar de cierta manera con respecto al objeto): las diversas reacciones frente a una lengua o al uso que se haga de ella. Teniendo en cuenta lo anterior deduce, por ejemplo, que las lenguas y su uso generan en los hablantes y en los oyentes la creencia de que ciertas lenguas son más prestigiosas que otras por su lugar de procedencia, o porque se habla más bonito o mejor en la ciudad que en el campo.

Fasold (1984) opina que en el estudio de las actitudes lingüísticas se debe tener en cuenta lo que piensan los hablantes acerca de las lenguas: su belleza, su riqueza, sus hablantes y su futuro y resalta el papel fundamental que ejercen las creencias en su apreciación. (p.176)

Con respecto al origen de las actitudes lingüísticas, Silva-Corvalán (1989) asegura que para los hablantes la forma de evaluar la producción lingüística como correcta o incorrecta se debe sólo a la forma como cada quien interpreta subjetivamente dicha producción, por esta razón, la corrección es social y no lingüística. (p. 12), mientras que Ortega (1981) afirma que el empleo de un vocabulario limitado y la carencia de un lenguaje refinado son las causas de la creencia que tienen algunos hablantes de que una variación dialectal es inferior o superior a otra. Partiendo de la afirmación anterior, Blas (1999) se refiere al trabajo desarrollado por Almeida y Vidal en el año 1995 quienes en su análisis de los condicionamientos sociales y culturales en el uso del vocabulario entre diversos grupos sociales de las Islas Canarias, estudiaron el uso y la riqueza del

vocabulario a partir de ciertos factores como las creencias, entendidas como el saber hipotético que los hablantes tienen sobre el carácter, rural, arcaico, extranjero, etc., de los términos, y las actitudes, como la consideración que unas palabras son más prestigiosas que otras.

2.1.2. Las Actitudes: El Modelo Socioeducativo de Gardner

“Se asume que aprender otro idioma es diferente a cualquier otro aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela, pues en un verdadero aprendizaje de otro idioma, el individuo intenta incorporar no sólo estructuras gramaticales y sonidos, sino patrones de comportamiento y el gusto característico hacia otra cultura, y esto no es verdadero si no se acompaña de los conocimientos de otras asignaturas que son parte de la cultura del estudiante, o al menos de su perspectiva cultural. Así que, adquirir ese material cultural no implique ningún conflicto personal. Aprender otro idioma implica hacer de algo extraño, parte de uno mismo. De esta forma, la concepción que se tenga de uno mismo y el deseo de abrirse al cambio, así como las actitudes hacia la otra comunidad, o hacia el resto de grupos en general tendrá influencia en la forma como este material puede hacer parte del propio repertorio”.

(Gardner, 2005, p. 3, traducción de las autoras)²

² Texto original: We assume that learning another language is different from much other learning that takes place in school. In truly learning the other language, the individual is attempting to incorporate speech sounds, grammatical structures, behaviour patterns, and the like that are characteristic of another culture, and this is not true of most, if not all other school subjects. Other subjects are generally all part of the student's culture, or cultural perspective at least, so that acquiring this material does not involve any personal conflict. But learning another language involves making something foreign a part of one's self. As such, one's conception of their "self" and their willingness to open it up to change, as well as their attitudes toward the other community, or out-groups in general will influence how well they can make this material part of their own repertoire. (Gardner, 2005, p. 3).

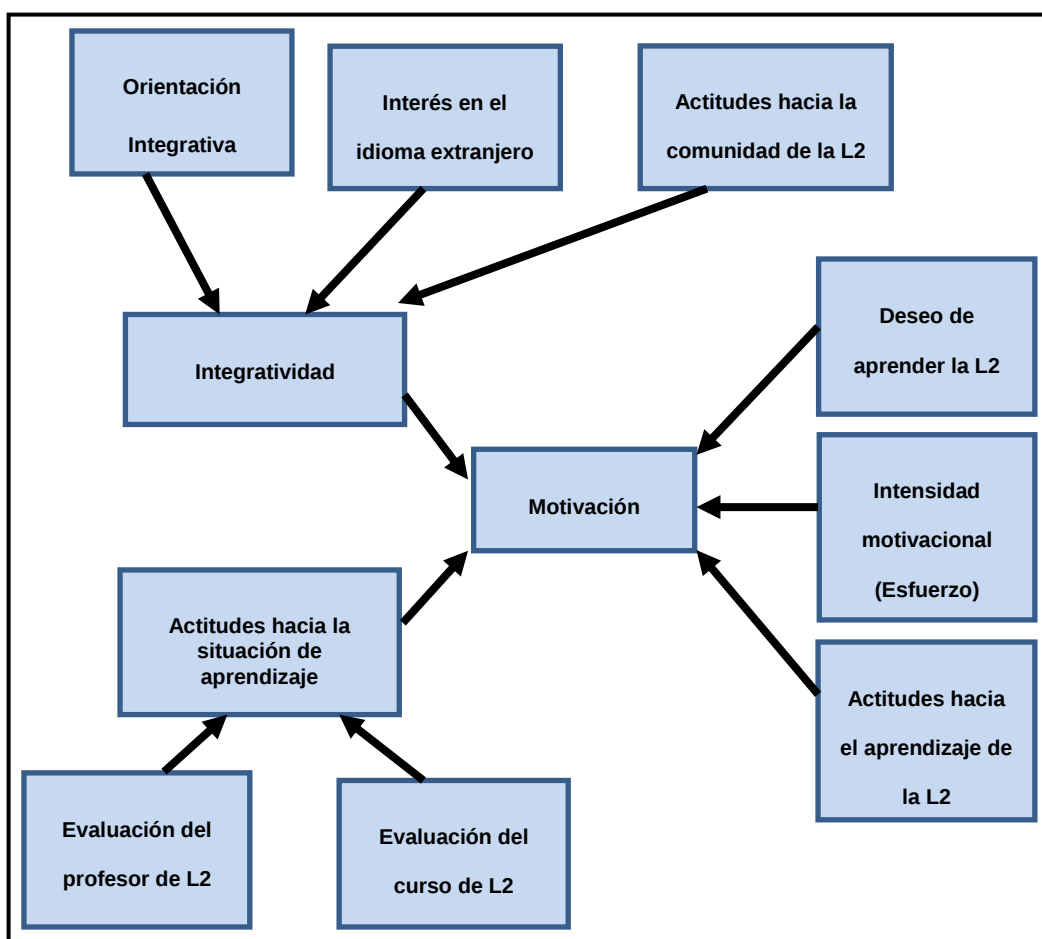
Al respecto, Baker (1992) señala que en el Modelo socio-educativo de Gardner (1985), acerca del proceso de aprendizaje de una L2, las actitudes tienen un doble valor de *input* y *output*, ya que estas funcionan como agentes catalizadores tanto del aprendizaje formal de la lengua, como de la experiencia informal. Igualmente, en la experiencia informal, estas emergen como un producto subjetivo y no lingüístico, donde dichas actitudes presentes en el individuo pueden crearse o modificarse a través de la experiencia de acercamiento con la cultura, la lengua o los hablantes de dicha lengua. En este sentido, Gardner y Lambert (1972) investigaron un número de diferentes actitudes consideradas por ellos como relevantes en el proceso de aprendizaje de L2: *(1) Actitudes hacia la comunidad y la gente que habla L2; (2) Actitudes hacia el aprendizaje de la lengua en cuestión; (3) Actitudes hacia los idiomas y el aprendizaje de idiomas en general.* Estas actitudes están influenciadas por la personalidad del aprendiz y en ocasiones por el medio social en el cual se lleva a cabo dicho aprendizaje. Es decir, en la adquisición de una segunda lengua, las actitudes se desarrollan frente a esa segunda lengua, frente a su comunidad de hablantes, frente a lo extranjero en general, frente a la experiencia de aprendizaje y frente a los profesores implicados en la misma. (Gardner, 1985).

Las actitudes constan de tres componentes: *el cognoscitivo* que incluye las percepciones y creencias hacia un objeto; *el afectivo* que recoge el sentimiento a favor o en contra de un objeto; y *el conductual* que es la tendencia a reaccionar frente a un objeto de manera determinada. Las actitudes parecen ser características personales relativamente estables. De manera muy general, se habla de actitudes positivas, negativas o neutras frente a una lengua y sus hablantes. Para Gardner (1985) las actitudes son relevantes en la adquisición de una segunda lengua, no porque tengan influencia directa sobre el logro, sino por ser soportes motivacionales. El punto central es que el individuo motivado integralmente necesita esfuerzo, deseo y una actitud positiva y está

dispuesto a aprender, tiene la voluntad de identificarse con la comunidad que habla el idioma que está aprendiendo y tiende a evaluar la situación de aprendizaje de manera positiva. En resumen, en el modelo de Gardner, la integración y las actitudes hacia la situación de aprendizaje se consideran un apoyo para la motivación, que es en definitiva la responsable por los logros en la segunda lengua. (Gardner, 2010).

La siguiente figura representa el Modelo socio-educativo de Gardner en el cual cada uno de sus tres elementos principales (*integratividad, motivación y actitudes hacia la situación de aprendizaje*) tiene una relación basada en que la motivación no es un todo, sino una interrelación de estos factores que forman el constructo *motivación integrativa*. Es este constructo el que juega un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua, pues propone que *la motivación* en general es una combinación *del deseo de aprender, del esfuerzo desarrollado hacia esa dirección y las actitudes favorables hacia el aprendizaje*. Además, deben unirse los otros dos elementos principales (*integratividad y actitudes hacia la situación de aprendizaje*), cuando se habla de aprendizaje de una L2 o LE.

Fig.1. Representación del Modelo socio-educativo de Gardner (1985)



El modelo socio-educativo de Gardner no es estático, sino muy dinámico; pues en él, las variables afectivas y cognitivas previas influyen en el comportamiento del individuo en un entorno de aprendizaje de la lengua, la interacción de estas variables con el contexto produce respuestas lingüísticas o no lingüísticas que a su vez influyen sobre las variables afectivas derivadas en un proceso continuo.

“La teoría de la motivación de Gardner va de acuerdo con las amplias y tradicionales concepciones sobre la motivación, especialmente porque encierra factores que energizan y direccionan el comportamiento” (Dörnyei, 1994, p.281).

Se cree que la motivación encierra una dimensión cualitativa “*la dirección hacia la meta*” y otra cuantitativa “*la intensidad*”. Para explicar la complejidad de la motivación, Gardner añade dos componentes fundamentales: el deseo o “*el querer la meta en cuestión*” y “*las actitudes favorables hacia el aprendizaje de L2*”. De esta forma, la motivación para aprender una L2 es vista como el grado hasta el cual lucha el individuo para aprenderla por su deseo de alcanzar la meta y por la satisfacción que experimenta al realizar esa actividad.

El motor integrativo es un elemento primordial en la teoría de Gardner, el constructo de la motivación integrativa tiene tres componentes: *la motivación, la integratividad y las actitudes hacia la situación de aprendizaje*, que luego se abre en subcomponentes.

En la figura 1 la “*motivación*” se presenta como un subcomponente del constructo de la motivación integrativa. También debe observarse que en la discusión sobre la naturaleza de la motivación de la L2 en la discusión general de Gardner, la figura sólo se refiere al componente “*motivación*” de orden inferior y no a todo el concepto “*motivación integrativa*”.

En la conceptualización de Gardner se observa una diferenciación entre los tres constituyentes de la motivación: *el deseo de aprender la L2, la intensidad motivacional (esfuerzo)* que se incluye como un componente fundamental y *las actitudes hacia el aprendizaje de la L2*.

Gardner argumenta que la “*motivación*” es independiente de la “*la orientación*” o meta. En la *motivación* el esfuerzo se dirige al alcance de la meta y a las actitudes hacia la actividad para

alcanzar la meta, mientras que *la orientación* se refiere a las razones por las cuales se aprende una L2. Entonces, *la motivación* se refiere al conjunto de estas tres características que pueden o no tener relación con cualquier orientación en particular. El mayor alcance de Gardner y Lambert fue descubrir que el éxito en el aprendizaje de una L2 está en función de las actitudes que tienen los aprendices hacia la cultura lingüística de la comunidad de la lengua objeto. (Dörnyei, 1994).

En conclusión, Gardner y Lambert (1972) consideraron las actitudes como los constituyentes primordiales en el proceso de aprendizaje de una L2, ya que se encuentran dentro de los tres constructos que conforman la motivación integrativa: actitudes hacia la situación de aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje de L2 y actitudes hacia la comunidad que habla la L2.

2.2. MOTIVACIÓN

Al igual que la definición de actitud, existen distintas definiciones del concepto general de motivación, respecto al aprendizaje en general y al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera:

Para Alonso (1991) las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos, así como la aplicación de lo aprendido de forma efectiva están condicionadas por la motivación.

Según Díaz y Hernández (1999, en Contreras 2006) la motivación en el aula depende de los siguientes factores: (1) En el alumno: tipo de metas, perspectiva asumida, expectativas de logro, atribuciones; (2) En el profesor: actuación, mensajes, organización de la clase y

comportamientos que modela; (3) En el contexto y el clima de la clase y (4) En la aplicación de principios para diseñar la enseñanza. (p. 45 y 46)

Madrid (1999, en Ortega 2003) habla de la motivación como un “estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados” (p.63 y 64).

En psicología, el término motivación, ha surgido en un intento de explicar las causas del comportamiento humano, todos los conceptos motivacionales hacen referencia a algún tipo de proceso no directamente observable, que proporciona la fuerza o energía que activa y mantiene el comportamiento (Gozalo y León, 1999).

La motivación conlleva a que se pongan en marcha procesos que tienen lugar cuando las personas instigan o mantienen la ejecución de acciones dirigidas a una o varias metas (Pintrich & Schunk, 2006). En este punto aducimos, de acuerdo con los autores, que la motivación está en todos o casi todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero muchas de las predisposiciones son tomadas o son resultado de lo que las personas viven al interactuar con el medio que los rodea. Es allí, en la creación de un ambiente motivador donde se refuerza su disposición al éxito y donde intervenimos nosotros los docentes, con la ayuda de los padres de familia y toda la comunidad educativa. Como lo expresan Petri & Govern (2006) muchos docentes que ejercen su quehacer pedagógico con adolescentes han adquirido, conocido o aplicado teorías de motivación, que terminan por convertirse en una guía para el comportamiento del profesor mismo. Así, la motivación es importante en la planeación y la realización de las

actividades académicas ya que cuando los alumnos están motivados se muestran más interesados en realizar las actividades propuestas, trabajan con mayor compromiso, adquieren seguridad en sí mismos y realizan mejor sus trabajos.

2.2.1. Teorías de la Motivación

Tres de las teorías más importantes que ilustran diferentes aspectos de la motivación son:

2.2.1.1 Teorías de la Jerarquía de Necesidades

Según Maslow (en Petri & Govern, 2006) la motivación es descrita por un sistema de necesidades inherentes a cada ser humano, que impulsan cada vez con mayor fuerza a obtener metas más altas, empezando por las necesidades puramente físicas (comida, alimento, descanso, etc.) hasta necesidades más sociales, de autoestima y de actualización individual que alcanzan el máximo potencial. En la motivación cognoscitiva sostuvo que una teoría general de la motivación debía tener en cuenta al individuo en su totalidad, es decir, que no es posible reducirse a las complejidades de la condición humana sólo reduciendo la conducta a ciertas respuestas en ciertas situaciones. En opinión del autor, se debe intentar entender las metas fundamentales de la conducta y no las superficiales que pueden diferir. Para Maslow la búsqueda de la perfección (o autorrealización) es el propósito más importante de la conducta (p. 348); en sus observaciones concluyó que las necesidades humanas se organizan en jerarquías y las de nivel más bajo deben ser satisfechas para poder que las de nivel más alto sean satisfechas también.

El primer nivel concentra las necesidades de primer orden o fisiológicas como el alimento o la bebida, si éstas no son satisfechas las necesidades superiores pasan a segundo término en cuanto al control de la conducta.

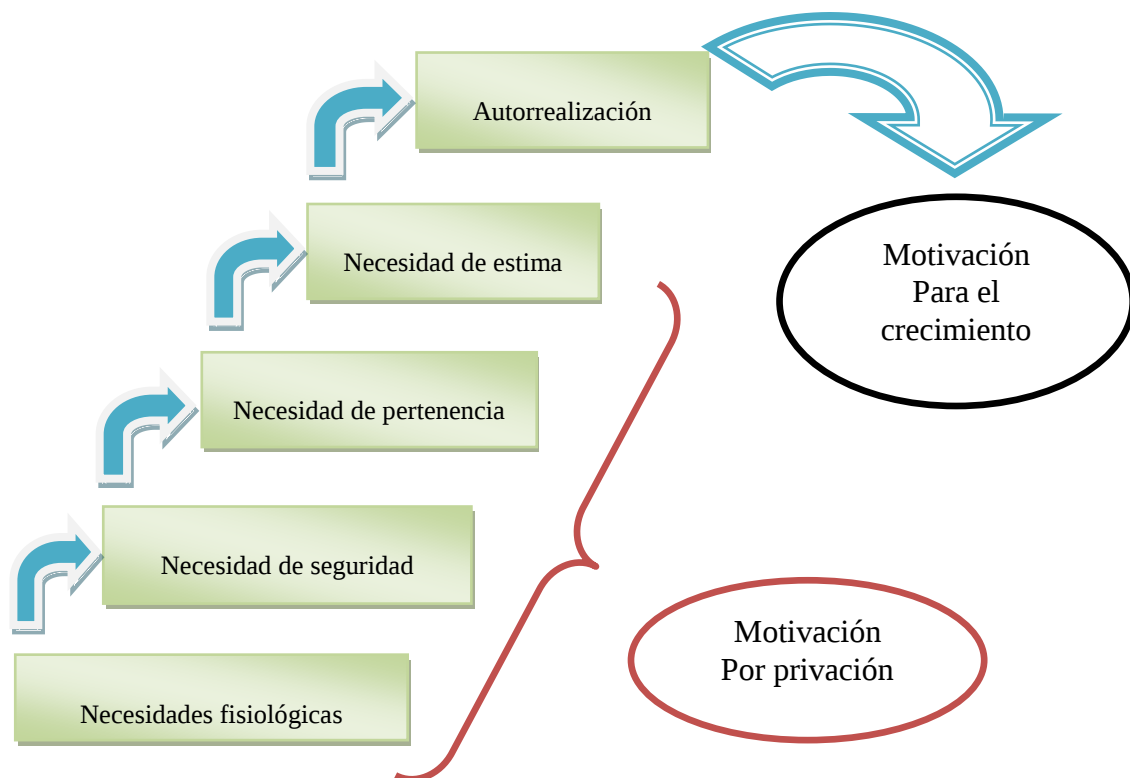
El segundo orden corresponde a las necesidades de seguridad en el ambiente y se desencadenan principalmente en situaciones de emergencia, en conducta se reflejan los intentos de lograr seguridad o mantenerla y se expresan mejor por un ambiente conocido, empleo seguro, etc., pero no satisfacerlos podría generar algunos tipos de trastornos.

El tercer nivel corresponde a las necesidades de amor y una vez satisfechos los dos primeros niveles, estos dejan de ser importantes para dirigir la conducta y aparecen las necesidades de amor o pertenencia, de pertenecer a un grupo, de sentirse integrante y se puede manifestar de diferentes formas como matrimonio, un empleo o la admisión a un grupo selecto y cuando estas necesidades se desvirtúan aparecen las patologías y problemas de comportamiento.

El cuarto nivel es la evaluación positiva del yo que puede ser dividida en dos categorías: necesidad de autoestima y la necesidad de la estima de los demás. Para Maslow la necesidad de autoestima impulsa a alcanzar el logro, la fuerza, la confianza, la independencia y la libertad, y la necesidad de estima se centra en el deseo de sentirse amado por los demás e incluye el deseo de buena reputación, estatus, reconocimiento, aprecio de nuestras capacidades y sensación de importancia, sentimos también que se tiene un propósito en el mundo. Según el autor Maslow cuando todas las necesidades están resueltas se alcanza la plenitud y se ve estimulado por nuevas necesidades de ser y se pueden llamar valores que dan sentido a sus vidas.

En la figura 1 se muestra la pirámide de necesidades descrita por Maslow en la cual las necesidades fisiológicas corresponden a las necesidades más básicas y la necesidad de estima a la superior en búsqueda de la autorrealización.

Fig.2. Pirámide de Jerarquía de necesidades de Maslow (1954)



Tomado de Petri & Govern (2006) p. 349

La clave en esta teoría es que una persona no está adecuadamente energizada para perseguir algunas de las necesidades más altas hasta que no hayan sido satisfechas las necesidades más básicas.

2.2.1.2 Teoría de Auto-Control

Ciertos psicólogos cognoscitivos como Hunt (1965) resaltan la importancia que tiene para la gente el poder decidir por sí mismos lo que piensan, sienten o hacen. La motivación es mayor cuando se puede decidir ya sea en contextos a corto o largo plazo.

En el salón de clase, cuando los aprendices tienen la oportunidad para elegir lo que desean alcanzar o no, como en un contexto de aprendizaje cooperativo, la motivación se incrementa; lo contrario ocurre en un ambiente de autoritarismo, donde la motivación disminuye y los aprendices deben ceder a los deseos y órdenes de otros.

La motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y la mantiene (Pintrich & Schunk, 2006). Se dice que es un proceso, de ninguna manera podemos verla como un producto: no se puede observar directamente sino inferirla sobre algunas actitudes del individuo.

2.2.1.3 Teoría de la Resolución de Metas o Problemas

De acuerdo con Locke & Latham (1990, en Pintrich y Schunk, 2006) “el establecimiento de metas se refiere a la fijación de estándares de ejecución cualitativos o cuantitativos” (p. 160).

Para Pintrich y Schunk (2006) los factores personales o individuales y los factores socio-ambientales pueden influir en la fijación, en la elección y en el compromiso con la meta. Los factores personales como la ejecución previa y el valor de la tarea, el nivel actual de la habilidad, la auto-eficacia, las atribuciones causales y el estado de ánimo se encuentran dentro del individuo y juegan un papel importante en la fijación de la meta; al igual que los factores socio-

ambientales como los grupales, modelado del rol, estructura de la recompensa, naturaleza de la asignación de meta y la naturaleza de la retroalimentación. Los aprendices abordan las tareas con diferentes cualidades personales, experiencias previas y apoyo social, lo que influye en la percepción inicial de su auto-eficacia para el aprendizaje. Estas cualidades personales incluyen habilidades generales y específicas de la tarea, intereses, actitudes y características personales, además de las diferentes experiencias educativas previas y qué tanto apoyo han recibido de otras personas de su entorno, siendo éstos, factores interdependientes. (p. 161, 162).

Para Pintrich y Schunk (2006) los estudiantes que se plantean metas son capaces de reconocer qué tanto están preparados y hasta dónde pueden involucrarse en actividades que los puedan dirigir a la consecución de esa meta: prestan atención en la instrucción que reciben, repasan la información que tienen que recordar, ponen esfuerzo y son persistentes. Los beneficios motivacionales de las metas dependen también del compromiso de los aprendices en la búsqueda de las mismas y en las propiedades de las metas como la proximidad, la especificidad y la dificultad. Las metas cercanas promueven más eficientemente la auto-eficacia y la motivación, que las metas a largo plazo o con estándares de ejecución muy “generales”. (p.160).

Los mismos autores consideran que la auto-eficacia es uno de los factores más importantes que influyen en la fijación de metas personales, las expectativas de aprendizaje y auto-eficacia se generan mientras los aprendices puedan ver su progreso hacia la meta, al demostrar sus habilidades o usarlas para realizar la tarea se incrementa la motivación y se mejoran sus habilidades, quienes tienen un mayor nivel de auto-eficacia también tienen una relación positiva con el compromiso que se establece para cumplir la meta: el compromiso es más alto cuánto más alta es la eficacia. Cuando los aprendices fijan metas están listos para experimentar un

sentimiento de eficacia para conseguirlas y una mayor motivación. La auto-eficacia se mantiene en la medida en que los estudiantes progresan hacia las metas y permanece alta en tanto los aprendices creen que pueden mantener el nivel de esfuerzo necesario para tener éxito. (p. 160, 161).

En la misma línea, para Schunk (1991) hay una relación recíproca entre la motivación y el proceso de aprendizaje, pues la motivación influye en el aprendizaje y lo que los estudiantes hacen y aprenden afecta su motivación. Al igual, Zimmerman & Martínez-Pons (1992) consideran que los estudiantes que están motivados a aprender un tema están dispuestos a comprometerse en lo que estimen que los ayudaría a aprender, como asistir a las clases, a organizar y preparar el material, tomar apuntes, evaluar su nivel de comprensión y pedir ayuda cuando no entienden la tarea. Por el contrario, los estudiantes que no están motivados, no suelen mostrar la aptitud necesaria y es muy probable que su aprendizaje se vea seriamente afectado.

2.2.2. Motivación según Dörnyei

Williams & Burden (1999) consideran que para Dörnyei “la motivación es un constructo multidimensional que se ve afectado por los factores situacionales y en el que también tienen importancia los aspectos cognitivos”. (p. 5).

Los estudios de la psicología motivacional argumentaban que para la motivación es crucial lo que se piensa acerca de las propias destrezas, posibilidades, potencialidades, limitaciones y desenvolvimiento en el pasado, así como algunos aspectos relacionados con la situación específica del estudiante y su ambiente inmediato de aprendizaje donde también aparecen otros

aspectos importantes como las tareas por realizar, las metas por conseguir, los valores, los beneficios, las dificultades, etc. (Dörnyei y Schmidt, 2001).

Si contrastamos este período con el anterior, vemos que la psicología social propone un enfoque macro-perspectivo sobre la motivación hacia la L2. Pero los estudios a partir de los 90 adoptan un enfoque micro-perspectivo, es decir, enfocan sus estudios hacia la motivación analizando la situación en clase y los procesos y factores cognitivos que implica. Con este enfoque, los estudios a partir de los 90 muestran dos tendencias. Por un lado, al prestar más atención a los procesos motivacionales que subyacen en el aprendizaje de lenguas tratan de que los estudios sobre la motivación sean más accesibles para la educación y tengan una mayor aplicabilidad en las clases. (Williams & Burden, 1999, P.5), por otro lado, Tremblay & Gardner (1995) en su modelo de motivación de L2 incluyen términos como auto-eficacia y relevancia de la meta, además de las experiencias pasadas de aprendizaje como variables entre las actitudes lingüísticas y la motivación del estudiante que se puede ubicar en un contexto dinámico de clase.

Otro factor de la motivación según Dörnyei & Clément (2001), es la integratividad, que se refiere al gusto por los hablantes de la L2 y por su cultura y representa para los aprendices un factor actitudinal y motivacional más relevante que muchas otras variables como la instrumentalidad o el contacto directo con los hablantes.

Para Dörnyei (1994) las teorías sobre motivación según Gardner incluyen una dimensión educativa y un *test* de motivación que él y sus colegas desarrollaron con el título AMTB (del título original en inglés *Attitude Motivation Test Battery*) y que contiene muchos enunciados que se enfocan en la evaluación de la situación de aprendizaje en el aula y se dirigen más hacia el

medio social que al aula de lengua extranjera, igualmente esta teoría no incluye detalles de aspectos cognitivos de la motivación durante el aprendizaje.

Basado en los trabajos propios y de otros investigadores, Dörnyei (1994, p. 279, 280) condensó el marco teórico sobre la motivación y la categorizó en tres niveles:

- 1) El nivel de lenguaje: se enfoca en los motivos relacionados con aspectos como la cultura, la comunidad en la que se habla y la utilidad potencial de la proficiencia en dicha cultura.
- 2) El nivel del alumno: incluye los afectos y los conocimientos que componen los rasgos estables de la personalidad del estudiante. Sus componentes motivacionales principales son la necesidad del logro y la autoconfianza, además de la ansiedad en el idioma, competencia percibida en L2, atribuciones acerca de las experiencias pasadas y la autoeficacia.
- 3) El nivel de la situación de aprendizaje: está compuesto por componentes motivacionales relacionados con el curso, con el profesor y con el grupo en particular.

Dörnyei (1994) en su trabajo se propuso complementar aquellas teorías que se enfocaran en el entendimiento de la motivación en una L2 desde perspectivas educativas. Su constructo en tres niveles incluyó un gran número de componentes motivacionales en L2, complementando aquellas teorías aportadas por las investigaciones de Gardner. El aprendizaje de una L2 es más complejo que llegar al dominio de la lengua, pues este proceso tiene en consideración factores individuales del estudiante, componentes sociales, además de los comunes que se presentan en la situación de aprendizaje. Este autor, a diferencia de Gardner, considera que la nueva caracterización de la motivación es dinámica e incluye dimensiones no incluidas por Gardner,

pero que van ligadas a la motivación integrativa como son, el interés que tienen los estudiantes por el idioma, por la cultura y por la gente que habla dicho idioma, así como el deseo de abrir perspectivas, entre otras.

Tabla.1. Componentes de la motivación del aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 1994, p. 280)

NIVEL DE LA LENGUA	➤ Subsistema de la motivación integradora. ➤ Subsistema de la motivación instrumental.
NIVEL DEL ALUMNO	➤ Necesidad de logro. ➤ Autoconfianza. ➤ Ansiedad en el uso del lenguaje. ➤ Competencia percibida en L2. ➤ Atribuciones causales. ➤ Autoeficacia.
NIVEL DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	➤ Componentes motivacionales específicos del curso: interés, relevancia, expectativas, satisfacción. ➤ Componentes motivacionales específicos del profesor: motivo de afiliación, tipo de autoridad, socialización directa de la motivación (modelado, presentación de la tarea). ➤ Componentes motivacionales específicos del grupo: orientación de metas, normas y sistema de

	recompensas, cohesión de grupo, estructura de las metas grupales.
--	---

Según Alarcón (2005) el nivel más desarrollado en el modelo de Dörnyei (1994) descrito en la tabla anterior, es al *Nivel de la situación de aprendizaje*, en el cual se incluyen los diferentes componentes motivacionales específicos del curso, del profesor y del grupo. La autora, igualmente resalta la importancia que Dörnyei, en sus últimos trabajos, le atribuye a la motivación del profesor, en la que este autor incluye variables como valores, creencias, actitudes, conductas y nivel de compromiso del profesor hacia sus alumnos y su aprendizaje; por ser considerado el líder del grupo, lo que le permite modificar la motivación de los alumnos para facilitarles su aprendizaje. Igualmente, la autora refiriéndose a la definición de los componentes específicos referidos al grupo aduce que, debido al carácter dinámico de la motivación según Dörnyei podrían requerirse diferentes variables motivadoras que dependen del contexto y de las características del grupo. (p. 80, 81, 82).

2.2.3. Tipos de Motivación

Gardner y Lambert (1972) hicieron la distinción entre tres clases de motivación. Según estos autores, la motivación para muchos profesores podría ser el factor que facilita el alcance del aprendizaje de la L2. Esta es la razón por la cual, los estudiantes que están motivados, aprenden, mientras que aquellos que no lo están, no lo logran. Para explicar el fenómeno de la motivación

en los estudiantes, hay que distinguir tres tipos de motivación: integradora o integrativa, intrínseca y extrínseca o instrumental.

- a) La motivación integradora: Es definida como el interés legítimo en aprender la L2 con el propósito de acercarse a la comunidad que la habla. Implica una apertura y un respeto por otros grupos culturales y su forma de vida. (Gardner, 2001 en Dörnyei & Schmidt, 2001).
- b) Motivación intrínseca: La motivación intrínseca es la que mueve al sujeto a hacer una actividad particular en la búsqueda de una recompensa de carácter interno, como la alegría por el alcance de la meta o la satisfacción de la curiosidad.
- c) Motivación extrínseca: La motivación extrínseca es la que mueve aparentemente, al sujeto por una recompensa que está en el exterior o fuera de él. Los premios usualmente conocidos como extrínsecos son buenas notas o ciertos tipos de retribución positiva, o sólo con el propósito de evitar los castigos. (Dörnyei, 1994, p. 275).

Maslow (en Petri & Govern, 2006) proclamó la motivación intrínseca como claramente superior a la extrínseca, todo teniendo en cuenta la jerarquía de necesidades clasificada por él. Inicialmente suplimos las necesidades básicas físicas y de último las de actualización personal; no importa qué premios extrínsecos nos prometan o tengamos o no, siempre propenderemos a realizarnos y a luchar por subir nuestra autoestima. La motivación intrínseca se ve beneficiada a menudo cuando un premio extrínseco se ofrece: la retroalimentación positiva. El individuo percibe esta recompensa como un impulso a sus sentimientos de competencia y a su propia determinación, ninguna otra recompensa externamente administrada perdura tanto tiempo y con tanto efecto positivo. La motivación intrínseca no es la única que determina el éxito de un

individuo: la autonomía, sus propias razones y la oportunidad para “hacer” lenguaje lo llevará a tener mejores oportunidades de aprendizaje y a aumentar su éxito en esta tarea. (p. 347, 350).

En la misma línea, Brown (1990, 1994, en Alarcón, 2005) dice que “la autodeterminación en el aprendizaje de las lenguas, desde la motivación intrínseca, parte de la crítica hacia la enseñanza tradicional que se ha apoyado en la motivación extrínseca y propone estrategias de actuación para facilitar la motivación intrínseca en el aula”. (p.50).

Gardner (2009) en su manuscrito sugiere que las actitudes están relacionadas con la motivación al servir de soporte y de medio de interacción en la situación de aprendizaje a través de las características de la motivación integrativa. El autor demostró que los estudiantes que empiezan el año con altos niveles de motivación tienden a ser más exitosos y a mantener altos niveles de actitudes en el curso, mientras que aquellos con calificaciones más bajas, se muestran menos receptivos, particularmente en términos de actitudes y de motivación en la situación de aprendizaje. La motivación integrativa, que incluye características de aceptación hacia la cultura de la comunidad que habla el idioma fue mayor en las clases donde los profesores también estaban altamente motivados, demostrando así la relación directa entre las características de un ambiente motivador generado principalmente por el docente y la influencia sobre la motivación del estudiante.

Para Gardner (1980) la motivación y las actitudes son factores importantes que ayudan a determinar el nivel de proficiencia alcanzado por los diferentes aprendices; los aprendices con más éxito serán aquellos que tienen talento y que simultáneamente tienen una alta motivación por aprender.

En conclusión, tanto la motivación integrativa como la instrumental son poderosas y pueden facilitar el éxito en el aprendizaje de una L2, aunque en diferentes circunstancias no son mutuamente excluyentes. La dirección de la motivación no es concluyente ni clara, no sabemos si es la motivación la que produce éxito en el aprendizaje o es el aprendizaje exitoso el que produce la motivación.

2.2.4. La motivación y su papel en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

Los estudios respecto a la motivación y su papel en la enseñanza de lenguas extranjeras son numerosos. Para Gardner (1985) la motivación para aprender una segunda lengua es una combinación del deseo de aprender la segunda lengua, el esfuerzo desarrollado en esa dirección y las actitudes favorables hacia el aprendizaje; con el fin de examinar tres de los componentes necesarios para describir el concepto de motivación en la adquisición de lenguas extranjeras como son el esfuerzo de alcanzar una meta, la satisfacción de aprender la lengua meta y el deseo de aprender una lengua creó *Attitude/motivation Test Battery (AMTB)*. También, en su modelo socioeducativo identificó dos componentes más que tienen una influencia en la motivación: la integración, que se refiere a una disposición positiva hacia la cultura y las actitudes.

Por su parte, Dörnyei (1994) en su artículo *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom* tuvo el propósito de entender mejor la motivación desde la perspectiva de educación de L2. Su modelo de motivación expande el de Gardner e incluye los siguientes componentes: la integración, la motivación intrínseca y extrínseca, hacer metas, componentes cognitivos, la autoconfianza y autoeficacia. Discute también motivación específica al curso, al maestro y al grupo. Igualmente dice, que elementos como el currículo, las materias de enseñanza, la conducta

en la clase y las personas en la clase afectan la motivación. El mismo autor (1998) indica que la motivación en el aprendizaje de idiomas muestra una particularidad debido al carácter multifactorial del lenguaje y es al mismo tiempo un sistema de códigos de comunicación, una parte integral de la identidad del individuo y el más importante canal de organización social; por esto, las bases de la motivación en la enseñanza de lenguas incluyen también el desarrollo de una especie de identidad en la L2 y la incorporación de elementos de la cultura de la lengua meta, sumando a esto los factores ambientales y cognitivos asociados con el aprendizaje en general, por lo tanto, la motivación en el aprendizaje de idiomas contiene, factores de personalidad, cognitivos y sociales, como también lo señalan Williams y Burden (1997).

Para Dörnyei & Schmidt (2001, en Astigueta, 2009) la motivación es primordial pues genera e impulsa el deseo de aprender una L2, además a través de la motivación es posible mantener la coerción de los demás factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de un idioma, por ende, si la motivación se ve afectada, en gran medida, se verá afectado el proceso de aprendizaje del estudiante.

En la misma línea, Espí & Azurmendi (1996) consideran que en el aprendizaje de una L2 intervienen diversos factores, como son las diferencias de aprendizaje del individuo: variables sociodemográficas (edad, sexo y niveles socio-económico y socio-cultural), y las variables contextuales o sociales, su motivación, sus actitudes, su método de aprendizaje; además, de otros contenidos que son inherentes a la lengua extranjera que se está aprendiendo como son, los contenidos sociales, culturales y lingüísticos.

Según Ellis (1985) la ruta que siguen los aprendices de una L2 y los factores que influyen sobre la proficiencia y el éxito en el aprendizaje de una L2 se ven afectados por los factores personales

de aprendizaje. Para muchos investigadores la ruta que sigue un individuo para la adquisición de una L2 es incierta, porque los factores como la aptitud, la motivación o la ansiedad son de difícil observación y cada uno de estos factores es un complejo de características que se traslapan en comportamientos variados. Los factores personales y los generales poseen aspectos sociales, cognitivos y afectivos, algunos como los aspectos sociales son externos al aprendiz y tienen que ver principalmente con la relación entre el aprendiz, los hablantes nativos de la L2 y otros hablantes de su propia lengua.

2.2.4.1 Factores generales en el aprendizaje de idiomas

Los factores generales son características variables en todos los aprendices y no se diferencian en si están presentes en el aprendizaje individual, sino en la manera en la cual se observan y estos pueden ser clasificados como modificables pues cambian durante el aprendizaje de la L2 como la motivación y los que son inmodificables pues no se modifican a medida que se aprende una L2 como la aptitud.

Ellos son:

- a.) Edad: Es una de las variables más densamente discutidas en el aprendizaje de una L2, posiblemente por la facilidad con que puede ser medida y por la consideración de que los niños tienen mayor capacidad para aprender una L2 que los adultos. Al analizar los datos, es necesario separar los efectos de la edad en la ruta de aprendizaje de L2 de los efectos de la edad en el promedio de éxito en el aprendizaje de la misma, la ruta “natural” no varía con la edad del aprendiz. El promedio y el éxito del aprendizaje de una L2 sí parecen estar muy influenciados por la edad, hay evidencia que sugiere que los

aprendices mayores son mejores, pues alcanzan niveles más altos de proficiencia. Parece que la edad mejora la capacidad de aprendizaje, pero el resultado será mayor en los jóvenes. En los adultos, se ha descubierto que el factor edad fue importante y relevante cuando se estudiaba la morfología y sintaxis de la lengua objeto.

Ellis (1985) considera que la edad de inicio no afecta la ruta de aprendizaje de una L2, pero sí se presentan diferencias en el orden de adquisición que no son producto de la edad, en cambio la edad de inicio sí afecta el promedio de aprendizaje pues se ha comprobado que en lo que concierne al vocabulario y a la gramática, los adolescentes tienen mejores resultados. También asume que el número de años de exposición a la L2 contribuye grandemente a la fluidez comunicativa de los aprendices, pero la edad de inicio determina los niveles de precisión alcanzados, particularmente en pronunciación. Entonces, la diferencia evidente entre los aprendices infantiles y los adolescentes y adultos, es la habilidad de los mayores para comprender el lenguaje como un sistema formal para entender el idioma con sus reglas lingüísticas de una manera consciente y no sólo con una orientación de lo que hace o se puede hacer con el lenguaje como lo explicó Halliday (1973).

- b.) Inteligencia y aptitud: la inteligencia y la aptitud son dos habilidades intelectuales propias del proceso de aprendizaje. La inteligencia, según Ellis (1985) es la habilidad académica para manipular y usar una gran cantidad de habilidades que nos ayudarán a solucionar problemas o a razonar procedimientos; es la habilidad que tenemos para aprender. La inteligencia puede influenciar la adquisición de algunas habilidades asociadas con el aprendizaje de la L2, así como aquellas utilizadas en estudio formal de una L2. Esta

inteligencia puede ser también un factor importante de éxito en el salón de clase donde se aprende la L2, particularmente cuando este aprendizaje se hace con métodos formales.

Para Skehan (1989) la aptitud es otra habilidad que parece ser una capacidad biológicamente preprogramada en los seres humanos, el nivel de aptitud para aprender una lengua varía en los individuos, esta variabilidad se percibe en los tres elementos que la componen, a saber: la capacidad analítica para las lenguas, la habilidad para utilizar la memoria y la capacidad para codificar los fonemas de una lengua. Es así como encontramos personas que pueden atribuir su éxito en el aprendizaje de las lenguas a su capacidad analítica; otros, lo pueden atribuir a su sorprendente memoria y otros más se destacan por su buena pronunciación debido a la gran capacidad que poseen para codificar fonemas. Skehan realizó estudios sobre esta variabilidad y encontró que existen tres tipos de aprendices, aquellos que se inclinan hacia una visión analítica de la lengua, aquellos que tienen una orientación natural a utilizar su memoria y aquellos que presentan un perfil más balanceado.

Para Cummins (1979) estas dos habilidades básicas en el aprendizaje de una lengua corresponden a la habilidad cognitiva/académica (CALP), es decir a la inteligencia y es descrita como la habilidad para aprender un idioma con proficiencia, la cual está fuertemente relacionada con todas las habilidades cognitivas y académicas. La segunda es la habilidad de comunicación interpersonal básica (BICS), que corresponde a la aptitud, es requerida para alcanzar una fluidez oral e incluye aspectos sociolingüísticos de competencia, los cuales son básicos y desarrollados naturalmente. Las CALP y BICS son

independientes y ambos grupos de habilidades se encuentran en el aprendizaje de la lengua materna (L1) y de otros idiomas, aunque en diferentes proporciones.

2.2.4.2 Factores personales en el aprendizaje de idiomas

Según Ellis (1985) los factores personales son por definición heterogéneos, aunque pueden clasificarse en tres grupos: dinámicas de grupo, actitudes hacia el profesor y hacia los materiales y las técnicas individuales de aprendizaje.

- a.) Dinámicas de grupo: Las dinámicas de grupo suelen ser muy importantes en el salón de clase donde se aprende una L2, la ansiedad y la competitividad entre los aprendices son factores importantes pues les demuestra a sí mismos su progreso y a la vez incrementa sus propias expectativas y produce respuestas emotivas a la experiencia de aprendizaje de L2. Por otro lado, la confusión promovida al interesarse por la competencia podría resultar también en desmotivación debido a una pobre imagen de sí mismos como aprendices o podría facilitar la ansiedad. En el caso de los aprendices tardíos, los individuos incrementan sus esfuerzos con el propósito de alcanzar favorablemente a otros aprendices.
- b.) Actitudes hacia el profesor y los materiales del curso: Los estudiantes muestran diferentes opiniones o actitudes acerca del profesor ideal para ellos: algunos preferirán a los maestros que les permitan aprender a su propio ritmo y otros a los que les ayuden a trazar unas tareas de aprendizaje mucho más exigentes.
- c.) Según Ellis (1985) la mayor parte de investigaciones que revelan la gran diversidad de actitudes hacia el rol del maestro, puntualizan que el aprendiz necesita sentir simpatía por su maestro, pero que también desean que éste sea predecible. Los adultos en general, varían en

sus actitudes hacia los materiales de aprendizaje: desapruaban un libro compuesto de manera rígida y prefieren elegir ellos mismos los materiales y la forma de usarlos.

Al respecto, Ortega (2003) anota que no sólo es importante el tratamiento didáctico utilizado por el educador como elemento motivador en el aprendizaje de una segunda lengua (tipos de objetivos, contenidos seleccionados para obtener los objetivos, estrategia y técnicas empleadas en la clase y materiales usados) sino también por las características y rasgos personales del mismo, sus experiencias formativas, su entrenamiento, etc. Por lo tanto, el papel que juega el educador es fundamental en dicho proceso, ya que dependiendo de su desempeño en el aula y con los estudiantes, la adquisición de la L2 gozará de mayor o menor éxito, por lo cual es muy importante considerar, la formación de los futuros profesores tanto como la actualización de los que ya están en ejercicio de su labor pedagógica.

- d) Técnicas individuales de aprendizaje: Cada aprendiz posee técnicas variadas para su aprendizaje, ya sea que estén involucrados en estudiar una L2 o interesados en obtener información en L2. Las estrategias de aprendizaje varían desde preparar y memorizar listas de palabras, aprender palabras en contexto, practicar vocabulario, aprender gramática y practicar pronunciación. Los que sólo pretenden obtener información en L2, a menudo buscan situaciones en las cuales puedan comunicarse con hablantes nativos o se exponen al máximo a la segunda lengua a través de los medios de comunicación.

2.2.5. La motivación según el desarrollo del adolescente

El contexto en el cual desarrollamos nuestro trabajo exige de las estudiantes, la solvencia de diferentes problemáticas tanto académicas como afectivas y sociales. En ocasiones, desde

nuestro quehacer pedagógico se observa que las estudiantes buscan dar solución inmediata a intereses personales dentro de su jerarquía individual, donde probablemente, los intereses académicos no son primordiales. Es por esta razón que quisimos apoyarnos en distintas teorías del desarrollo en los adolescentes, las cuales podrían explicar la razón de la aparente renuencia de algunas educandas frente al aspecto académico y específicamente, al aprendizaje de la lengua extranjera.

El cambio gradual que han sufrido las diferentes teorías del aprendizaje y la incorporación cada vez mayor de conceptos psicológicos hacen que consideremos los factores emocionales, evolutivos, fisiológicos e incluso los sociales y los culturales en el proceso de transformación del pensamiento del niño a adolescente.

Según Piaget (1975) la madurez mental del adolescente puede compararse con la evolución que experimenta el cuerpo hasta alcanzar un nivel estable de crecimiento. La madurez mental del adolescente busca su forma de equilibrio final, representado por el espíritu adulto donde las relaciones sociales que establece son la respuesta a este mismo proceso natural de estabilización gradual. Según el mismo autor, el crecimiento mental es más lento y voluble que el desarrollo corporal pues, la madurez mental está constantemente en evolución y cambio; se ve afectada por conductas de pensamiento y mecanismos que desencadenan esta evolución, ya sea a través de la satisfacción de las necesidades fisiológicas afectivas o intelectuales. De acuerdo con el nivel mental del ser, así mismo se diferencian sus intereses y la satisfacción que surge y se deriva de este interés. El individuo, ya sea niño o adulto, actúa movido por una necesidad que, a su vez, provoca el interés de reajustar su conducta con el propósito de solucionar una situación para luego, alcanzar el equilibrio tanto físico como mental.

Según Piaget (1975) a diferencia del niño, el adolescente es un individuo que construye teorías y sistemas, se interesa por los problemas inactuales, es ingenuo, muestra gran habilidad para elaborar teorías abstractas a partir del pensamiento concreto propio de la segunda infancia. En la adolescencia se empieza la reflexión libre y desligada de lo real, es decir, el pensamiento “hipotético-deductivo” (donde se empieza a reflexionar independientemente de los objetos reemplazándolos por simples proposiciones que le permitirán edificar reflexiones y teorías.

Para Piaget (1975) la adolescencia no es una etapa de crisis que termina con el desarrollo mental que ha empezado en la infancia, es evidentemente, la maduración del instinto sexual marcada por desequilibrios momentáneos y por la afectividad característica de este periodo de evolución psíquica y biológica. A su vez, para Dolto F, Dolto C, Tolitch (1993), la adolescencia es un periodo en el desarrollo del individuo cuyos límites son difíciles de establecer y que separa la infancia de la edad adulta y tiene como centro una etapa llamada pubertad.

Para Piaget (1975) la vida afectiva del adolescente se afirma por la conquista de la personalidad y su inserción en la sociedad adulta de forma paralela al desarrollo de las operaciones formales y a la madurez de su pensamiento. En cuanto a la vida social, el adolescente muestra una etapa de introversión, pareciendo asocial. Al respecto, Dolto F, Dolto C, Tolitch (1993) afirman que la sociabilidad del adolescente, a menudo se desarrolla desde los primeros momentos del inicio de esta etapa. La sociabilidad en los grupos de niños y de adolescentes confirma la teoría de Piaget (1975) sobre la reestructuración de las estructuras lógicas y la importancia que tiene el factor social en este proceso; el individuo no actúa solo, sino en una interacción colectiva de trabajo común, en acciones de interacción con sus semejantes y consigo mismo.

Según Vygotsky (1979) el factor social es el principal factor de equilibrio y de interés para el adolescente. La construcción de los procesos psicológicos superiores desde la construcción del universo práctico, se establece con las relaciones sociales y el interactuar con los otros.

Para Cronbach (1975) el proceso de socialización (visto como un proceso de preparar a una persona para que ocupe su lugar en la sociedad) es esencial para cambiar la materia prima humana y convertirla en el tipo de adulto que se necesita para que funcione su sociedad. La conducta humana varía de una sociedad a otra y es allí en la socialización que un individuo nacido con potencialidades de conducta de una amplitud enorme, es conducido a desarrollar una conducta determinada por las normas de su grupo. La sociabilidad continúa, la sociedad cambia y el individuo debe adaptarse a ella y asumir nuevas obligaciones. La escuela, en su larga historia ha asumido muchas obligaciones, todas importantes, pero no puede compensar todas las deficiencias de las otras fuentes de socialización. La solución de los problemas requiere de recursos emocionales e intelectuales. Los intereses y los valores de la persona socializada se dirigen a los problemas que vale la pena solucionar, por esto es común ver a menudo que los estudiantes adolescentes buscan la aprobación de los demás como termómetro para “orientar” sus realizaciones.

De acuerdo con Cronbach, (1975); Dolto F, Dolto C, Tolitch (1993) el interés y la motivación son fundamentales para el adolescente; las relaciones sociales y la aceptación son sus principales intereses y esto hace que sean el motor primordial para dirigir sus esfuerzos hacia la obtención de metas. Cuando los adolescentes se sienten bloqueados en la escuela, cuando no logran adquirir las bases necesarias, no es porque les falte inteligencia o capacidad. Aunque es una señal de alarma, un momento difícil en el colegio es la ocasión para que el joven se plantee preguntas

sobre el futuro sin sentirse desvalorizado o excluido. En síntesis, la orientación escolar o profesional del adolescente debería ser decidida en buena medida por el mismo adolescente; de esta forma estaría respondiendo a sus propios intereses y necesidades y estaría más motivado para aumentar su competencia en la escuela.

2.3. BILINGÜISMO

Siendo un objetivo de este trabajo de investigación el conocimiento y el grado de comprensión que poseen las estudiantes sobre su aprendizaje del inglés y sobre el Programa Nacional de Bilingüismo, se hace necesario definir el concepto de bilingüismo desde la perspectiva del aprendizaje de una lengua extranjera cuya intensidad horaria es ínfima, tres a cuatro horas de instrucción semanal en básica secundaria y de dos a tres en media, para los colegios oficiales.

Para tal efecto, tomamos el referente de Weinreich (1953/1968) quien asume la existencia del bilingüismo cuando un hablante sigue más de una norma de la lengua de manera alterna en su discurso dependiendo de su forma de expresarse, teniendo en cuenta dos factores primordiales: la proficiencia con la cual el hablante sigue las reglas del idioma y las diferencias existentes entre los dos idiomas; pues para este autor, el bilingüismo ocurre en diferentes grados y su medición es relativa porque no se puede definir con exactitud el grado de perfección en un hablante, ni el momento en el que éste se convierte en bilingüe. El autor también aduce que hay otro factor de controversia, pues se debe identificar qué tan diferentes son los dos idiomas, dado que, entre menos semejanzas haya entre estos, habrá mayores dificultades de aprendizaje y de interferencia.

Weinreich (1953/1968) también afirma que el fenómeno del bilingüismo debe analizarse desde los distintos puntos de vista de las diferentes ramas del saber y que entre ellas complementan la comprensión de este fenómeno multidimensional, pues cada una de ellas resalta diferentes aspectos como son, los contextuales, lingüísticos, psicológicos; pero olvidan que “lo más necesario es el estudio exacto de las condiciones bajo las cuales es posible la influencia de un idioma sobre el otro y su función sobre los hablantes” (p. xxxii). Igualmente, se puede definir el alcance, la dirección y la naturaleza de esta influencia en términos del comportamiento comunicativo de los individuos bilingües, hecho que está condicionado por la interrelación social de ambos idiomas dentro de la comunidad en la cual vive el individuo.

Desde la perspectiva de Baker (2011), se establece la diferencia entre bilingüismo individual y Bilingüismo social, el primero se refiere a la posesión de características personales y el segundo, a la forma como dos o más idiomas operan dentro de un grupo, comunidad, región o país. Además, el autor hace una distinción a nivel individual entre la habilidad de la persona en los dos idiomas y el uso que ésta les da, pues los individuos típicamente bilingües utilizan ambos idiomas con personas diferentes, en diferentes contextos y con diferentes propósitos, aunque su nivel de proficiencia no sea el mismo en ambas lenguas. Por lo tanto, para Baker la competencia en el idioma incluye no sólo la competencia lingüística, sino también la competencia en diferentes situaciones sociales y culturales. Por último, hace una diferenciación entre el tipo y nivel de lengua requerido para lograr una fluidez conversacional y aquel requerido con propósitos académicos.

Por otro lado, Grosjean (1982) propuso una visión holística en la cual cada individuo bilingüe es único e integra conocimientos de y desde ambos idiomas para crear algo más que dos idiomas

que funcionan independientemente el uno del otro, pero interactúan para complementarse. Esta perspectiva se describe como la ideal porque desarrolla una competencia bilingüe balanceada que integra el pensamiento con las cuatro habilidades, lo que indica fluidez suficiente en ambas lenguas.

Con el propósito de definir el objetivo descrito, consideramos interesantes los conceptos aportados por Baker porque hace una distinción a nivel individual entre la habilidad de la persona en los dos idiomas y el uso que ésta les da, al igual que tiene en cuenta el propósito del bilingüe en el aspecto académico, y el descrito por Weinreich por la importancia que le otorga al reconocimiento de los diferentes niveles de bilingüismo que pueden poseerse, máximo cuando el PNB no presenta una definición clara del bilingüismo que pretende.

A continuación, se hace una reseña de las políticas lingüísticas desde la perspectiva histórica para esclarecer el marco correspondiente a la implementación de PNB en Colombia.

2.4. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN COLOMBIA

La coexistencia de lenguas en un mismo territorio en ocasiones, genera conflicto y esto hace que el Estado se vea obligado a regular esta relación mediante la instauración de políticas lingüísticas. En nuestro país éstas son dos tipos: el primero regula las lenguas minoritarias con respecto al español, y el segundo, va dirigido a la implementación de programas de educación de lenguas mayoritarias a través de la inserción de una o diversas lenguas extranjeras. (Mejía, 2005).

Históricamente, con la llegada de los españoles se implementó la Política de Lenguas Generales, basada en el uso de lenguas indígenas para adoctrinar a las comunidades aborígenes, posteriormente el uso de estas lenguas fue prohibido para hacer la única lengua de uso social. (Gröll, 2009 en García & García, 2012). En la Constitución Colombiana de 1886 las lenguas indígenas no fueron reconocidas pues se concebía a la nación como una unidad donde se debía implantar una única lengua, una religión y un sólo gobierno, hecho que cambió en la Constitución de 1991 con el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país y se reconoce el derecho a la educación bilingüe. En el año 2010 a través de la promulgación de la Ley N° 1381 o “Ley de Lenguas”, se busca fomentar, proteger y preservar las lenguas de los grupos étnicos colombianos. (García & García, 2012).

Respecto a las políticas que propenden por la implementación de una lengua extranjera (LE), Usma (2009) indica que, en 1982 se creó la política denominada “*The English Syllabus*” propuesta por el MEN junto con el Consejo Británico y el Centro Colombo Americano cuyo objetivo era la enseñanza del inglés desde los grados 6° a 11°. La siguiente política que se implantó a principios de los 90 en cuanto a la enseñanza del inglés como LE, fue el COFE (*Colombian Framework for English*) que tuvo como objetivo la preparación de docentes de inglés en las universidades del país, y al igual que la anterior fue suscrita por el MEN en convenio con el Consejo Británico y también fracasó debido a los pocos recursos de las universidades. En 1994, con la Ley 115, se generó un cambio importante en el sistema educativo colombiano, y en relación con las lenguas, se incluyó la necesidad de aprender una LE desde la básica primaria.

Posteriormente, se originó el PNB (2004) con el apoyo del Consejo Británico y *Cambridge University Press*, de éste se derivaron programas en varios municipios de Colombia que pretendían su propia inserción en la economía global.

Estas políticas se desarrollarán más ampliamente en los siguientes apartados.

2.4.1. Políticas lingüísticas en relación con la enseñanza de la lengua extranjera

En Colombia, gran parte del problema de la falta de motivación puede explicarse por el hecho de que en la educación pública, no existe ningún tipo de apoyo que ayude a motivar a los estudiantes a mejorar su habilidad de expresión oral y escrita en inglés.

Al respecto, la política lingüística colombiana con el ánimo de responder a la exigencia constitucional del derecho a la educación básica, fija metas de cobertura a nivel oficial; de igual forma traza lineamientos en materia de evaluación y promoción de los educandos en las instituciones públicas y privadas, aspecto que durante largo tiempo estuvo regulado por el decreto 230 del 11 de febrero de 2002.

En este contexto, se pueden mencionar las experiencias que han tenido otros países latinoamericanos al respecto. Según Sánchez (2013), Chile, por ejemplo, también tiene un programa dedicado a mejorar el dominio del inglés entre los bachilleres llamado *English Open Doors*. En esencia, se trata de un programa con objetivos y líneas de acción similares a las del PNB, y al igual que Colombia adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MECRL) para tener un marco evaluativo para las competencias lingüísticas. Igualmente, este programa hace énfasis en la necesidad de fortalecer las capacidades de los profesores, teniendo

en cuenta el efecto de estos sobre el rendimiento académico de los estudiantes. La implementación de dicho programa en Chile ha tenido logros importantes, de acuerdo con el Ministerio de Educación, se ha incrementado la cobertura de intercambio al extranjero de estudiantes próximos a convertirse en profesores de inglés y de igual manera el número de profesores de inglés capacitados. (Sánchez, 2013).

En un estudio realizado por Usma (2009) las políticas y las agendas que precedieron al Programa Nacional de Bilingüismo se pueden ubicar desde la Colonia, cuando se produjo la imposición de lenguas como el latín, griego y principalmente el español con la llegada de los misioneros católicos. Según este autor, después del proceso de independencia, las élites al enviar a su descendencia a Europa, empezaron a relacionar las ideas de la Ilustración con idiomas europeos, mientras las lenguas indígenas y el creole con una concepción de ignorancia y subdesarrollo.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el proceso llamado “Globalización” trajo como consecuencia la consolidación de idiomas como el francés y el inglés para ser enseñados en Colombia a través de políticas educativas aisladas e improvisadas. Con la visita del Presidente Julio César Turbay Ayala a Francia, se consolidó la enseñanza del inglés y francés en la escuela secundaria (de Mejía 2004, citada por Usma, 2009) pero en Colombia no se incluyeron las lenguas minoritarias en esta política. Las iniciativas que marcarían el camino para las siguientes políticas en la enseñanza de lenguas extranjeras serían el Silabo en inglés (1982), el Proyecto COFE (1990), la Ley General de Educación o Ley 115 (1994) y la Guía de Lineamientos Curriculares para Idioma Extranjero en 1999; políticas que según Usma (2009) contaron con improvisaciones en el momento de la implementación, la falta de recursos y la falta de liderazgo administrativo.

La Nueva Constitución de 1991 facilitó la llegada del Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de Comercio y del Fondo Monetario Internacional (FMI) con el fin de profundizar esfuerzos para elaborar políticas sociales, económicas, educativas y de lengua mucho más efectivas que incluyeran a las minorías frecuentemente excluidas (Ocampo, 2002 mencionado por Usma, 2009). El año 1999 marcó la partida para proponer la guía de lineamientos curriculares en lenguas extranjeras y fijó parámetros para unificar los métodos y enfoques de la ley educativa limitando a los docentes en el ejercicio de la autonomía pues estableció el marco conceptual en el cual los profesores deberían ejercitar su perfil profesional (Ocampo, 2002 en Usma, 2009). Nuevamente y después de unificar criterios para impartir políticas que beneficiaran el aprendizaje de una lengua extranjera en Colombia se fracasó al concluir que el sistema escolar aún no estaba listo. Este proceso de búsqueda abrió el camino para lo que posteriormente se convertiría en el Programa Nacional de Bilingüismo o PNB, presentado por el Ministerio de Educación en el año 2005 y cuya política de lengua sin precedentes, se instauraría en nuestro sistema educativo para una cobertura de 2004 al 2019, como año de finalización en la etapa de la instalación y la apropiación, desde la adaptación de los estándares en lengua extranjera para primaria, secundaria y media de acuerdo con los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas (MCERL).

Para Sánchez (2013) en Colombia la importancia del inglés radica en la implementación de un creciente número de acuerdos multilaterales, incluso con países cuyo idioma oficial no es el inglés. En la parte comercial, Colombia tiene varios acuerdos vigentes, suscritos o negociaciones en curso con una buena cantidad de países o zonas económicas, como son los Estados Unidos, la Unión Europea, la EFTA (*European Free Trade Association*) cuyos miembros son Suiza, Islandia, Noruega y Liechtenstein, y otros países como Turquía, Japón, Israel, Corea, Canadá,

entre otros. Como se puede observar, estos acuerdos se realizan con países cuya lengua materna no es el español, lo que nos indica que cada vez adquiere más importancia dominar una lengua extranjera. Según Sánchez (2013) para fortalecer más la enseñanza de una lengua extranjera (inglés), el MEN estableció el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en 2004, cuyo objetivo principal consiste en fomentar el aprendizaje del inglés, así como el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del mismo. Esencialmente, se trata de la formulación de una política de Estado dirigida a fortalecer el bilingüismo y se enfoca en el español-inglés (Mejía, 2006).

Los avances en el campo de la educación bilingüe en Colombia, han evidenciado un desarrollo a partir de la Ley de Educación (1994) que se refirió a la “*adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera*” (Artículo 21) como uno de los propósitos de la educación básica primaria. En 1996, dentro de los parámetros del Plan Decenal 2006 - 2015 para la Educación, lanzado en Cali, se impulsó en Colombia el programa de inglés como lengua extranjera, llamado popularmente “Educación bilingüe”. Como resultado de esta iniciativa, el Ministerio de Educación (MEN) anunció en 1997 la apertura del “Programa Nacional de Bilingüismo” o PNB, destinado a expandir el conocimiento del inglés por parte de estudiantes en el sector oficial en todo el país. Esta iniciativa fue retomada en 2004 por el Ministerio, y proyectada en el Documento de trabajo N° 5 (MEN, 2007).

2.4.2. PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO (PNB)

El Gobierno Nacional ha tomado iniciativas dedicadas a fomentar el aprendizaje del inglés y a mejorar la calidad en la enseñanza del mismo, siendo el Programa Nacional de bilingüismo (PNB) la principal de estas iniciativas (Sánchez, 2013).

De acuerdo con Fandiño, Bermúdez y Lugo (2012), el PNB fue establecido en 2004 por el MEN, no solo como instrumento que busca contribuir a mejorar la calidad educativa, sino como una estrategia para la promoción de la competitividad. Según estos autores, la implementación del PNB está basada en el hecho que el dominio de una lengua extranjera se considera un factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, y que el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés conlleva al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo.

El Programa Nacional de Bilingüismo fue presentado por el Ministerio de Educación desde el año 2005 y su política de lengua aparecería incluida en el Plan Decenal 2006 - 2015 como parte del Plan Sectorial. El PNB, sin precedentes en el país, se instauraría en nuestro sistema educativo para una cobertura del año 2004 al 2019 como año de finalización en la etapa de instalación y apropiación del mismo, desde la adaptación de los estándares en lengua extranjera del Marco Común Europeo para primaria, secundaria y media; hasta alcanzar una respuesta dinámica de transformación del sector educativo, con énfasis en la educación como un vehículo para lograr grandes cambios a través del mejoramiento de la calidad de la misma.

En nuestro país, las entidades oficiales como el MEN no definen específicamente cómo conciben el fenómeno del bilingüismo. Sin embargo, el Artículo 21 y 22 de la Ley General de Educación de 1994, establece que la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera es uno de los objetivos específicos en básica primaria y que la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera es uno de los objetivos por cumplir en los

cuatro primeros años de la básica secundaria. Finalmente, la Ley determina en el Art. 23 la obligatoriedad de la lengua extranjera como un área fundamental.

El Ministerio de Educación, a través de 78 secretarías ha llevado a cabo el diagnóstico de los docentes de inglés con el fin de desarrollar planes de mejoramiento de acuerdo con las necesidades específicas de cada región. Hasta junio de 2009, se habían evaluado 11.064 docentes y se detectaron falencias, pues sólo el 10% de los diagnosticados alcanzó el nivel B2 o superior.

“El Programa Nacional de Bilingüismo, ha establecido líneas claras que facilitan la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades, y en general, el monitoreo cercano de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país”. (www.colombiaaprende.edu.co)

El MEN diseñó una propuesta de mejoramiento dirigida a docentes, en tres líneas de acción: la definición y la difusión de estándares de inglés para la educación básica y media, la definición de un sistema de evaluación sólido y coherente cuya implementación para los docentes se hace a través de evaluaciones de nivelación por competencias realizadas por el ICFES, y la definición y el desarrollo de planes de capacitación cuya principal estrategia de mejoramiento es la inmersión en inglés estándar en la isla de San Andrés y los Talleres Regionales de Inglés con énfasis en habilidad oral y uso de recursos (Comisión *Fullbright* - MEN). Las capacitaciones también incluyen oportunidades de desarrollo profesional, actualización de prácticas pedagógicas, capacitación en el uso de medios y nuevas tecnologías.

Hasta 2009, 5800 docentes de distintas áreas se han beneficiado de los cursos de idiomas Sin Fronteras (ICETEX - MEN), dirigido a quienes desean estudiar un idioma. Las universidades y

el MEN han trabajado en la oferta de desarrollo profesional para maestros de inglés y se ha desarrollado un esquema de diagnóstico y acompañamiento para fortalecer los programas de licenciatura en idiomas en inglés.

Además de la asesoría del *British Council*, este programa ha contado con recursos humanos y financieros aportados por el gobierno estadounidense, a fin de realizar Talleres Regionales de Inglés para docentes y estudiantes de licenciatura de último año.

Desde la concepción de que el PNB pretende contribuir a lograr un país competitivo y a mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos con estándares internacionalmente comparables, el MEN planteó el siguiente objetivo tomado textualmente del Documento de trabajo N° 5 (MEN, 2007) y de la Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras Inglés (2006).

“El Programa Nacional de Bilingüismo se orienta a lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables”. (P. 17 y 6, respectivamente).

Para dicho fin, fue necesaria la adopción de un lenguaje común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo. Por ello, el Ministerio de Educación escogió el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas adoptando dichos niveles como metas puntuales para las diferentes poblaciones del sistema educativo y promulgó el desarrollo de un conjunto de competencias inmersas dentro de los estándares, que crecen a medida que se alcanzan mayores niveles de educación.

Para el año 2006, se constituyó el compromiso del gobierno colombiano con el PNB y se inició la implementación del programa en diferentes etapas incluyendo dentro del eje de mejoramiento la formación de docentes en lengua y en metodología, capacitación de formadores en licenciaturas en lenguas y apoyo a programas de formación docente. En el Programa de Fortalecimiento de las Lenguas Extranjeras (2010-2014), el MEN concibió una guía para facilitar la definición de acciones y la identificación de condiciones para que los estudiantes de educación básica y media logren mejorar su dominio de inglés. Este programa de fortalecimiento se enmarca en el énfasis de pertinencia e innovación, con el propósito de aportar a la competitividad del país y cerrar brechas de inequidad (MEN, 2014, p. 7). Dicho proyecto también va dirigido al desarrollo de competencias comunicativas en lenguas extranjeras para docentes y estudiantes del sector oficial y favorece la inserción del capital humano a la economía del conocimiento y al mercado laboral globalizado (MEN 2014, p. 11). Posterior a este proyecto el MEN diseñó un nuevo programa llamado *Colombia Very Well!* como una estrategia integral, intersectorial y a largo plazo (2015-2025), que recoge las experiencias del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, redimensionando sus componentes con intervenciones a mayor escala y con inversiones más altas donde incluirán nuevos componentes como la motivación social, la gestión de alianzas y el involucramiento de los padres de familia. La importancia de este nuevo programa, según el MEN radica en que se creó con base en las necesidades identificadas desde varios sectores, buscando favorecer el mejoramiento de la calidad en la educación en Colombia. (MEN, 2014, p. 4).

2.4.2.1 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras - inglés, son el resultado del trabajo en equipo hecho por docentes del país, de varias universidades y bajo la supervisión del *British Council* y “*representan criterios claros y públicos que nos permiten a todos conocer lo que los niños y jóvenes deben aprender, y hacen referencia al conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades que les facilitarán el desempeño flexible y con sentido en un contexto en inglés en los diferentes niveles*”. (Doc. de Trabajo N° 5 MEN, 2007, p. 35). Para su formulación se partió de la evaluación del estado actual de la enseñanza del inglés a través del análisis de los resultados de las pruebas de estado ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), Saber 11 y Saber Pro. Estas pruebas son diseñadas por el ICFES bajo los mismos términos y parámetros correspondientes a los del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL o MCE) que es el referente que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza. Así mismo, proporciona los lineamientos para establecer sistemas de validación de competencias generales e individuales, tales como saber, saber hacer, saber ser y saber aprender y habilidades lingüísticas.

Por lo anterior, el MCE fue el referente para fijar los niveles de dominio que deben lograrse dentro de marco del PNB en donde se muestra la importancia de tener parámetros como referente que posibilitan ver los avances frente a otros países e introducir parámetros internacionales de medición y alineación al contexto social.

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, son parte de las competencias básicas que enmarcan la política de calidad del MEN, en la cual se pretende

armonizar el desarrollo de las competencias comunicativas con el desarrollo de las habilidades y saberes generales de tal forma que se llegue al desarrollo integral de los niveles de competencia propuestos para el inglés. Con el fin de dar coherencia a dicho propósito, fue necesaria la adopción de un lenguaje común que estableciera metas de nivel de desempeño para los diferentes grados. Los estándares se articulan con estas metas, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar un nivel determinado de dominio del inglés al finalizar cada uno de sus grados.

La tabla 2 explica los niveles de desempeño propuestos para Colombia por el MEN. En las categorías A1 y A2 se encuentran usuarios básicos, quienes principalmente pueden comunicarse bajo circunstancias cotidianas y sencillas. Por su parte, en la categoría B1 se encuentran usuarios independientes, quienes son capaces de comunicarse y expresarse bajo circunstancias más abstractas y complejas. Como se puede ver, en dicho cuadro no se presentan las categorías B2, C1 o C2 pues éstas corresponden a niveles de educación superior. La Categoría A agrupa a los estudiantes cuyo nivel de inglés no es suficiente para alcanzar los estándares de un usuario básico, donde se encuentran la mayoría de los estudiantes de básica primaria y secundaria, y media.

Tabla.2. Niveles de desempeño propuestos por el MEN para Básica y Media en Colombia

Niveles MCE*		Niveles para Colombia	Grupos de Grados
Usuario Independiente	B1	Pre-intermedio 2	10-11
		Pre-intermedio 1	8-9

Usuario Básico	A2	Básico 2	6-7
		Básico 1	4-5
	A1	Principiante	1-3

Fuente: MCERL y MEN - Doc. de trabajo N° 5. (P. 37)

Cada uno de estos niveles de desempeño especifica las competencias, los saberes y las habilidades que el hablante tiene en cada etapa del proceso de desarrollo de la lengua extranjera. Los saberes y las habilidades generales y las competencias comunicativas se entrelazan en una espiral que se inicia desde principiante en primer grado hasta pre-intermedio 2 en grado once y no termina, sino que continúa en otros contextos educativos y de la vida. (Doc. de trabajo N° 5, MEN, 2007, p. 37).

El PNB se propone responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés, aspira a formar docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior capaces de responder a un nuevo entorno bilingüe. Con respecto al inglés, el objetivo es lograr que los actores del sistema educativo desarrollen competencias comunicativas en estos niveles, catalogados como intermedios y suficientes en el contexto internacional.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

El estudio propuesto aquí identifica las actitudes y la motivación de las estudiantes de la asignatura de inglés de las instituciones: Institución Educativa San Vicente e Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar, de la ciudad de Palmira; hacia el aprendizaje del idioma inglés y la educación bilingüe.

La metodología para esta investigación fue inspirada por el trabajo de Ramos (2007) reseñado como antecedente, en el cual se indagó sobre las opiniones de un grupo de estudiantes matriculados en un programa bilingüe en Andalucía y cuyo instrumento principal fue la adaptación de una encuesta creada por Lindholm-Leary; de dicha encuesta, reconstruimos algunos componentes como son: la información sociodemográfica, el grado de comprensión sobre el aprendizaje del inglés, las actitudes y la motivación hacia el inglés, el reconocimiento de los beneficios del bilingüismo y el grado de satisfacción con el aprendizaje del inglés. Además de este instrumento básico desarrollamos observaciones directas de clase y el estudio de documentos institucionales.

3.1. TIPO DE ESTUDIO

Esta es una investigación de ciencia aplicada con enfoque dominante CUAN-cual, es decir, mediante la perspectiva del enfoque cuantitativo con la ayuda del cualitativo, buscando de esta

forma el enriquecimiento, tanto de la recolección de los datos como del análisis de los mismos; de acuerdo con Grinneil (1997), en Hernández, Fernández, y Baptista (2003).

El estudio inició con el enfoque cuantitativo mediante la aplicación de dos cuestionarios a una muestra de estudiantes de básica secundaria y media de dos colegios oficiales femeninos. Los resultados obtenidos se sometieron al análisis estadístico SPSS cuyo objetivo era identificar la realidad del aprendizaje del inglés en el ambiente escolar dentro del marco del PNB. Información que posteriormente se confrontó con los datos arrojados a partir de las observaciones de clase registradas por las investigadoras en un diario de campo, diseñado y adaptado por las mismas, siguiendo el modelo de los componentes actitudinales de Gardner (1972) y las dimensiones motivacionales de Dörnyei (2001). Para cumplir este fin, se tomó una amplia lista de dimensiones y factores actitudinales presentados durante la situación de aprendizaje en el desarrollo de las observaciones. Estos fueron seleccionados y organizados según la pertenencia a cada una de las dimensiones o factores afines (Ver rejilla Anexo 7). Durante las observaciones se verificaron las prácticas de aula y su influencia en las actitudes y en la motivación de las educandas. Posteriormente, se determinó la influencia de las prácticas de aula e institucionales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las estudiantes de ambas instituciones, con la ayuda del análisis de los documentos institucionales. Finalmente, se utilizaron los instrumentos mencionados para desarrollar la triangulación de la información en los objetivos que así lo permitían.

3.2. MARCO CONTEXTUAL

El espacio en el cual se realizó el proyecto de investigación son dos instituciones educativas de carácter oficial y femenino de la ciudad de Palmira: Institución Educativa San Vicente e Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar. La primera, ofrece una educación académica en el área de comerciales; mientras que la segunda ofrece una educación con énfasis en Salud y Nutrición.

Estas instituciones cubren los niveles de Pre-escolar, Básica primaria y secundaria y Media, y su población escolar se encuentra entre los estratos 1 al 3. En ambas instituciones, el inglés se enseña como lengua extranjera con una intensidad de 1 hora semanal hasta 5° grado de básica primaria, 3 y 4 horas de 6° a 9° de básica secundaria y 2 y 3 horas en 10° y 11° (niveles de media vocacional), respectivamente.

En la I. E. San Vicente, al igual que en la I. E. Nuestra Señora del Palmar las profesoras hasta el grado 5° son directoras de grupo, las cuales se encargan de dictar las clases de todas las asignaturas, incluyendo el inglés, pero poseen poco o muy básico conocimiento de este idioma. Las docentes de inglés de Básica Secundaria y Media, son licenciadas en idiomas o en lenguas extranjeras, bilingües, y manejan el área de lengua extranjera en las dos diferentes jornadas.

En la tabla 3 se presenta la información general de las dos instituciones.

Tabla.3. Información general de las dos instituciones.

Nombre de la Institución	Institución Educativa San Vicente	Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar
Carácter	Oficial	Oficial
Zona	Urbana	Urbana
Sector	Comuna 2	Comuna 4
Dirección	Sede Principal: Calle 28 No. 29-41	Sede Principal: Carrera 28 No. 37 – 81
Teléfono	2722857 - 2730002	2759426 - 2750148
Sedes	Central, Rosa Virginia y Mater Dei.	Liceo Femenino, La Niña María y Jesús Obrero.
Ciudad	Palmira	Palmira
Departamento	Valle del Cauca	Valle del Cauca
Adopción del PEI	Sí	Sí
Profundización	Técnico Comercial	Técnico en salud

Fuente: Página web de las instituciones: www.iesanvicente.edu.co y www.ienspalmar.edu.co

En la tabla 4 se presenta un condensado de la Misión, la visión y las generalidades de las instituciones educativas San Vicente y Nuestra Señora del Palmar, reconocidas a nivel local y nacional por sus aportes en la educación de calidad y por sus logros en la excelencia académica.

Tabla.4. Características principales de las dos instituciones educativas.

	Institución Educativa San Vicente	Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar
Misión	San Vicente es una Institución de carácter oficial femenino, cuya Misión es formar Integralmente a las estudiantes, con estándares de la calidad académica, innovación pedagógica y tecnológica, desarrollando competencias contables, responsabilidad social y teniendo siempre como base los principios y valores Institucionales.	Nuestra Señora del Palmar es una institución de carácter oficial que ofrece los ciclos de Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria y Media técnica en Salud y Nutrición y que tiene como misión infundir una educación liberadora integral, comprometida con el individuo mismo y con la sociedad (dentro de un enfoque de educación holística, hermenéutica, heurística y humanista).
Visión	La Institución Educativa San Vicente, será reconocida en Palmira y el Valle del Cauca, a través de experiencias pedagógicas de convivencia Horizonte pacífica y respeto mutuo, promocionando estudiantes, con altos estándares académicos, creativos, de alta calidad humana y cristiana, líderes, honestas, responsables y aptas para realizar su proyecto de vida.	La Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar continuará ofreciendo una educación innovadora que permita en los próximos diez años (2015), la formación de líderes en los campos político, administrativo, científico, cultural, espiritual y tecnológico. Seres humanos comprometidos con Palmira, Valle, Colombia y el mundo.
Generalidades	La Institución Educativa San Vicente presenta la Gestión Educativa de Calidad que ha venido gestando en todos los estamentos de la Comunidad educativa, teniendo como meta una educación Oficial de Excelencia para los estratos 1 y 2 de Palmira. La aspiración es formar mujeres con liderazgo y disciplina y formación espiritual en valores cristianos, que continúen en la Universidad del Estado, ubicándose en los primeros puestos, por	La Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar fue galardonada en 1998 como Proyecto Educativo Sobresaliente por el Ministerio de Educación Nacional y recibió el Premio a la Calidad en Gestión Educativa en el año 2013, otorgado por la Fundación Nutresa y Líderes Siglo 21. Actualmente cuenta con la Modalidad Técnica en 10mo y 11mo y trabaja en asocio con el SENA, INFA,

	su Excelencia académica, realizando su sueño de ser profesionales para servir a la sociedad.	COMFANDI y la Secretaría de Salud de Palmira, entre otras, que facilitan la doble titulación como auxiliares en salud y técnicas en gastronomía.
--	--	--

3.3. METODOS E INSTRUMENTOS

Los métodos e instrumentos utilizados fueron la encuesta compuesta por dos cuestionarios que corresponden a la parte cuantitativa y dominante de la investigación y la parte cualitativa, básicamente la componen la observación de clase y el análisis de algunos documentos reglamentarios de ambas instituciones, considerados pertinentes para dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplimiento a los objetivos trazados en este estudio.

3.3.1. Encuesta

El instrumento de investigación utilizado fue la encuesta dividida en dos cuestionarios con el propósito de optimizar el tiempo de aplicación debido al gran número de preguntas (111 de las cuales 9 son de información sociodemográfica), lo que facilitaría el diligenciamiento de parte de las estudiantes seleccionadas para la toma de la muestra en dos momentos diferentes, y a su vez, evitaría factores de distracción como el agotamiento, la deserción o la precipitación al resolver los cuestionarios. Estos fueron elaborados por las investigadoras del proyecto, que se valieron de su experiencia docente y de algunas lecturas y reflexiones de la bibliografía consultada para establecer los enunciados, especialmente la encuesta de Ramos (2007) en antecedentes, que fue adaptada por este autor a partir de una elaborada por Lindholm-Leary en 2001. Su aplicación se hizo entre los meses de octubre y noviembre de 2013.

El total de la muestra para diligenciar la encuesta correspondería a 974 estudiantes, pero la muestra real después de la aplicación de la encuesta fue de 434 participantes en total, distribuidas de la siguiente manera: Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar 234 estudiantes en ambas jornadas, y de 200 estudiantes para la Institución Educativa San Vicente en ambas jornadas (Ver tabla 5). Con base en las explicaciones aportadas por las estudiantes que respondieron la encuesta en su totalidad y de aquellas que no lo hicieron concluimos que el tamaño de la encuesta (111 preguntas), la dificultad para obtener el permiso por parte de unos pocos profesores para culminar la encuesta puesto que se respondió durante la jornada normal de clase hasta el grado décimo, la imposibilidad para guardar la información para ser diligenciada posteriormente, la fatiga, la ansiedad de algunas estudiantes por la llegada del tiempo de descanso, la dificultad de parte de algunas estudiantes al enviar la encuesta, errores en la red, además de la falta de colaboración de otras estudiantes que no se responsabilizaron con el envío de la encuesta; son algunos de los factores de ruido que encontramos en la aplicación de nuestro instrumento de investigación.

3.3.1.1 Población y Muestra

La población de este estudio estuvo conformada por todas las estudiantes de las dos instituciones educativas seleccionadas: Institución Educativa San Vicente e Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar, de la ciudad de Palmira, ambas de carácter oficial y femeninas. La muestra comprende 434 participantes, pertenecientes a los grados de 6° a 11°: 200 participantes estudian en la Institución Educativa San Vicente, mientras que 234 pertenecen a la Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar. Los grupos en ambas instituciones están compuestos por aproximadamente 35 a 50 estudiantes.

La tabla 5 describe el número de participantes en la encuesta por cada grado, jornada e institución y en el cuadro siguiente se puede observar para ambas instituciones que la mayor participación en la investigación está representada en las niñas de la jornada de la tarde que son más receptivas en responder el instrumento de recolección de datos.

Tabla.5. Muestra de estudiantes participantes en el estudio en las dos instituciones educativas y jornada a la que pertenecen. Distribución de las jornadas en las que se encuentran las encuestadas.

I. E. NUESTRA SEÑORA DEL PALMAR	I. E. SAN VICENTE	GRADO
7	21	11
15	16	10
46	12	9
13	42	8
61	30	7
91	79	6
234	200	TOTAL

Jornada escolar ambas instituciones		
Mañana	162	37%
Tarde	272	63%

3.3.1.1 Procedimiento para la toma de muestra

Se hizo el cálculo del tamaño de la muestra para poblaciones finitas con un margen de error del 5%, este cálculo se realizó 4 veces, una en cada jornada de las dos instituciones; pero hubo necesidad de hacer reajuste y se procedió de la siguiente manera:

- Se diseñó un plan para la selección de la muestra analizando salón por salón el número de estudiantes retiradas de las listas para evitar que al realizar la muestra aleatorizada se incluyera estudiantes retiradas de la institución.
- Se hizo el cálculo de los salones con mayor número de estudiantes y el salón con menor número de estudiantes, tanto de las matriculadas como el de las estudiantes activas.
- Se contó el número de salones y se seleccionó igual número de estudiantes en cada salón, así al multiplicar el número de salones por el número de estudiantes se hizo un proceso de ensayo y error hasta encontrar el valor más cercano al tamaño de muestra.
- Con este nuevo valor de la muestra se recalculó el porcentaje de error.
- Se hizo un proceso de aleatorización para tomar las muestras y de esta forma evitar factores de ruido en la investigación.

3.3.1.2 Planes de selección de la muestra en las instituciones educativas

A continuación, se presentan los planes de selección de las muestras en cada institución educativa:

1) NUESTRA SEÑORA DEL PALMAR - JORNADA DE LA MAÑANA Y DE LA TARDE

Para calcular la muestra real para la investigación, se realizó lo siguiente:

- Teniendo en cuenta que la población real de la jornada de la mañana en básica secundaria y media, con grados noveno a undécimo, es de 484 estudiantes, se hizo el cálculo del tamaño de la muestra con un porcentaje de error del 5%, el cual fue de 208 estudiantes.
- Se anularon los códigos de las estudiantes que se habían retirado de la institución.
- Se realizó una distribución uniforme del número de estudiantes a las que se les aplicó la encuesta en cada salón de modo aleatorio, tomando 16 estudiantes por salón.

En la jornada de la tarde se hizo el mismo procedimiento para 667 estudiantes de los grados sexto a octavo y para el 5% de margen de error, el tamaño de la muestra fue de 238 estudiantes.

- ***Cálculo de la muestra***

Tamaño población: **484** (# total de estudiantes de la jornada de la mañana)

667 (# total de estudiantes de la jornada de la tarde)

Error para 95%: **5%**

Tamaño de muestra: **208** (jornada de la mañana)

238 (jornada de la tarde)

En la I. E. Nuestra Señora del Palmar se seleccionaron 16 estudiantes por cada grupo y salón de clase en la jornada de la mañana: 4 novenos, 5 décimos y 4 undécimos para un total de 208 estudiantes como muestra. Se escogieron aleatoriamente los siguientes códigos o números de

lista de las estudiantes: 3, 5, 7, 10,12, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29 y 30. (Ver Anexo 4 - 1ra tabla de ordenamiento). En cambio, en la jornada de la tarde sólo se tomaron 14 estudiantes por cada grupo y salón de clase: 6 sextos, 6 séptimos y 5 octavos para un total de 238 estudiantes. Se escogieron aleatoriamente los siguientes códigos o número de lista de las estudiantes: 3, 5, 7, 9, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 32 y 34. (Ver Anexo 4 - 2da tabla de ordenamiento). Total muestra de esta I. E. 446 estudiantes.

2) SAN VICENTE - JORNADA DE LA MAÑANA Y DE LA TARDE

Para calcular la muestra real para la investigación, se realizó lo siguiente:

- Teniendo en cuenta que la población real de la jornada de la mañana en básica secundaria y media, con grados sexto a undécimo, es de 1003 estudiantes, se hizo el cálculo del tamaño de la muestra con un porcentaje de error del 5%, el cual fue de 264 estudiantes.
- Se anularon los códigos de las estudiantes que se habían retirado de la institución.
- Se realizó una distribución uniforme del número de estudiantes a las que se les aplicó la encuesta en cada salón de modo aleatorio, tomando 11 estudiantes por salón.

En la jornada de la tarde se hizo el mismo procedimiento para 942 estudiantes de los grados sexto a undécimo y para el 5% de margen de error, el tamaño de la muestra fue de 264 estudiantes.

- ***Cálculo de la muestra***

Tamaño población: **1003** (# total de estudiantes de la jornada de la mañana)

942 (# total de estudiantes de la jornada de la tarde)

Error para 95%: 5%

Tamaño de muestra: **264** (jornada de la mañana)

264 (jornada de la tarde)

En la I. E. San Vicente se seleccionaron 11 estudiantes por cada grupo y salón de clase en la jornada de la mañana: 3 sextos, 4 séptimos, 6 octavos, 4 novenos, 4 décimos y 3 undécimos para un total de 1003 estudiantes como muestra. Se escogieron aleatoriamente los siguientes códigos o números de lista de las estudiantes: 4, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 21 y 22. (Ver anexo 4 - 3ra tabla de ordenamiento). Al igual, en la jornada de la tarde se tomaron 11 estudiantes por cada grupo y salón de clase: 3 sextos, 4 séptimos y 6 octavos, 4 novenos, 4 décimos y 3 undécimos para un total de 264 estudiantes. Se escogieron aleatoriamente los siguientes códigos o número de lista de las estudiantes: 4, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 21 y 22. (Ver anexo 4 - 4ta tabla de ordenamiento). Total muestra de esta I. E. 528 estudiantes.

3.3.1.3 Cuestionarios y Prueba Piloto

La encuesta en su presentación formal a las estudiantes consta de dos cuestionarios que incluyen preguntas de varios tipos: sociodemográficas, de selección múltiple con única respuesta, de

selección múltiple con varias respuestas y de escalamiento tipo Likert, es decir, se presenta un conjunto de ítems redactados en forma de afirmaciones ante los cuales se pide la reacción de las participantes. Por ejemplo, las opciones más utilizadas fueron: # 1 “Muy en desacuerdo”, # 2 “En desacuerdo”, # 3 “Ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, # 4 “De acuerdo” y # 5 “Muy de acuerdo”

- ***Prueba Piloto***

Este instrumento se diseñó y se publicó en la red, página www.English13.com lo que permitió que de manera individual y sin coacción alguna, la encuestada respondiera sin inhibición sus puntos de vista. Para evitar los factores negativos como incompreensión, malentendidos en las preguntas, incongruencia o poca especificación en las respuestas, se buscó asesoría de personal especializado para la revisión de la encuesta y se aplicó una prueba inicial como pilotaje.

La encuesta de prueba se aplicó entre agosto y septiembre de 2013 en la sala de sistemas de cada institución educativa y a las estudiantes de los grados superiores se les autorizó diligenciarla desde su casa. Como resultado de este procedimiento de pilotaje, encontramos la necesidad de aplicar en un solo momento ambos cuestionarios que componen la encuesta debido a la inoperancia del sistema para procesar doble información sociodemográfica, puesto que cada cuestionario se encabezaba con los mismos datos. Igualmente, descubrimos que la variable *edad* era leída por el sistema como una fecha, lo que perturbaba el análisis de los datos, razón por la cual, fue necesario rediseñar la encuesta y omitir la información redundante del segundo cuestionario.

Los constructos y enunciados en los dos cuestionarios se enfocan hacia la resolución de las preguntas de investigación y los objetivos: grado de comprensión sobre el aprendizaje del inglés, conocimiento del PNB, prácticas de aula e institucionales, actitudes y motivación hacia el inglés, reconocimiento de los beneficios del bilingüismo, grado de satisfacción con el aprendizaje del inglés y características del buen aprendiz de lenguas extranjeras.

- ***Cuestionario No.1 (Ver Anexo 2).***

El cuestionario comprende una parte introductoria de carácter sociodemográfico (preguntas 1 a 9). Luego se organizan las preguntas en otras tres partes:

- Parte I. Preguntas sobre el grado de comprensión del aprendizaje del inglés: desde la pregunta 10 hasta la pregunta 25.
- Parte II. Preguntas sobre el conocimiento del PNB: desde la pregunta 26 hasta la pregunta 32.
- Parte III. Preguntas sobre las prácticas de aula e institucionales: desde la pregunta 33 hasta la 50.

La parte I valora el nivel de comprensión que tiene la estudiante sobre su propio aprendizaje de la lengua extranjera, teniendo en cuenta sus apreciaciones personales, acerca de su familia y las de su entorno. La parte II indaga sobre el conocimiento que la estudiante posee sobre el PNB y su factibilidad. La parte III pretende establecer cuáles son las prácticas de aula y las prácticas

institucionales que tienen lugar en las instituciones educativas y cuál es la realidad individual de cada institución según las estudiantes.

La tabla 6 presenta las variables que se buscaba describir en cada una de las partes del Cuestionario 1 y el número de preguntas que comprenden todas las dimensiones de la variable. En la columna de la derecha se muestra la escala de valoración para cada una de estas variables.

Tabla.6. Variables, grupos de preguntas y escalas valorativas en el Cuestionario No.1

Variable	Escala valorativa
Parte I Grado de comprensión sobre el aprendizaje del inglés. (Preguntas 10 a 25)	5 (Muy de acuerdo) 4 (De acuerdo) 3 (Ni en desacuerdo, Ni de acuerdo) 2 (En desacuerdo) 1 (Muy en desacuerdo)
Parte II Conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). (Preguntas 26 a 32)	5 (Muy de acuerdo) 4 (De acuerdo) 3 (Ni en desacuerdo, Ni de acuerdo) 2 (En desacuerdo) 1 (Muy en desacuerdo)
Parte III Prácticas de aula e institucionales. (Preguntas 33 a 50)	5 (Siempre) 4 (Frecuentemente) 3 (Algunas veces) 2 (Pocas veces) 1 (Nunca)

- ***Cuestionario No. 2 (Ver Anexo 3)***

El cuestionario No. 2 comprende cuatro partes cuyas preguntas no aparecen en orden lineal porque algunas de ellas corresponden al análisis de las actitudes y otras al análisis de la motivación. Igualmente, se hace un reconocimiento de la influencia de las prácticas de aula y de las prácticas institucionales sobre las actitudes y la motivación de las participantes.

- **Parte I: Actitudes y motivación hacia el inglés:**

Actitudes: desde la pregunta 60 a 67; 69; 74.

Motivación: desde la pregunta 51 a 59; 68; 70 a 73; 75 y 76.

- **Parte II: Reconocimiento de los beneficios del bilingüismo – Apreciaciones personales:**

Actitudes: desde la pregunta 77 a 82.

- **Parte III: Grado de satisfacción con el aprendizaje del inglés:**

Motivación: desde la pregunta 83 a la 91.

- **Parte IV: Características del buen aprendiz de lengua extranjera:**

Actitudes: Desde la pregunta 92 a la 99.

Motivación: Desde la pregunta 100 a la 111.

El propósito de este cuestionario parte I – Actitudes y motivación hacia el inglés (Ver tabla 6) fue identificar qué actitudes y motivación tienen las estudiantes de la institución en relación con el aprendizaje del inglés y el PNB, la parte II - Reconocimiento de los beneficios del bilingüismo – inglés- y la parte III - Grado de satisfacción con el aprendizaje del inglés - facilitan el reconocimiento de las actitudes, de la motivación y de las diferentes manifestaciones individuales de las estudiantes frente al desarrollo del PNB y frente a su aprendizaje del inglés. Finalmente, la parte IV - Características del buen aprendiz de lengua extranjera - permite que la participante reconozca e identifique las características principales que tiene el buen aprendiz de lenguas, se incluyeron estas preguntas para verificar si a partir del reconocimiento de estas características, las encuestadas manifestaban su grado de motivación individual.

La tabla 7 presenta las variables que se buscaba describir en cada una de las partes del Cuestionario 2 y el número de preguntas que comprenden todas las dimensiones de la variable. En la columna de la derecha se muestra la escala de valoración para cada una de estas variables.

Tabla.7. Variables, grupos de preguntas y escalas valorativas en el Cuestionario No. 2

Variable	Escala valorativa
Parte I	
Actitudes y motivación hacia el inglés:	
Actitudes: desde la pregunta 60 a 67; 69 y 74.	5 (Muy de acuerdo)
Motivación: desde la pregunta 51 a 59; 68; 70 a	4 (De acuerdo)
	3 (Ni en desacuerdo, Ni de acuerdo)
	2 (En desacuerdo)

73; 75 y 76.	1 (Muy en desacuerdo)
Parte II Reconocimiento de los beneficios del bilingüismo – Apreciaciones personales: Actitudes: desde la pregunta 77 a 82.	5(Muy de acuerdo) 4(De acuerdo) 3(Ni en desacuerdo, Ni de acuerdo) 2(En desacuerdo) 1(Muy en desacuerdo)
Parte III	5 (Muy de acuerdo) 4 (De acuerdo) 3 (Ni en desacuerdo, Ni de acuerdo) 2 (En desacuerdo) 1 (Muy en desacuerdo)
Grado de satisfacción con el aprendizaje del inglés: Motivación: desde la pregunta 83 a la 91.	5 (Excelente) 4 (Muy bueno) 3 (Bueno) 2 (Regular) 1 (Insuficiente)

Parte IV	
Características del buen aprendiz de lengua extranjera:	5 (Muy de acuerdo)
	4 (De acuerdo)
Actitudes: Desde la pregunta 92 a la 99.	3 (Ni en desacuerdo, Ni de acuerdo)
	2 (En desacuerdo)
Motivación: Desde la pregunta 100 a la 111.	1 (Muy en desacuerdo)

Para determinar de qué manera se relacionan el conocimiento y la comprensión acerca del aprendizaje del inglés y el PNB, las prácticas de aula y las institucionales con las actitudes y la motivación de las estudiantes; las investigadoras diseñaron una tabla en la cual se registró un listado de preguntas para correlacionar, tomadas de la encuesta, en la cual se incluyó el número de la pregunta, ítem o enunciado y las escalas valorativas teniendo en cuenta básicamente los porcentajes iguales o superiores a tres cuartiles, aunque también se consignaron aquellas respuestas de las encuestadas que por su baja valoración pudieron ser altamente representativas (Ver anexo 9). Posteriormente, y después de un barrido minucioso, se seleccionaron bajo un criterio de afectación mutua, aquellos ítems con los cuales se pudiera establecer la correlación entre los pares de variables. (Ver tablas 107 a 115 de correlación).

3.3.2. Observación de Clase

La motivación es un proceso bastante complejo de observar debido a sus características cambiantes y a sus aspectos variables, puesto que depende de actitudes y respuestas humanas. Es importante que después de la exploración teórica y de la enmarcación del contexto general de la investigación, se limite el campo de estudio de la motivación y sus resultados a un pequeño grupo de variables, lo cual facilitará la operacionalización y el procesamiento de los datos que nos permitan analizar la motivación y las actitudes de las estudiantes frente a su aprendizaje del inglés y al PNB.

Debido a la perturbación que produce la presencia de personas ajenas en un grupo, esperamos que la conducta y actitud de las observadas no haya variado. Cabe mencionar que para estructurar mucho más el proceso de observación, empleamos grabaciones en video y audio, buscando que las respuestas, actitudes y aspectos motivacionales fueran espontáneas y sin el temor de “quedar grabada” o para evitar cierto grado de nerviosismo que las estudiantes pudieran experimentar.

La selección de los grupos observados se hizo mediante la elección aleatoria, de un grupo por cada nivel, es decir un grupo de grado sexto o de grado séptimo, para el nivel básico; así mismo, se hizo para los niveles pre-intermedio 1 y pre-intermedio 2. Para un total de 6 grupos observados. Se observaron siempre los mismos grupos, ajustándonos al horario de clases y a la disponibilidad de las docentes titulares de la asignatura. Dichos grupos fueron observados

durante mínimo tres sesiones, preferiblemente, dentro del aula de clases y/o del laboratorio de idiomas.

En la tabla 8 se muestran los grupos elegidos para la observación según el nivel de desempeño propuesto por el MCERL y acogidos por el MEN para Colombia, igualmente, el número de grupos y de observaciones hechas en cada institución.

Tabla.8. Lista de grupos observados.

Nivel de desempeño MCERL para la observación	Grupos observados	Total grupos observados	# de observaciones
Básico 2	6-1	2	3
Pre-intermedio 1	8-3	2	3
Pre-intermedio 2	10-2	2	3
Total grupos observados		6	

Para la selección de los grupos observados se realizó un sorteo colocando 6 balotas marcadas con los números del 6 al número 11. Se extrae una balota aleatoriamente y se saca el número 6 por tanto se descarta para la muestra la balota siete, quedan 4 balotas en la bolsa y se extrae una balota se obtiene el numero 10 por tanto se descarta la balota 11, quedando 2 balotas finalmente se extrae la última balota obteniendo el número 8 y se descarta la balota 9. Así se obtuvieron los

grupos para la muestra que fueron 6, 8, 10. Teniendo definido los grados por observar se tomó un grado por institución de estos niveles, 3 en el San Vicente y 3 en Nuestra Señora del Palmar para un total de 6 grupos observados.

Cada investigadora llevó un diario de campo con una rejilla de observación de clase (Ver Anexo 7) producción propia de las investigadoras tomando como base un modelo de constituyentes y dimensiones motivacionales seleccionados por Zoltán Dörnyei y Richard Clément (2001) en su trabajo “Características motivacionales en el aprendizaje de diferentes lenguas objetivo”. Los aspectos actitudinales se basaron en los tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el conductual según la teoría de R. Gardner (1972) en “*Attitudes and Motivation in Second Language Learning*”. La rejilla contiene una lista de dimensiones motivacionales y factores actitudinales presentados durante el desarrollo de las observaciones de clase en una situación de aprendizaje de una L2. Estos fueron seleccionados y organizados según la pertenencia a cada una de las dimensiones o factores afines para marcar la frecuencia con la que se observaban y de esta forma se catalogaron dentro de los niveles alto, medio o bajo según el número de veces que se presentaron. Posteriormente, tomando como base lo anterior, se diseñó un nuevo formato en el cual se transcribió el resultado obtenido por cada grupo de grados según el análisis de tendencia moda para facilitar el procesamiento cualitativo de los datos. La observación de clase se realizó durante los meses de febrero a mayo de 2014.

En la tabla 9 se presenta el consolidado de los resultados comparativos del nivel alcanzado por los grupos observados, según los componentes actitudinales y motivacionales.

Tabla.9. Consolidado - Componentes actitudinales y motivacionales.

COMPONENTES ACTITUDINALES				COMPONENTES MOTIVACIONALES			
	10mo	8vo	6to		10mo	8vo	6to
FACTORES AFECTIVOS	B	B	A	DIMENSIÓN AFECTIVA - INTEGRATIVA	M	M	A
Ansiedad porque no participen siempre las mismas	B	B	A	Negación a responder	A	B	B
Competitividad	B	B	A	Pregunta a la profesora	M	M	A
Alegría durante la clase	M	M	A	Interés por los idiomas	M	M	A
Nerviosismo	B	B	M	Puntualidad		M	A
Voluntariedad		B	A	AUTOIMAGEN O CONFIANZA	M	M	A
FACTORES ACTITUDINALES O CONDUCTUALES	M	M	A	Autoayuda	M	M	A
Interacción con sus semejantes	M	M	M	CONTEXTO EDUCATIVO	M	M	A
Cumplimiento con los materiales de clase	M	M	A	Respuesta en coro	B	B	A
Anticipación a responder	M	B	A	Toma de apuntes	M	M	A
Disipación	M	M	M	Participación en clase	M	M	A
Distracción	B	M	B	Compañerismo / Cooperación con sus pares	M	M	A
Buena disposición	M	M	A	Organización de los materiales	M	M	A
Interés	M	M	A	Respuesta positiva al repaso	M	M	A
Dinamismo	M	M	A	EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS CON LOS OTROS	M	M	A

FACTORES COGNITIVOS O COGNOSCITIVOS	M	B	A	Participación en juegos	B	B	A
Interés por actividades orales	B	B	A	Compartir información adquirida	M	M	A
Esfuerzo para imitar sonidos	B	B	A	Trabajar en equipo	B	B	M
Uso adecuado de los materiales	M	M	A	Búsqueda de ayuda entre sus pares	B	M	A
Receptividad	M	M	A	Macro-contexto			A
				ALCANCE DEL LOGRO	M	M	A
				Elaboración de frases cortas acertadas	M	A	A
				Presentación de tareas completas	M	A	M
				Simulación de pronunciación correcta de un vocablo	M	A	A
				Deseo de salir al tablero	B	B	A

El diario de campo también fue valioso para constatar información correspondiente a la metodología de las docentes, a las prácticas de aula e institucionales y a la utilización de materiales didácticos que ayudaron a complementar el análisis de datos cualitativos y a su posterior triangulación.

3.3.3. Análisis documental

Se consideró necesario el estudio de documentos institucionales reglamentarios para corroborar la existencia, la implementación y la ejecución de actividades en ambas instituciones que dieran respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos de este trabajo, información que se trianguló con los datos arrojados por la encuesta y el diario de campo, producto de la observación de clase. Los documentos analizados para este fin fueron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de área de inglés, actas del comité de inglés; así como las planillas de calificación, como marco de referencia a los lineamientos curriculares de la institución; y otros documentos de evaluación desarrollados por las estudiantes como los exámenes, trabajos, consultas, cuadernos, entre otros. Dichos documentos fueron recolectados, previo consentimiento de las directivas, docentes y estudiantes, en forma paralela al desarrollo de otros procesos de la investigación, su análisis corresponde a la parte cualitativa, se llevó a cabo mediante verificación y lectura directa y sus datos más relevantes (Nombre del documento, contenido y acuerdos) se compendiaron en la rejilla de documentación institucional. (Ver Anexo 8).

Su recolección y análisis se hicieron desde agosto de 2012 hasta junio de 2014.

3.4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Los distintos procedimientos y actividades necesarias para desarrollar la investigación se llevaron a cabo de manera simultánea y no fueron dependientes unos de otros puesto que no se desarrollaron en orden cronológico. Al tiempo que se diseñaba la encuesta como el instrumento

de investigación, parte cuantitativa, se fueron recolectando los documentos institucionales y mientras se analizaba el resultado de la encuesta se desarrollaban las observaciones de clase. Este proceso se desarrolló durante los años lectivos 2012 - 2014.

El proceso de investigación se desarrolló con los siguientes procedimientos:

- La solicitud de permisos y consentimiento de directivas institucionales, estudiantes y padres de familia que se realizó en agosto de 2012. (Ver Anexo 1)
- La recolección y análisis de documentos institucionales (PEI, Plan de área de inglés, actas del Comité de inglés, planillas de calificación), de insumos y de evidencias de las estudiantes como las muestras de exámenes, trabajos, consultas y cuadernos llevados por las estudiantes fueron realizados entre agosto de 2012 y junio de 2014).
- La aplicación de la prueba piloto de la encuesta se realizó durante los meses de agosto a septiembre de 2013.
- La aplicación de la encuesta definitiva a las estudiantes se realizó entre los meses de octubre y noviembre de 2013.
- La observación de clases se realizó entre los meses de febrero y mayo de 2014. (Ver Anexos 6 y 7)
- El análisis y el procesamiento sistematizado de los datos cuantitativos se realizó durante los meses de febrero a junio de 2014 y su triangulación con el resto de la información

recogida a partir de la observación de clase y del análisis documental se inició desde agosto de 2014 y se prolongó hasta febrero de 2015.

3.5. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En cuanto a la recolección de datos, la encuesta se administró a las estudiantes en los meses de octubre y noviembre de 2013 en las dos instituciones. Se pidió a las estudiantes que respondieran los 111 enunciados de la encuesta en un lapso de dos a tres horas. El análisis de datos cuantitativos se realizó durante los meses de febrero a junio de 2014, se hizo utilizando el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para Windows, versión 10.0, y para este proceso se contó con el apoyo de un estadístico.

Una vez obtenidos los resultados cuantitativos, se procedió al análisis cualitativo teniendo en cuenta la información arrojada por el diario de campo cuyos resultados se acopiaron en una rejilla creada por las mismas investigadoras y en la cual se resumían los factores actitudinales y las dimensiones motivacionales (Ver Anexo 7). Es decir, que durante las observaciones de clase se registraba la cantidad de veces que se presentaban las respuestas actitudinales o motivacionales por parte de las estudiantes y posteriormente, se realizaba la sumatoria de la frecuencia de estas respuestas y se registraban en la rejilla de observación dentro del nivel (alto, medio o bajo) correspondiente. Después se consignó la frecuencia de las respuestas actitudinales y motivacionales según tendencia moda en un consolidado del diario de campo (Ver tabla 9), donde se podrían comparar de forma más sencilla el alcance en el nivel de cada uno de los

grados, lo que nos facilitaría el análisis cualitativo. Además, mediante el diario de campo pudo verificarse la existencia de las prácticas de aula ejecutadas por las docentes, su método de enseñanza y su motivación, así como el uso de recursos, entre otros; componentes de la situación de aprendizaje, según Dörnyei (1994) p.280.

Desde el inicio del trabajo de investigación, se fueron recolectando documentos institucionales y evidencias que sustentaran la existencia de las prácticas de aula e institucionales y que dieran respuesta a los objetivos planteados. Dichos documentos constituyeron un recurso valioso para el análisis y la triangulación de los datos obtenidos a partir de las respuestas a la encuesta y el diario de campo. Finalizado este proceso, se procedió a realizar las discusiones y a sacar las conclusiones y las recomendaciones.

Este trabajo de investigación fue dividido en dos partes para facilitar la lectura y la comprensión debido a la extensión de los resultados. La primera parte contiene la estructura general de la investigación y la segunda, la presentación de los resultados que incluye el análisis y la discusión de los mismos, así como las conclusiones y las recomendaciones.

SEGUNDA PARTE

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta parte del trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de los instrumentos utilizados, y el análisis correspondiente para dar respuesta a los objetivos planteados con respecto al grado de conocimiento y de comprensión de las estudiantes acerca del proceso de aprendizaje del inglés y del PNB, así como el de las prácticas de aula e institucionales que fomentan el aprendizaje del inglés y de sus actitudes y su motivación. Además, se muestra la relación entre las variables anteriores frente a las actitudes y la motivación de las estudiantes de las instituciones educativas San Vicente y Nuestra Señora del Palmar, de la ciudad de Palmira.

- ***Resultados Información Sociodemográfica***

La información sociodemográfica incluida en el cuestionario N° 1 (preguntas 1 a 9 – Anexo 5) se incorporó con la intención de establecer la información general respecto a los sujetos que participaron en la investigación, resaltar diferencias significativas, asociar información e indicadores de valores e índices relevantes respecto a: 1. Grado que cursa; 2. Código de lista; 3. Edad; 4. Comuna de residencia y Estrato socioeconómico; 5. Institución educativa a la que pertenece – jornada; 6. Formación extracurricular en inglés; 7. Permanencia en la institución; 8 y 9. Institución de procedencia. Esta información será incorporada, según pertinencia, al análisis de los resultados. También, de acuerdo con las creencias populares, se dice que las condiciones sociales podrían influir en las actitudes asumidas por las personas y por ende en su motivación, lo que podría ser de ayuda para la interpretación de los resultados.

A continuación, se presenta el resultado obtenido a partir de las respuestas dadas por las participantes en la encuesta.

Se puede observar que la mayor concentración de las niñas encuestadas se presenta en el grado sexto. Esto se debe a que las estudiantes de estos grados tienden a ser muy obedientes y disciplinadas respecto al seguimiento de órdenes, además, a diferencia de los grupos superiores se le hizo acompañamiento durante el diligenciamiento de la encuesta, previendo dificultades técnicas o de interpretación. Estos resultados son coherentes con los encontrados en la pregunta 3, en la cual la mayor participación en la investigación se presentó con las estudiantes que tienen entre doce y trece años, correspondiente al promedio de edad de los grados sextos y séptimos.

Hay una mediana concentración de resultados en los grados octavos y novenos. Finalmente se observa que las estudiantes de los grados superiores presentan una participación menor en la investigación, esto posiblemente porque se les permitió el desarrollo de la encuesta desde su casa, pues como ya se explicó ésta se colgó en una página de internet (Ver metodología).

Respecto a la población participante en la encuesta, observamos que aproximadamente el 90% de las estudiantes se concentró en los primeros 30 códigos de la lista, resultado que era predecible, puesto que en el diseño aleatorizado para la toma de la muestra, los números de lista seleccionados en cada grupo, corresponden a los códigos 3 al 34. (Ver Anexo 4).

En cuanto al aspecto socioeconómico, alrededor del 50% de las estudiantes que participaron en la investigación pertenecen a las comunas 1 y 2 que son sectores populares de la ciudad de Palmira. El otro 50% está concentrado en 8 comunas y no se presentó participación en el estudio de población de las comunas 10 y 11, posiblemente porque éstas corresponden a corregimientos rurales de difícil acceso o demasiado apartados de la zona urbana. De alguna manera, la

información anterior se puede relacionar con el comportamiento de la distribución en la clasificación socioeconómica, pues las instituciones escogidas para la investigación son públicas y la mayor concentración de encuestadas se encuentran entre los estratos 1, 2 y 3 donde hay alrededor del 93.1% de las estudiantes participantes.

Teniendo en cuenta que el 46% de las estudiantes participantes en la investigación pertenecen a la Institución Educativa San Vicente y el 54% a la Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar, a pesar de haber realizado el mismo diseño aleatorizado para la toma de la muestra para ambas instituciones por separado, se observa que el porcentaje de encuestas no desarrolladas es en proporción casi igual para ambas instituciones. Desde nuestro punto de vista como investigadoras, las posibles dificultades para cumplir con el total de la muestra fueron consignadas en el capítulo de metodología. (Ver Encuesta).

Ubicándonos dentro del interés y conciencia que pueden manifestar las participantes en la encuesta por el aprendizaje del inglés, encontramos que aproximadamente el 70% de las estudiantes respondieron que no han tomado clases de inglés fuera del plantel, lo que indicaría poco interés por ampliar sus estudios de lengua extranjera o que lo recibido en la I. E. les parece suficiente, por lo tanto no ven la necesidad de matricularse en cursos extracurriculares; por otro lado, el nivel socioeconómico no se los permitiría. Además de lo anterior, al indagarlas acerca de las actividades que desarrollan por fuera de la institución, las estudiantes aducen que son múltiples las actividades de carácter obligatorio que no les permite dedicar tiempo al estudio del inglés fuera de la institución. (Ver preguntas 60 a 68 de la encuesta). Podría interpretarse entonces, que los resultados obtenidos en las pruebas estatales con respecto a esta materia

dependen principalmente del aporte de los profesores de esta área hacia sus estudiantes y de la receptividad de las mismas, pues la mayoría de ellas han realizado sus estudios de primaria y secundaria en el plantel donde se encuentran matriculadas y es poca la rotación que se presenta con otros planteles educativos tanto de carácter oficial como privado.

CAPÍTULO IV

4. CONOCIMIENTO E IMPORTANCIA DEL INGLÉS Y DEL PNB

4.1. GRADO DE CONOCIMIENTO Y DE COMPRENSIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Los resultados sobre esta variable se presentan de manera conjunta para el total de la muestra de estudiantes (N=434) de las dos I.E. consideradas en este estudio. Aquí se recogen los resultados recabados a través de la encuesta (Cuestionario No. 1, preguntas 10 a 25). Para analizar el grado de conocimiento y comprensión de las estudiantes sobre el aprendizaje del inglés, se consideraron las siguientes categorías: 1. Importancia del inglés como área obligatoria del currículo; 2. Importancia del inglés en la institución educativa; 3. Importancia del inglés para la formación académica de las estudiantes; 4. Importancia que le dan los padres o las personas allegadas a la lengua inglesa; 5. Comprensión de la importancia del inglés en el mundo actual a partir de la experiencia de padres o allegados; 6. Conciencia de la existencia en clase de los diferentes niveles de inglés; 7. Conciencia del mejoramiento del nivel de inglés a partir de la corrección de errores; 8. Conciencia del mejoramiento de las competencias en inglés por la participación activa en clase; 9. Importancia que tiene la comprensión de los objetivos y las actividades en clase; 10. Demostración de las habilidades a partir de la comprensión de las distintas formas de evaluar el aprendizaje; 11. Valoración de la ayuda que prestan los profesores

de inglés; 12. Importancia del ambiente motivador para alcanzar los logros en inglés; 13. Reconocimiento de las cuatro habilidades como ayuda para reforzar los conocimientos en inglés; 14. Reconocimiento de aspectos culturales de otros países a través de la clase de inglés; 15. Reconocimiento de la dinámica del inglés al integrar otras áreas del conocimiento; 16. Identificación de las actividades extracurriculares realizadas para mejorar el nivel de inglés.

En cuanto a la *importancia del inglés como área obligatoria del currículo* (tabla 10, figura 3), el 87% de las estudiantes (N=379) considera que el inglés es importante como área del bachillerato (54%, totalmente de acuerdo; 33% de acuerdo) mientras que el 8% están indecisas al respecto y sólo el 4% no lo consideran importante. Este resultado sugiere un estado de conciencia muy alto, en la mayoría de las estudiantes encuestadas, sobre el interés y la trascendencia del área de inglés en su formación.

Tabla.10. *Importancia del inglés como área obligatoria del currículo*

10. Pienso que es importante que el inglés sea un área obligatoria en el bachillerato.		
1 Muy en desacuerdo	5	1%
2 En desacuerdo	12	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	35	8%
4 De acuerdo	143	33%
5 Muy de acuerdo	236	54%

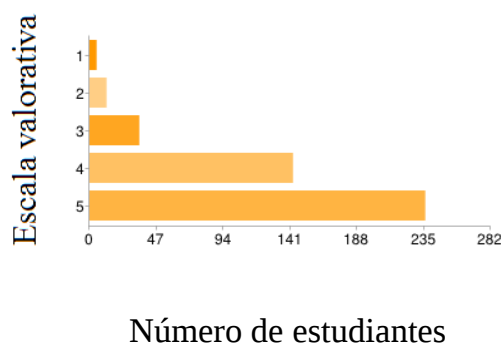


Fig.3. *Número de estudiantes que consideran importante que el inglés sea una área obligatoria del currículo.*

Sobre la *importancia del inglés en la institución educativa* (tabla 11, figura 4), el 87% de las estudiantes reconoce que en la institución donde estudian se le otorga una gran importancia al inglés como área obligatoria de currículo y valoran de manera positiva la labor de su institución educativa. En cuanto a la importancia de dar la materia de inglés, lo que se puede concluir es que las niñas en cierta medida dan gran valor a la labor realizada por sus docentes.

Tabla.11. *Importancia del inglés en la institución.*

11. Considero que en mi institución educativa se le da la suficiente importancia al inglés.		
1 Muy en desacuerdo	6	1%
2 En desacuerdo	12	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	66	15%
4 De acuerdo	211	49%
5 Muy de acuerdo	136	31%

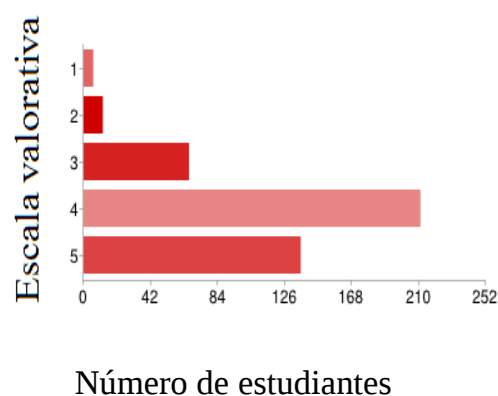


Fig.4. *Número de estudiantes que consideran que el inglés es importante en su institución educativa*

Con respecto a *la importancia del inglés para la formación académica de las estudiantes* (tabla 12, figura 5), el 91% de las estudiantes (N=396) discurren que el aprendizaje del inglés es un aspecto muy importante para su formación académica (56%, muy de acuerdo, 35% de acuerdo) mientras que sólo el 4% no lo consideran importante. Este resultado demuestra la importancia de la lengua extranjera en el proyecto de vida de las educandas.

Tabla.12. *Importancia del inglés para la formación académica de las estudiantes*

12. Considero que el aprendizaje del inglés es un aspecto importante para mi formación académica.		
1 Muy en desacuerdo	3	1%
2 En desacuerdo	11	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	21	5%
4 De acuerdo	153	35%
5 Muy de acuerdo	243	56%

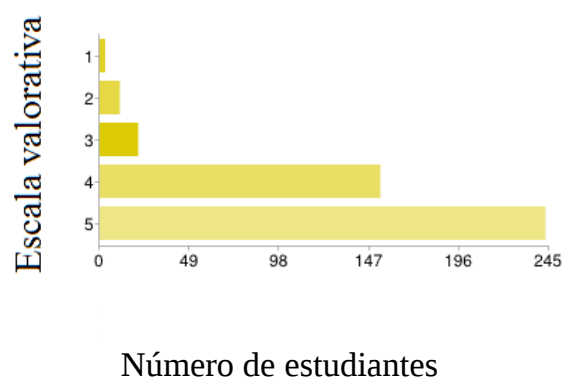


Fig.5. *Número de estudiantes que consideran importante el inglés para su formación académica.*

En cuanto a la *Importancia que le dan los padres o las personas allegadas de las estudiantes a la lengua inglesa* (tabla 13, figura 6), el 83% de las estudiantes (N=361) considera que el estudio de la lengua inglesa ocupa un grado de importancia altamente significativo para sus padres o personas allegadas (45% muy de acuerdo y 38% de acuerdo) en tanto que el 12% están indecisas al respecto y sólo el 4% cree que sus acudientes no lo consideran importante. Esto demuestra

inclusión en el núcleo familiar y cercano con una influencia positiva, predisponiendo la estudiante al aprendizaje.

Tabla.13. Importancia que le dan los padres o las personas allegadas de las estudiantes a la lengua inglesa

13. Mis padres o personas allegadas piensan que es importante realizar estudios de lengua inglesa.		
1 Muy en desacuerdo	4	1%
2 En desacuerdo	12	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	54	12%
4 De acuerdo	167	38%
5 Muy de acuerdo	194	45%

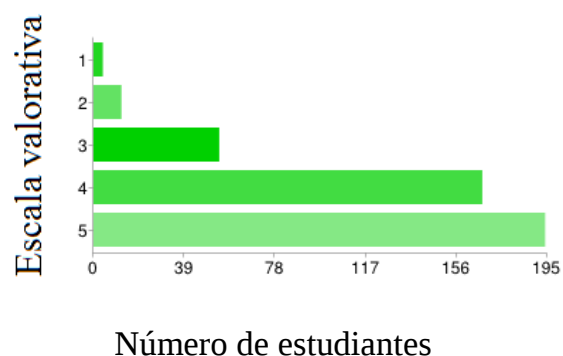


Fig.6. Número de estudiantes que consideran que sus padres y personas allegadas le dan importancia a la lengua inglesa

Con respecto a la comprensión de la importancia del inglés en el mundo actual a partir de la experiencia de los padres o allegados (tabla 14, figura 7), se encontró que el 79% (N=342) han comprendido que este idioma es básico para desempeñarme en el mundo actual gracias a la experiencia de padres o allegados (41%, muy de acuerdo y 38% de acuerdo) mientras que 14% se encuentran indecisas en su apreciación y el 7% no lo consideran básico en el mundo actual. Si se pregunta a los profesores de inglés cual es un problema central que quisieran resolver, muchos dirían las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés. De las encuestas se observaron que algunas estudiantes creen que no es una asignatura tan importante y por eso es

una pérdida de tiempo. Otras dicen que no están ni en Estados Unidos, ni en Inglaterra y no hay necesidad de hablar inglés. Las preguntas de este punto de análisis, se refieren a si las estudiantes disfrutan del estudio del inglés, si les gusta cómo se enseña inglés en sus colegios respectivos, si creen que tendrán fluidez en inglés y si creen que el inglés debe ser obligatorio toda la secundaria.

Tabla.14. Comprensión de la importancia del inglés en el mundo actual a partir de la experiencia de los padres o allegados

14. Gracias a la experiencia de mis padres o allegados con el conocimiento del inglés, he comprendido que este idioma es básico para desempeñarme en el mundo actual.		
1 Muy en desacuerdo	12	3%
2 En desacuerdo	18	4%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	59	14%
4 De acuerdo	165	38%
5 Muy de acuerdo	177	41%

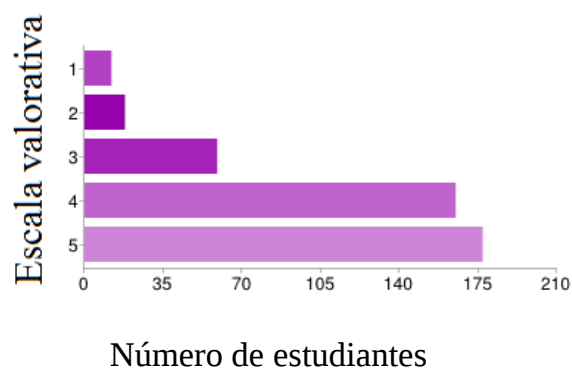


Fig.7. Número de estudiantes que comprenden la importancia del inglés en el mundo actual a partir de la experiencia de padres o allegados

En cuanto a *la conciencia de la existencia en clase de los diferentes niveles de inglés* (Tabla 15, figura 8), el 78% de las participantes en la encuesta (N=341) son conscientes que existen varios niveles para estudiar este idioma (29% muy de acuerdo y 49% de acuerdo) mientras que un 14% no se decide, y sólo el 6% no son conscientes de que existen varios niveles.

Esto sugiere que la mayoría de las estudiantes encuestadas reconocen los adelantos alcanzados por sí mismas o por sus compañeras en cuanto al manejo de las distintas competencias frente a su grupo de estudio.

Tabla.15. Conciencia de la existencia en clase de los diferentes niveles de inglés

15. Soy consciente que en mi clase de inglés existen diferentes niveles de manejo de este idioma.		
1 Muy en desacuerdo	6	1%
2 En desacuerdo	22	5%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	62	14%
4 De acuerdo	213	49%
5 Muy de acuerdo	128	29%

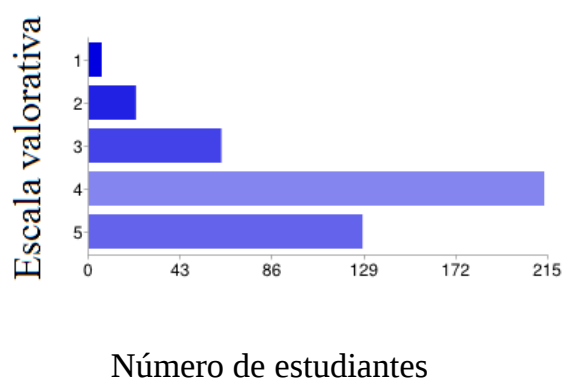


Fig.8. Número de estudiantes que opinan sobre el nivel de conciencia de la existencia en clase de los diferentes niveles de inglés

En cuanto a la conciencia del mejoramiento del nivel de inglés a partir de la corrección de errores (Tabla 16, figura 9), el 88% de las participantes (N=385) considera que el estar atenta a la corrección de sus errores y a aprender de ellos, le ha permitido mejorar su nivel de inglés (49%, muy de acuerdo y 39% de acuerdo) mientras que el 8% se encuentran indecisas al respecto y únicamente el 2% no le dan trascendencia a esta práctica para corregir posibles errores. Este

resultado indica que la mayor parte de las encuestadas le otorgan a la heurística un valor altamente significativo para mejorar el nivel de inglés.

Tabla.16. Conciencia del mejoramiento del nivel de inglés a partir de la corrección de errores.

16. Estar atenta a la corrección de mis errores y a aprender de ellos, me ha permitido mejorar mi nivel de inglés		
1 Muy en desacuerdo	5	1%
2 En desacuerdo	5	1%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	36	8%
4 De acuerdo	171	39%
5 Muy de acuerdo	214	49%

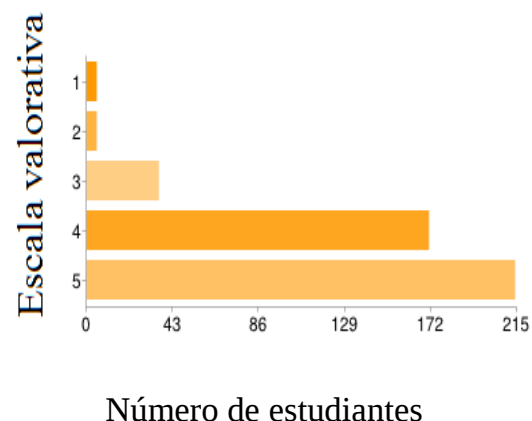


Fig.9. Número de estudiantes que opinan sobre la toma de conciencia del mejoramiento en inglés a partir de la corrección de errores

En cuanto a la conciencia del mejoramiento de las competencias en inglés por la participación activa en clase (Tabla 17, figura 10), el 90% de las estudiantes (N=388) piensan que la participación activa en clase y el compartir saberes favorece las competencias en inglés (47% muy de acuerdo y 43% de acuerdo) mientras que el sólo el 5% están indecisas y sólo el 4% no lo consideran significativo. Lo anterior indica que a una cantidad muy considerable de estudiantes otorga beneficios a la participación activa en clase para el mejoramiento de sus competencias en inglés.

Tabla.17. Conciencia del mejoramiento de competencias en inglés por la

participación activa en clase

17. Pienso que participar activamente en clase y compartir mis saberes me permite despejar las dudas que me inquietan y mejorar mis competencias en inglés.		
1 Muy en desacuerdo	6	1%
2 En desacuerdo	14	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	23	5%
4 De acuerdo	186	43%
5 Muy de acuerdo	202	47%



Fig.10. número de estudiantes que opinan sobre la conciencia acerca del mejoramiento de las competencias en inglés por la participación en actividades en clase

Con respecto a la importancia que tiene la comprensión de los objetivos y las actividades en clase (Tabla 18, figura 11), 92% de las participantes en la encuesta (N=398) piensa que prácticas de aula como explicitar los objetivos de la clase y la comprensión de las actividades es importante para el aprendizaje del inglés (49% muy de acuerdo y 43% de acuerdo) frente a sólo el 5% que no se decide y al 2% que no le da algún grado de importancia. Este resultado indica un grado de relevancia muy alto para la importancia que tiene la comprensión de los objetivos y las actividades en clase para avanzar en el aprendizaje del inglés en las estudiantes de bachillerato.

Tabla.18. *Importancia que tiene la comprensión de los objetivos y las actividades en clase de ingles*

18. Para mi aprendizaje del inglés es importante entender los objetivos de la clase y las actividades por realizar		
1 Muy en desacuerdo	5	1%
2 En desacuerdo	6	1%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	22	5%
4 De acuerdo	187	43%
5 Muy de acuerdo	211	49%

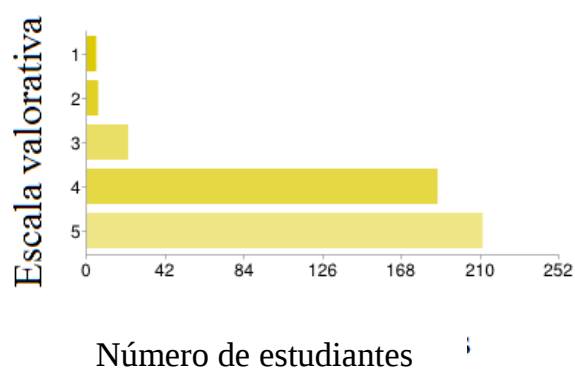


Fig.11. *Número de estudiantes que opinan de la importancia que tiene la comprensión de los objetivos y las actividades en clase*

En cuanto a la demostración de las habilidades a partir de la comprensión de las distintas formas de evaluar el aprendizaje (tabla 19, figura 12), el 82% de las estudiantes (N=357) piensa que los distintos tipos de evaluación son recomendables en el aprendizaje de una lengua extranjera (33% muy de acuerdo y 49% de acuerdo) hay un 15% que están indecisas en su respuesta, mientras que sólo el 3% no lo consideran relevante. Esto sugiere que para la mayoría de los aprendices de una lengua extranjera es importante el respeto por los distintos ritmos de aprendizaje, y que esto se logra en gran parte al favorecimiento de distintos tipos de evaluación.

Tabla.19. Demostración de las habilidades a partir de la comprensión de las distintas formas de evaluar el aprendizaje

19. Las distintas formas de evaluar mi aprendizaje (talleres, <i>quiz</i> , proyectos...) me permiten demostrar mis habilidades sin vulnerar mi ritmo de aprendizaje		
1 Muy en desacuerdo	4	1%
2 En desacuerdo	7	2%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	63	15%
4 De acuerdo	213	49%
5 Muy de acuerdo	144	33%

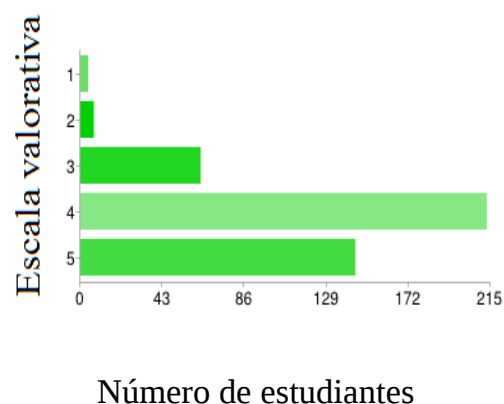


Fig.12. Número de estudiantes que opinan que se puede evidenciar que a partir de las distintas formas de evaluar el aprendizaje se puede demostrar las habilidades

Con respecto a la valoración de la ayuda que prestan los profesores de inglés (tabla 20, figura 13), el 91% las estudiantes (N=397) valora en forma positiva la ayuda que les dan sus profesores de lengua extranjera (55% muy de acuerdo y 36% de acuerdo) mientras que sólo el 4% está indeciso y otro 4% lo valora de forma negativa. El resultado obtenido indica que para un porcentaje muy alto de estudiantes es muy importante la presencia de su profesor de inglés como guía para lograr la comprensión de contenidos en el proceso de aprendizaje.

Tabla.20. valoración de la ayuda que prestan los profesores de inglés

20. Valoro que mi profesora de inglés esté presta a ayudarme cuando no entiendo		
1 Muy en desacuerdo	8	2%
2 En desacuerdo	8	2%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	18	4%
4 De acuerdo	158	36%
5 Muy de acuerdo	239	55%

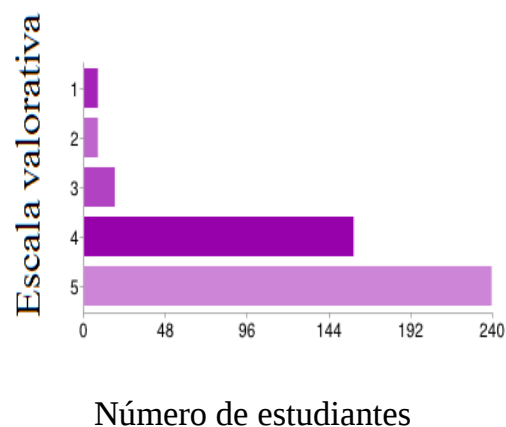


Fig.13. Número de estudiantes que opinan sobre la ayuda que presta el profesor de inglés

Con respecto a *la importancia del ambiente motivador para alcanzar los logros en inglés* (tabla 21, figura 14), el 86% de las estudiantes (N=374) considera que el ambiente motivador es positivo para alcanzar los logros en inglés (40% muy de acuerdo y 46% de acuerdo) mientras que el 9% está indeciso en su apreciación y sólo el 3% no lo considera importante. Este resultado sugiere que para favorecer el aprendizaje del inglés es conveniente también favorecer ambiente escolar que motive a los educandos en el alcance de los logros propuestos.

Tabla.21. *Importancia del ambiente motivador para alcanzar los logros en*

21. Favorecer un ambiente motivador me ayuda a alcanzar los logros en inglés		
1 Muy en desacuerdo	6	1%
2 En desacuerdo	10	2%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	41	9%
4 De acuerdo	200	46%
5 Muy de acuerdo	174	40%

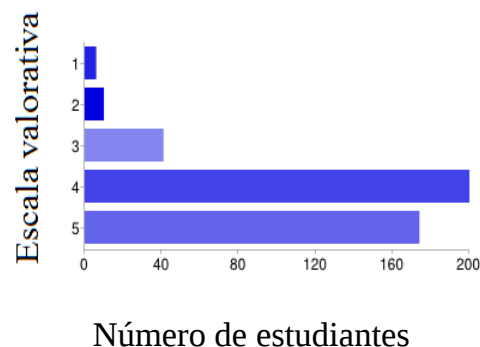


Fig.14. *Número de estudiantes que opinan sobre la importancia del ambiente motivador para alcanzar los logros en inglés*

En cuanto al reconocimiento de las cuatro habilidades como ayuda para reforzar los conocimientos en inglés (tabla 22, figura 15), el 89% de las encuestadas (N=386) respondió que la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas ayuda a reforzar los conocimientos del inglés (53% muy de acuerdo y 36% de acuerdo) en tanto que un porcentaje del 6% se encuentra indeciso y sólo un 4% no le da importancia. El resultado anterior sugiere que la práctica del habla, de la lectura, de la escucha y de la escritura es valiosa, de acuerdo con la apreciación de las estudiantes encuestadas, para reforzar los conocimientos del inglés.

Tabla.22. Reconocimiento de las cuatro habilidades como ayuda para reforzar los conocimientos en inglés

22. La práctica de las diferentes habilidades (hablar, leer, escuchar, escribir) me ayuda a reforzar mis conocimientos del inglés		
1 Muy en desacuerdo	6	1%
2 En desacuerdo	14	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	25	6%
4 De acuerdo	158	36%
5 Muy de acuerdo	228	53%

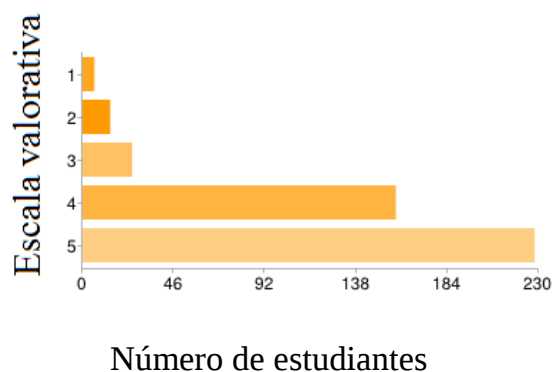


Fig.15. Número de estudiantes que opinan sobre la importancia del reconocimiento de las cuatro habilidades como ayuda para reforzar los conocimientos en inglés.

En cuanto al reconocimiento de aspectos culturales importantes de otros países a través de la clase de inglés (tabla 23, figura 16), el 75% de las estudiantes (N=326) considera que a través de la clase de inglés se pueden conocer aspectos culturales de otros países (35% muy de acuerdo, 40% de acuerdo) mientras que el 14% (N62) están indecisas al respecto y sólo el 10% (N43) no están de acuerdo con la información respecto a que a través de la clase de inglés se adquiera conocimientos importantes de la cultura de otros países.

Tabla.23. Reconocimiento de aspectos culturales importantes de otros países a través de la clase de inglés

23. A través de la clase de inglés, conozco distintos aspectos culturales importantes de otros países.		
1 Muy en desacuerdo	16	4%
2 En desacuerdo	27	6%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	62	14%
4 De acuerdo	173	40%
5 Muy de acuerdo	153	35%

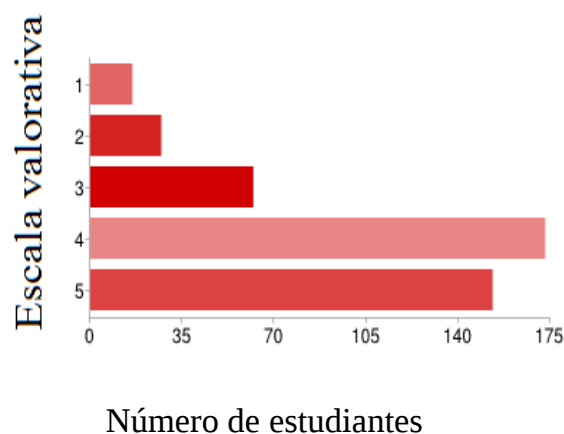


Fig.16. Reconocimiento de aspectos culturales importantes de otros países a través de la clase de inglés

Respecto al reconocimiento de la dinámica del inglés al integrar otras áreas del conocimiento (Tabla 24, figura 17), el 59% de las estudiantes encuestadas (N=257) concluyen que están muy de acuerdo y de acuerdo (22% muy de acuerdo, 37% de acuerdo) en considerar que el aprendizaje del inglés se dinamiza, cuando se integran a este aprendizaje distintas áreas del conocimiento como sociales, tecnología, naturales y otras, mientras que un buen porcentaje de estas estudiantes representado en el 29% (N=128) no responde ni a favor, ni en contra de este

enunciado; y un 10% de encuestadas (N=46) no están de acuerdo respecto a la dinamización del aprendizaje del inglés cuando se integran otras áreas del conocimiento.

Tabla.24. Reconocimiento de la dinámica del inglés al integrar otras áreas del conocimiento

24. Dinamizo mi aprendizaje de la lengua extranjera cuando se integran las distintas áreas como sociales, tecnología, ciencias naturales, etc.		
1 Muy en desacuerdo	18	4%
2 En desacuerdo	28	6%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	128	29%
4 De acuerdo	161	37%
5 Muy de acuerdo	96	22%

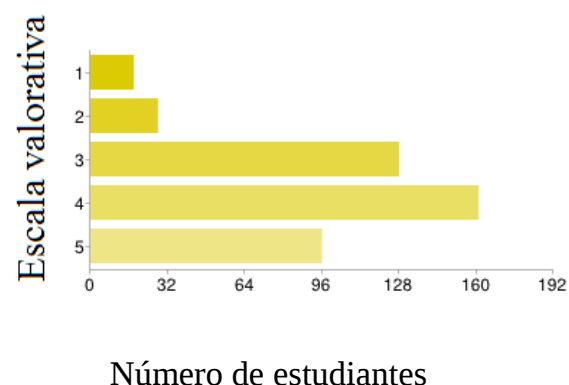


Fig.17. Reconocimiento de la dinámica del inglés al integrar otras áreas del conocimiento

En cuanto a la identificación de las actividades extracurriculares realizadas por las estudiantes para mejorar el nivel de inglés (tabla 25, figura 18), el 79% de las estudiantes (N=339) respondieron que escuchar música en inglés es una de las actividades más practicadas por ellas y que ésta ayuda a mejorar su nivel de inglés. Además, ver televisión, películas o noticias en inglés fue elegida con un porcentaje del 42% (N=138) como una actividad extracurricular importante para mejorar su nivel de inglés. El 35% de las estudiantes (N=152) eligió practicar videojuegos como la tercera actividad más común entre las encuestadas; el 31% (N=135) considera que leer

textos de diferente tipo en inglés también ayuda a mejorar su aprendizaje en lengua extranjera; el 28% fue el porcentaje dado por algunas estudiantes (N=119) a que establecer comunicación oral con familiares o amigos en países de habla inglesa les favorece el aprendizaje de esta lengua. Finalmente, sólo el 10% de las encuestadas (N=41) seleccionaron que mantener correspondencia en inglés fuera una actividad extracurricular importante para mejorar y reforzar su aprendizaje.

Tabla.25. Identificación de las actividades extracurriculares realizadas para mejorar el nivel de inglés

25. ¿Qué actividades extracurriculares (además de las propias del colegio) realizas para mejorar tu nivel de inglés?		
a. Escuchar música en inglés.	339	79%
b. Mantener correspondencia en inglés por correo electrónico (<i>E-mail</i>).	41	10%
c. Ver noticias, documentales o películas en inglés.	183	42%
d. Leer textos (cuentos, novelas, revistas, <i>blogs</i> , etc.) o manuales en inglés.	135	31%
e. Establecer comunicación oral con familiares o amigos residentes en países de habla inglesa	119	28%
f. Practicar videojuegos o programas interactivos cuyas instrucciones sean sólo en inglés.	152	35%

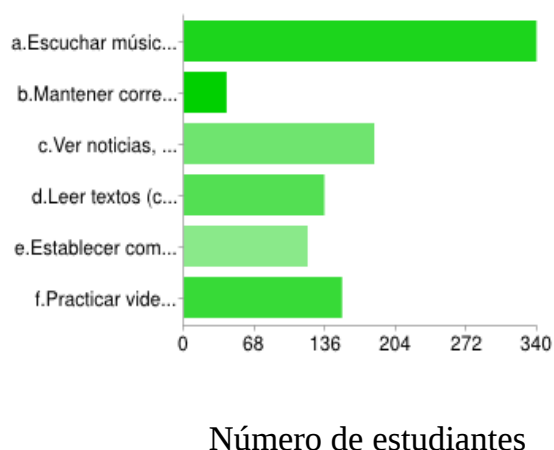


Fig.18. Identificación de las actividades extracurriculares realizadas por las estudiantes para mejorar el nivel de inglés

4.1.1. ANÁLISIS

Los resultados obtenidos en esta parte del estudio nos ofrecen una visión sobre los conocimientos y actitudes de las estudiantes encuestadas, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del inglés dentro del aula. Los resultados de este primer fragmento del objetivo mostraron que las estudiantes consideran en un alto porcentaje (91%) que el aprendizaje del inglés es un aspecto importante en su formación académica, probablemente por el alto porcentaje (87%) atribuido al enunciado sobre lo importante que es para ellas que esta área sea obligatoria en el currículo. Se puede inferir que las estudiantes muestran una actitud positiva y un reconocimiento valioso sobre la relevancia de este idioma, aunque según una de sus razones primordiales sea por motivación extrínseca pues la razón que las lleva a estudiar esta asignatura es motivada por la necesidad de formación académica y un deseo por obtener éxito personal. Igualmente, se nota el reconocimiento que le dan a la asignatura de inglés pues consideran que es primordial y valorada en la institución. Se puede deducir según los resultados, una gran influencia ejercida por sus padres y allegados respecto a la importancia de realizar estudios en la lengua meta (83%) , además, muchas estudiantes muestran gran seguridad en la respuesta respecto a que sus mismos familiares y allegados tienen experiencias positivas por los buenos resultados que les ha traído desempeñarse en el mundo actual con el inglés (79%), y respecto a este punto, Ordorica (2010) confirmó en su investigación que existe una relación muy estrecha entre el aprendizaje de idiomas y los factores socio- afectivos y que la motivación es un determinante importante en el éxito o fracaso de este aprendizaje, lo que quiere decir que si una estudiante se ve rodeada de situaciones de aprendizaje motivadoras como la experiencia con sus familiares o allegados, se motivará y se interesará con mayor facilidad por aprender idiomas que aquellas que no ven modelos en su entorno y no entienden la importancia del estudio de la lengua extranjera, tanto

para su desempeño profesional como para su desarrollo integral. De acuerdo con este resultado, se corrobora la investigación de Huguet y Madariaga (2005) donde se considera que los referentes más importantes y que ejercen mayor presión sobre los aprendices de una lengua son: la familia, los amigos, los compañeros de trabajo y los medios. De la misma manera, Dörnyei (1994) explica la importancia del papel que cumple el ambiente que rodea al aprendiz en un momento determinado de su aprendizaje, y la motivación que ejerce el grupo que lo rodea en la situación de aprendizaje. Las estudiantes también demuestran que tienen expectativas positivas y un alto grado de aceptación y conciencia sobre el aprendizaje de la lengua en particular puesto que la valoración recíproca de su maestro(a), de sí mismas y de sus pares les ayuda a favorecer un ambiente motivador que les permita participar activamente, desarrollar las diferentes habilidades y alcanzar los logros propuestos desde el reconocimiento de los estándares y la comprensión de las actividades que se les proponen al interior o fuera de la Institución, con una alta motivación, actitudes positivas y un gran reconocimiento de los beneficios del aprendizaje de la L2. A partir de los resultados obtenidos en las encuestas se observa que las estudiantes comprenden y consideran muy importante el compartir con sus pares para despejar sus dudas, reconocen que la corrección de sus errores en un nivel de aprendizaje situacional les debe servir para fomentar cambios y les permite mejorar su nivel de inglés, a la vez que distinguen diferentes niveles de manejo de este idioma y que se pueden identificar con el que esté más afín con sus expectativas. Igualmente, que pueden demostrar sus habilidades sin que sea vulnerado su ritmo de aprendizaje a través de las diferentes formas e instrumentos de evaluación. Esto valida la información de Dörnyei (1994), sobre la existencia de tres niveles implicados en la motivación del aprendizaje de una L2: *el nivel de lenguaje* por el cual la estudiante comprende varias orientaciones y motivos relacionados con el reconocimiento de la cultura, la comunidad o

utilidad de la lengua objeto de aprendizaje, lo que incide en lo objetivos que se planteen las estudiantes y las elecciones que se realicen respecto a su propio aprendizaje; *el nivel del alumno*, en el cual se incluyen las características individuales que el alumno aporta a su aprendizaje como el interés y el esfuerzo, que incrementan o no la seguridad en sí mismo (auto-confianza) y la necesidad del logro (consecución del logro).

Para cerrar este apartado, consideramos que los resultados demuestran que las estudiantes de ambas instituciones piensan que integrar otras áreas del conocimiento les puede traer mayores beneficios respecto a su desempeño individual, pues les daría la oportunidad de ampliar su conocimiento lingüístico y de dinamizar el aprendizaje del inglés al aumentar el tiempo de inmersión en la lengua extranjera. Sin embargo, en la implementación del PNB aún no se ha empezado la etapa en la cual docentes de otras áreas recibirán acompañamiento y formación para ejercer el apoyo desde la interdisciplinariedad.

4.2. CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO (PNB)

Los resultados sobre esta variable se presentan de manera conjunta para el total de la muestra de estudiantes (N=434) de las dos I.E. consideradas en este estudio. Aquí se recogen los resultados recabados a través de la encuesta (Cuestionario No. 1, preguntas 26 a 32). Para analizar el grado de conocimiento y comprensión de las estudiantes sobre el PNB, se consideraron las siguientes categorías: 1. Reconocimiento del concepto de bilingüismo; 2. Expectativa del alcance del bilingüismo en Colombia; 3. Expectativa del posible alcance del bilingüismo en el año 2019; 4. Conocimiento que tienen las estudiantes sobre el PNB; 5. Reconocimiento de la necesidad de una política educativa para el alcance del bilingüismo en inglés; 6. Reconocimiento sobre los

estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras; 7. Selección de la definición correcta de bilingüismo a partir de distintas opciones.

Respecto *al reconocimiento del concepto de bilingüismo* (tabla 26, figura 19), el 70% de las encuestadas (N=307) consideran que reconocen el concepto de bilingüismo (27% muy de acuerdo, 43% de acuerdo), mientras que el 19% no están a favor, ni en contra o se encuentran indecisas sobre el concepto; y sólo el 10% de las estudiantes (N=44) reconoce no saber sobre lo que significa el término.

Tabla.26. *Reconocimiento del concepto de bilingüismo*

26. Reconozco el concepto de bilingüismo.		
1 Muy en desacuerdo	15	3%
2 En desacuerdo	29	7%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	81	19%
4 De acuerdo	188	43%
5 Muy de acuerdo	119	27%

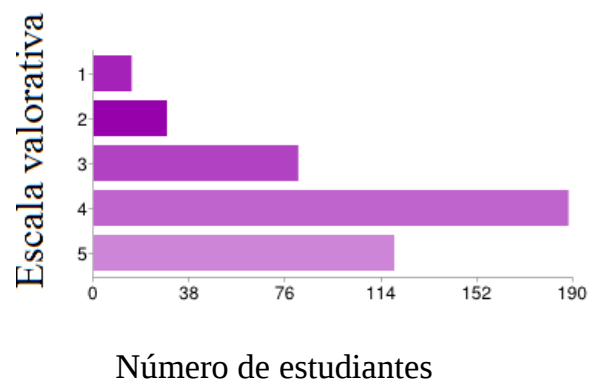


Fig.19. *Número de estudiantes que reconocen el concepto de bilingüismo*

En cuanto a *las expectativas sobre si es posible alcanzar el bilingüismo en nuestro país* (tabla 27, figura 20), el 78% de las estudiantes (N=337) contestaron que están muy de acuerdo y de acuerdo (35% muy de acuerdo y 43% de acuerdo) en que el país va a lograr el bilingüismo, lo que se considera una alta y positiva expectativa. El 17% de las encuestadas (N=37) no están de acuerdo, ni en desacuerdo, mientras que sólo el 5% de las encuestadas (N=22) considera que alcanzar el bilingüismo en nuestro país no es posible.

Tabla.27. Expectativas sobre si es posible alcanzar el bilingüismo en nuestro país

27. Considero que es posible alcanzar el bilingüismo en nuestro país		
1 Muy en desacuerdo	5	1%
2 En desacuerdo	17	4%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	73	17%
4 De acuerdo	186	43%
5 Muy de acuerdo	151	35%

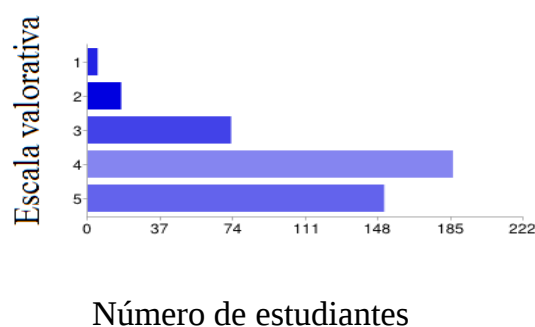


Fig.20. Número de estudiantes que opinan acerca de la posibilidad de alcanzar el bilingüismo en nuestro país

Respecto a *la posibilidad de alcanzar el bilingüismo a nivel nacional en el año 2019* (tabla 28, figura 21) el 64% de las estudiantes (N=281) contestó que está muy de acuerdo y de acuerdo (29% muy de acuerdo y 35% de acuerdo) en que es posible considerar que en nuestro país se logre el bilingüismo en el año 2019, mientras que un 26% (N=111) no está a favor, ni en contra

de que se pueda lograr y sólo el 9% de las estudiantes encuestadas (N=40) consideró que no se puede lograr.

Tabla.28. Posibilidad de alcanzar el bilingüismo a nivel nacional en el año 2019

28. Creo que es posible alcanzar el bilingüismo a nivel nacional en el año 2019		
1.Muy en desacuerdo	15	3%
2. En desacuerdo	25	6%
3. Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	111	26%
4. De acuerdo	154	35%
5.Muy de acuerdo	127	29%

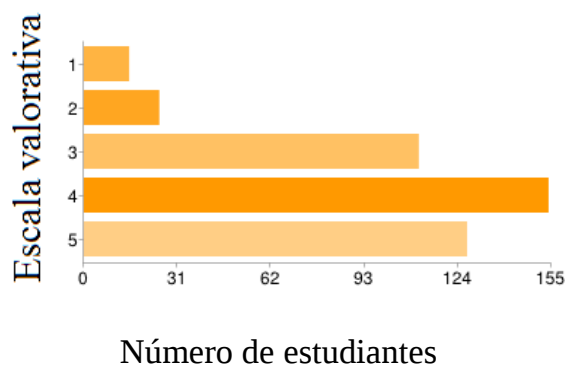


Fig.21. Número de estudiantes que opinan sobre la posibilidad de alcanzar el bilingüismo a nivel nacional en el año 2019

En cuanto a si las estudiantes tiene *conocimientos sobre el Programa Nacional de Bilingüismo* (tabla 29, figura 22) el 38% de las estudiantes (N=161) contestó que no tiene conocimientos sobre el Programa Nacional de Bilingüismo, mientras que el 31% de las encuestadas (N=135) no asume una posición o se encuentra indecisa sobre qué responder y sólo el 31% de las estudiantes (N=136) tiene conocimiento o sabe sobre el Programa Nacional de Bilingüismo, lo que en general representa que la mayoría de las estudiantes, incluyendo las indecisas representan un 69% (N=296) de desconocimiento al respecto.

Tabla.29. Conocimientos sobre el Programa Nacional de Bilingüismo

29. Tengo conocimientos sobre el Programa Nacional de Bilingüismo.		
1 Muy en desacuerdo	50	12%
2 En desacuerdo	111	26%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	135	31%
4 De acuerdo	105	24%
5 Muy de acuerdo	31	7%

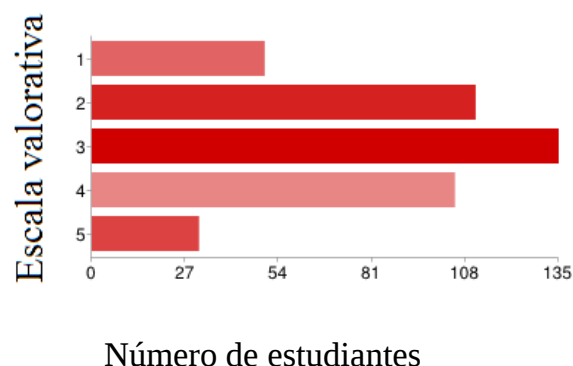


Fig.22. Número de estudiantes que opinan sobre el conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo

Sobre la consideración de la *necesidad de una política educativa para alcanzar el bilingüismo en nuestro país con el idioma inglés* (tabla 30, figura 23) el 75% de las estudiantes (N=328) contestó que está muy de acuerdo y de acuerdo (35% muy de acuerdo, 40% de acuerdo) en considerar que es necesaria una política educativa en nuestro país para alcanzar el bilingüismo. El 18% de las encuestadas (N=79) no opina ni a favor, ni en contra y sólo el 6% de las estudiantes (N=25) no están de acuerdo respecto a la necesidad de una política educativa para poder alcanzar el bilingüismo en Colombia.

Tabla.30. Necesidad de una política educativa para alcanzar el bilingüismo en nuestro país con el idioma inglés

30. Considero necesaria una política educativa para alcanzar el bilingüismo en nuestro país con el idioma inglés.		
1 Muy en desacuerdo	12	3%
2 En desacuerdo	13	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	79	18%
4 De acuerdo	174	40%
5 Muy de acuerdo	154	35%

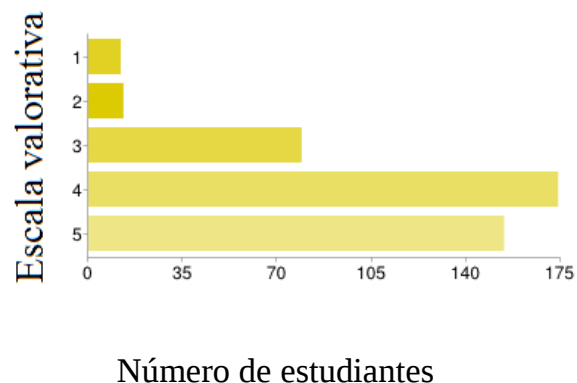


Fig.23. Estudiantes que están de acuerdo sobre la necesidad de una política educativa para alcanzar el bilingüismo en nuestro país con el idioma inglés

En cuanto al conocimiento sobre los estándares básicos planteados por el PNB (tabla 31, figura 24), el 48% de las encuestadas (N=210) escogió la respuesta correcta que es la *d.*, como la mejor opción para definir lo que son los estándares en inglés. El 27% de las estudiantes (N=118) se inclinó por la opción *b.* indicando erróneamente que los estándares son procesos de formación de las estudiantes para lograr el desarrollo profesional del inglés; un 15% (N=66) escogió la opción *a.* para indicar que los estándares son objetivos trazados por el MEN para incluir a los estudiantes en procesos de Comunicación Internacional, lo cual tampoco define el término estándar. Además el 8% (N=34) seleccionó la opción *c.*, lo que indica un gran desconocimiento de las estudiantes sobre el concepto de estándares básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, concebidos en el documento de trabajo N° 5 "Estándares Básicos de Competencias

en Lenguas Extranjeras - Inglés (2007) y que fue distribuido por el MEN en todas las instituciones Educativas Oficiales del país como parte del plan sectorial que contempló el PNB como una respuesta para alcanzar una dinámica de transformación del sector educativo, con énfasis en la educación como un vehículo para lograr grandes cambios a través del mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia.

Tabla.31. Conocimiento sobre los estándares básicos planteados por el PNB

31. El PNB establece los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras. De las siguientes opciones, elige la que mejor creas que define el concepto de estándares.		
a. Son objetivos trazados por el Ministerio de Educación para insertar a los estudiantes en procesos de comunicación internacional	66	15%
b. Es un proceso de formación de los estudiantes para el proceso de desarrollo profesional del inglés	118	27%
c. Son reglas que formulan el estado actual de la enseñanza del inglés.	34	8%
d. Son criterios claros y públicos que nos permiten conocer lo que los estudiantes deben aprender (conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades) y que les facilitarán el desempeño en un contexto en inglés en los diferentes niveles	210	48%

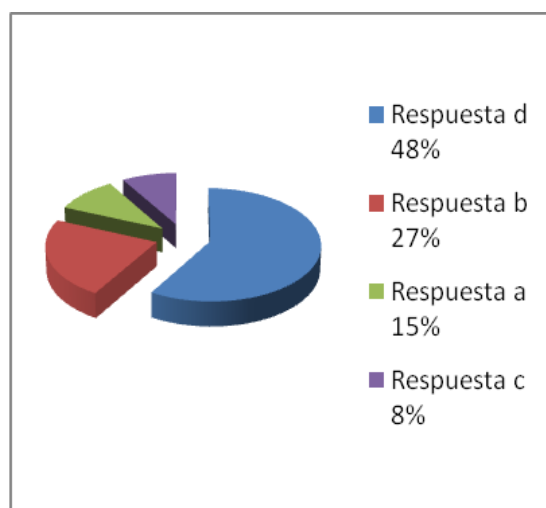


Fig.24. Conocimiento sobre los estándares básicos planteados por el PNB

Sobre la *definición apropiada del concepto de bilingüismo* (tabla 32, figura 25) el 69% de las estudiantes (N=298) escogió la opción *a.*, como la mejor definición del concepto de bilingüismo, la cual es una definición cercana pero no acertada; el 25% de las encuestadas (N=110) escogió la respuesta *c.* como la más acertada para la definición de bilingüismo, lo cual es acertado; mientras 6% de las estudiantes (N=26) eligió las opciones *b.* o *d.* (4% la opción *d.*, 2% la opción *b.*) que tampoco definen correctamente el concepto de bilingüismo, lo que indica que el 75% de las encuestadas (N=324) no sabe correctamente el significado del término bilingüismo.

Estos resultados arrojan cierta tendencia a mostrar que la mayor parte de las estudiantes encuestadas reconocen el bilingüismo como la capacidad para dominar dos o más idiomas fuera de su lengua materna, y desconocen que de acuerdo con Weinreich (1953/1968), no es necesario el conocimiento lingüístico profundo que posea sino la capacidad para comunicarse eficientemente en inglés. Según esta definición, en la Ley General de la Educación de 1994, Artículo 21, se establece que el bilingüismo debe ser concebido como la promoción de un idioma extranjero, el inglés, lo cual permitirá que el país tenga ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse eficientemente y puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables.

Tabla.32. Definición apropiada del concepto de bilingüismo

32. ¿Cuál de las siguientes opciones define más apropiadamente el concepto de bilingüismo?		
a. Es la capacidad para dominar dos o más idiomas fuera de su lengua materna	298	69%
b. Es la capacidad de usar 2 o más dialectos en la vida diaria	7	2%
c. Es la capacidad para comunicarse eficientemente en una segunda lengua, sin importar el nivel lingüístico que posea en ambas.	110	25%
d. Es la capacidad que tienen las personas de estratos económicos altos para comunicarse en otros idiomas y para usar dos o más dialectos en la vida diaria	19	4%

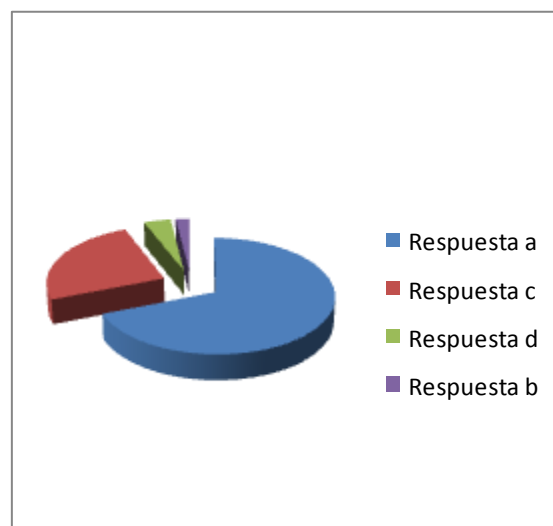


Fig.25. Número de estudiantes que opinan sobre la definición apropiada del concepto de bilingüismo

4.2.1. ANÁLISIS

Los resultados obtenidos en esta parte del estudio nos ofrecen una visión sobre las opiniones de las estudiantes acerca del PNB ya que muestran sus puntos de vista como las beneficiarias directas de esta experiencia. De este modo se podrán establecer las actitudes y conocimientos de

las estudiantes sobre esta política educativa, para así poder optimizar y ampliar la oferta de dichos programas y contribuir al fomento del bilingüismo.

Respecto al concepto de bilingüismo, a partir de los resultados, se puede deducir que las estudiantes creen conocer el concepto de bilingüismo, pero en realidad no lo reconocen; al igual, desconocen el PNB, los estándares mínimos que deben alcanzar y, por ende, parecen desconocer las políticas educativas y el esfuerzo del gobierno por mejorar la enseñanza del inglés. Aunque son conscientes del rol que deberían cumplir como sujetos activos dentro del proceso de aprendizaje del idioma extranjero en el cual se encuentran inmersas mediante la implementación implícita del mismo programa, estas características demuestran que probablemente las encuestadas están abiertas a cambios y reformas curriculares y educativas que propendan por el mejoramiento de la calidad de la educación, especialmente en las instituciones oficiales.

Teniendo en cuenta que las estudiantes demuestran actitudes positivas y un alto grado de aceptación del aprendizaje del inglés, creemos que el gobierno debería socializar sus proyectos y programas, y de esta forma, familiarizar a los estudiantes en general sobre los avances obtenidos en política educativa tendientes a alcanzar los objetivos propuestos dentro del marco de la implementación del PNB.

Desde nuestra experiencia y nuestra creencia como docentes de inglés del sector oficial, consideramos que en nuestra ciudad, contexto donde desarrollamos nuestra experiencia investigativa, nos encontramos relegados frente a otras ciudades cuyos avances en la implementación del PNB empezaron con anterioridad. Igualmente, las instituciones educativas no cuentan con mecanismos de comunicación diligentes con la Secretaría de Educación que les permitan estar al tanto de los programas de capacitación y de acompañamiento respecto a las

actividades planteadas en el PNB, esta política educativa fue concebida con buenas intenciones y con propósitos muy claros respecto a su alcance de insertar al país en procesos de comunicación universal y de globalización, pero también es cierto que este programa se ha desarrollado con mucha lentitud tanto en la ejecución como en el alcance de las metas propuestas desde su lanzamiento en 2004.

Para terminar, en nuestra ciudad no se cuenta con mecanismos de control que evidencien la implementación real del PNB, excepto por el control que ejercen las directivas de las instituciones educativas sobre el cumplimiento de sus alcances consignados en los planes de área. Es decir, los avances logrados en algunos colegios oficiales dependen principalmente de la buena voluntad y responsabilidad de los docentes de cada institución.

CAPÍTULO V

5. PRÁCTICAS DE AULA Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

5.1. PRÁCTICAS DE AULA QUE SE EVIDENCIAN EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN LAS DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Los resultados sobre esta variable se presentan de manera conjunta para el total de la muestra de estudiantes (N=434) de las dos I.E. consideradas en este estudio. Aquí se recogen los resultados recabados por medio de tres métodos: la encuesta (Cuestionario No. 1, preguntas 33 a 45), el análisis documental y la observación de clase (diario de campo).

Para establecer las prácticas de aula en las dos instituciones, a través de las cuales se evidencia la implementación del PNB dentro del salón de clase, se consideraron las siguientes categorías que se refieren al protocolo y las actividades de aula: 1. Saludo, oración y despedida; 2. Presentación de estándares; 3. Realización de talleres escritos; 4. Redacción de composiciones; 5. Actividades lúdicas escritas; 6. Elaboración de *flash cards*; 7. Actividades de lectura y comprensión; 8. Elaboración de carteleras; 9. Diálogos o representaciones cortas; 10. Prácticas de pronunciación; 11. Uso del laboratorio y/o herramientas tecnológicas; 12. Práctica de canciones o poemas y 13. Proyectos transversales.

En cuanto al *protocolo de clase: saludo, oración y despedida* (tabla 33, figura 26), el 70% de las estudiantes (N=304) consideró que los protocolos de clases mencionados se realizan siempre y frecuentemente en su clase de inglés, mientras el 17% (N=73) consideró que esta rutina se realiza algunas veces y sólo el 12% consideró que el protocolo en inglés se realiza pocas veces o nunca.

Durante la observación de aula se pudo comprobar en las grabaciones que el protocolo sí se efectúa, inclusive mientras se esperaba la disponibilidad del grupo para la observación o durante la misma, los profesores de otras áreas llegaron a dar información realizando el mismo protocolo en lengua extranjera, lo que demuestra que tienen interés por realizar el cambio o *switch* en el idioma objetivo, aprovechando la oportunidad que se les presenta para hacerlo, inclusive uno de los docentes intentó explicar su información utilizando fragmentos del idioma extranjero entre sus frases, lo que produjo en las niñas una gran motivación y un interés por corregirlo y completar correctamente el mensaje que él les quería comunicar.

Este resultado sugiere un estado de conciencia muy alto de parte de las alumnas y sus profesores sobre el interés y trascendencia del inglés dentro de las dos instituciones educativas estudiadas.

Tabla.33. Protocolo de clase: saludo, oración y despedida

33. Saludo, oración y despedida		
1 Nunca	15	3%
2 Pocas veces	39	9%
3 Algunas veces	73	17%
4 Frecuentemente	137	32%
5 Siempre	167	38%

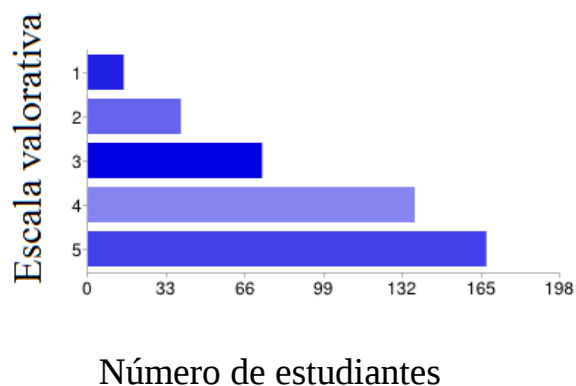


Fig.26. Número de estudiantes que opinan sobre el protocolo de clase: saludo, oración y despedida

Sobre la *presentación de los estándares* (tabla 34, figura 27), el 63% de las encuestadas (N=273) respondió que esta actividad se realiza frecuentemente (29% siempre; 34% muy frecuentemente), mientras que el 22% (N=94) considera que la presentación de los estándares sólo se realiza algunas veces; el 15% consideró que en su institución pocas veces o nunca se presentan los estándares en la asignatura de inglés ya sea semanal, mensual o por periodo.

Según la observación de clase, en ningún momento se hizo la presentación de los estándares, pero sí fue común observar que al inicio de la clase todas las docentes observadas escribían en el tablero o explicaban el objetivo de la clase y los indicadores de logro, los cuales en algunas ocasiones se repitieron durante dos o más observaciones.

En el análisis documental de ambas instituciones hallamos que en los manuales de convivencia rige un deber para los docentes y un derecho para las estudiantes sobre “conocimiento anticipado de los estándares de competencias en cada asignatura” - Manual de Convivencia I. E. San Vicente: TÍTULO I, Cap. III, art. 3 “Derechos de las estudiantes”, Parágrafos 3.8, 3.13 y 3.14. Pág. 19 y Manual de Convivencia I. E. Nuestra señora del Palmar TÍTULO VIII, Cap. 1, art. 4 y otros derechos en cuanto al sistema de evaluación: numeral 2, págs. 55 y 56. Igualmente el estudio de la documentación arrojó un resultado que apoya la presentación de los estándares de la asignatura de inglés por periodo, pues los docentes hacen “pegar” al inicio de cada periodo en los cuadernos de las alumnas un cuadro que pertenece al Plan de área y en el cual se resumen en su orden: estándares, logros, indicadores de logro, actividades, metodología, recursos y evaluación; esto indica que desde el inicio de cada periodo las alumnas de las dos instituciones pueden identificar claramente lo que va a realizar la estudiante durante las 10 ó 12 semanas, según autonomía de duración de los periodos en cada institución.

Tabla.34. *Presentación de los estándares*

34. Presentación de estándares (mensualmente, por periodo o por año lectivo)		
1 Nunca	26	6%
2 Pocas veces	38	9%
3 Algunas veces	94	22%
4 Frecuentemente	147	34%
5 Siempre	126	29%

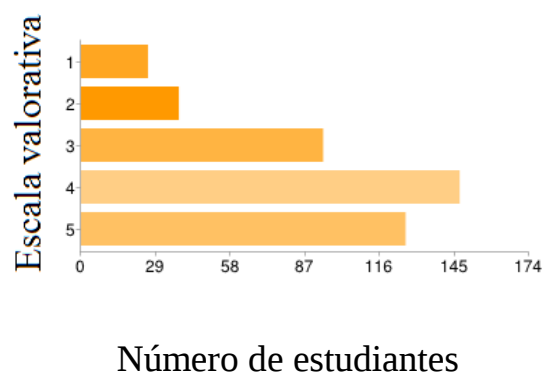


Fig.27. *Número de estudiantes que opinan sobre la presentación de los estándares*

En cuanto a la *práctica de realizar talleres escritos* (tabla 35, figura 28) el 71% de las estudiantes (N=312) respondieron que los talleres escritos se realizan con frecuencia (38% siempre; 33% frecuentemente), mientras que el 16% respondió que sólo se realizan algunas veces. El 11% del resto de las encuestadas respondieron que los talleres escritos son prácticas de aula que se realizan pocas o ningunas veces en su institución.

En la observación de clase, las investigadoras encontraron que el taller escrito aplicado con diferentes propósitos (vocabulario, gramática, comprensión de lectura, composición escrita, etc.) fue la segunda herramienta más utilizada en las dos instituciones, lo que corrobora la información aportada por la encuesta.

Igualmente, dentro del estudio de la documentación en lo que corresponde a actividades de aula (Plan de aula y Plan de clase o Planeador del docente) la actividad más recurrente es el taller escrito, información que también se comprueba con las actas del Comité de área y Actas de profundización y de Nivelación en las cuales se incluye nuevamente esta práctica con diferentes propósitos de profundización o nivelación de contenidos.

Respecto a la producción de las estudiantes, se comprobó en una de las dos instituciones la existencia de una carpeta especial llamada *Dossier* para archivar de manera ordenada y cronológica los talleres escritos realizados durante las clases de inglés, incluyendo dentro de la misma, la corrección de los errores presentados en los talleres sujetos a calificación por parte del docente y los corregidos en clase. Esta carpeta o *Dossier* es revisada por las docentes al final del periodo y tiene una valoración del 10% de la nota definitiva.

Tabla.35. Práctica de realización de talleres escritos

35. Realización de talleres escritos.		
1 Nunca	19	4%
2 Pocas veces	31	7%
3 Algunas veces	68	16%
4 Frecuentemente	145	33%
5 Siempre	167	38%

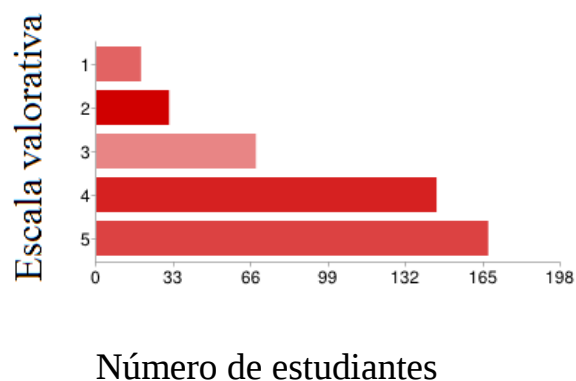


Fig.28. Número de estudiantes que opinan sobre las prácticas de realizar talleres escritos

Sobre la *redacción de composiciones escritas* (tabla 36, figura 29), el 58% de las estudiantes (N=252), contestaron que las composiciones escritas se realizan con frecuencia en sus instituciones (34% frecuentemente; 24% siempre), el 22% (N=95) de las encuestadas respondió que algunas veces se realiza dicha práctica de aula, mientras que el 18% piensan que pocas veces o ninguna se realizan composiciones escritas en su institución.

El resultado que muestran la mayoría de las estudiantes al responder la encuesta sobre la gran frecuencia con la que se realizan las composiciones escritas, se ve reflejada en el análisis de documentación tanto de la institución, como de la misma producción de las estudiantes. Se comprobó por parte de las investigadoras que en ambas instituciones es importante empezar a fomentar la producción escrita desde los primeros años de la básica secundaria iniciando con escritos sencillos referentes a su perfil para luego describir lo que pasa en su entorno de manera interpretativa. En los grados superiores la composición escrita según el Plan de área y los escritos

observados en los cuadernos de las estudiantes presenta unos propósitos más de competencia argumentativa y propositiva, puesto que los temas que se tratan tienen un carácter más profundo y científico, el ensayo, inclusive, es una de las actividades que más se usan en los grados de media vocacional o técnica en ambas instituciones estudiadas.

Tabla.36. Redacción de composiciones escritas

36. Redacción de composiciones escritas.		
1 Nunca	27	6%
2 Pocas veces	54	12%
3 Algunas veces	95	22%
4 Frecuentemente	148	34%
5 Siempre	104	24%

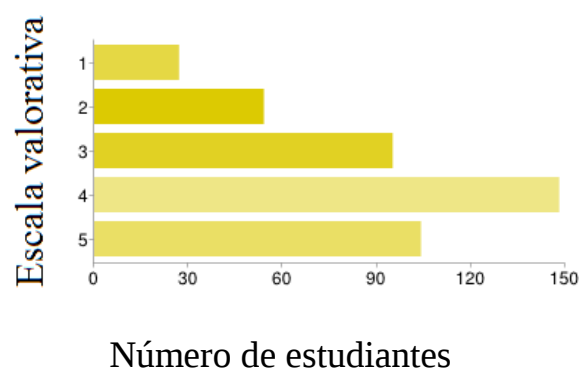


Fig.29. Número de alumnas que opinan sobre su percepción de la composición escrita

Respecto a la *práctica de aula de actividades lúdicas escritas* (tabla 37 figura 30), el 55% de las estudiantes encuestadas (N=240) contestó que estas actividades de aula se realizan siempre y frecuentemente en su institución, mientras que el 26 % (N=111) respondió que aunque sí se realizan, éstas sólo se aplican algunas veces; el 18% respondió que este tipo de actividades pocas veces o nunca se realizan en su institución, lo que podría deberse al nivel que cursan o al propósito de los contenidos del periodo según el Plan de área.

En los documentos estudiados por las investigadoras, específicamente en las producciones de las estudiantes sí se evidenció la realización de estas prácticas de aula especialmente en los grados inferiores de la básica secundaria (Ver anexo 10) donde se muestra a las estudiantes desarrollando actividades manuales, crucigramas, carteleras, dibujos y pinturas, etc. y con menos frecuencia en la media vocacional o técnica (10° y 11°), igualmente al revisar la documentación, los textos de las estudiantes de 6° a 11° de ambas instituciones, utilizan estas prácticas con diferentes propósitos (vocabulario, identificación de gráficas, tiempos verbales, estructura), encontrando que el texto guía del estudiante (diferente título y editorial) es obligatorio en ambas instituciones.

Tabla.37. *Práctica de actividades lúdicas escritas*

37. Actividades lúdicas escritas. (Crucigramas, sopas, etc.)		
1 Nunca	34	8%
2 Pocas veces	45	10%
3 Algunas veces	111	26%
4 Frecuentemente	130	30%
5 Siempre	110	25%

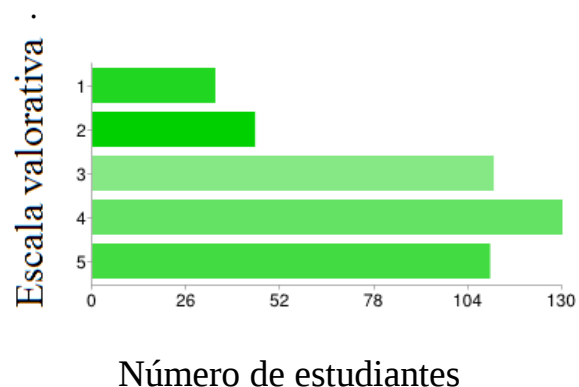


Fig.30. *Número de estudiantes que opinan sobre las prácticas de aula de carácter lúdico.*

De acuerdo con los resultados de *la elaboración de Flash Cards* (tabla 38, figura 31), el 30% de las estudiantes (N=131) respondió que esta práctica de aula siempre o frecuentemente se realiza en su institución lo que contrasta con el 28% (N=121) que respondió que este tipo de práctica nunca se realiza, mientras que el 24% respondió que esta práctica se realiza algunas veces y sólo el 15% respondió que pocas veces se realiza. El 67% de las estudiantes demuestra la poca frecuencia con que se realiza esta práctica de aula, posiblemente porque este tipo de actividad se usa primordialmente en los grados de pre-escolar y básica primaria como una forma de identificar la gráfica y su correspondiente palabra en inglés. Respecto a las observaciones de clase, las investigadoras encontraron que los grados de la básica secundaria elaboran los *flash cards* para recordar órdenes o vocabulario referentes a los contenidos en cada periodo, en una de las instituciones se encontró evidencia de fichas de vocabulario con frase sencillas y la correspondiente gráfica, igualmente carteleras de vocabulario compuestas por varias hojas de block en las que las niñas identifican las acciones (verbos) y la imagen recortada de revistas que representa la actividad en general. Igualmente se encontró que las niñas del grado 10° de una de las instituciones elaboraron durante las observaciones *flash cards* (fichas) para presentar de forma resumida la vida de un personaje famoso.

En el estudio y análisis de documentación, también se encontró evidencia de la elaboración de esta clase de actividad por un proyecto existente en los grados 11° en las dos instituciones, el cual consiste en socializar una clase de inglés con los niños de re-escolar y primaria de las sedes. Durante el proceso de ejecución se del proyecto, las alumnas de 11° planean una clase con un tema elegido por ellas mismas y elaboran todo el material didáctico necesario para dicha clase, entre el cual se encuentra la elaboración de *flash cards*, las cuáles deben dejar en un álbum en la sede donde multipliquen las clases.

Tabla.38. Elaboración de Flash Cards

38. Elaboración de <i>Flash cards</i> .		
1 Nunca	121	28%
2 Pocas veces	67	15%
3 Algunas veces	105	24%
4 Frecuentemente	87	20%
5 Siempre	44	10%

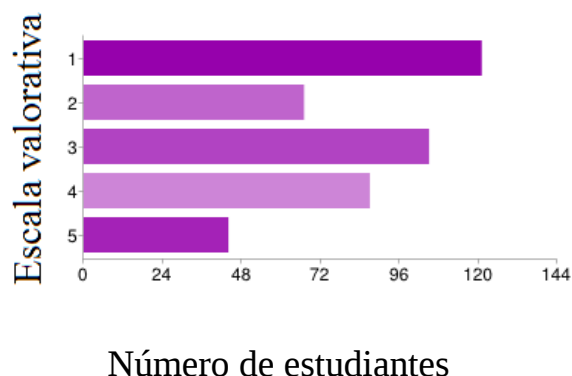


Fig.31. Número de estudiantes que opinan en la elaboración de Flash Cards

En cuanto a la *realización de actividades de lectura y comprensión* (tabla 39, figura 32), el 78% de las estudiantes encuestadas (N=339) respondieron que siempre y frecuentemente se realizan actividades de lectura y comprensión como una práctica de aula para el mejoramiento de la competencia en inglés, mientras un 15% de las encuestadas respondió que se realizan sólo algunas veces y sólo un 7% respondió que las actividades de lectura y comprensión se realizan pocas veces o no existen en las instituciones estudiadas.

La comprensión de lectura es la práctica de aula que se realiza con mayor frecuencia en ambas instituciones desde la perspectiva de las estudiantes, y según los hallazgos durante el análisis de documentación, el Plan de área de la asignatura dedica dos semanas de programación en cada periodo para la realización exclusiva de esta actividad enfocada hacia la práctica de las estrategias de lectura. Además, el texto guía de la estudiante contiene textos y ejercicios de comprensión de lectura con diferentes niveles de complejidad según el grado.

Dentro de la planeación de las evaluaciones, tanto de periodo, de nivelación o de recuperación, las Actas del Comité de área incluyen un componente principal al cual llaman “Comprensión lectura” y al cual le dan diferente valoración dentro de la nota definitiva en cada institución.

Las producciones documentales de las estudiantes como los cuadernos, las carpetas de trabajos o *Dossier* contienen gran cantidad de evidencias de lecturas de diferente complejidad y una gran cantidad de estrategias de comprensión de lectura.

En referencia a la observación de clase, se pudo evidenciar en las dos instituciones estudiadas y en los diferentes niveles observados, la existencia de estas prácticas de comprensión de lectura con diferentes propósitos (identificar información específica para resolver preguntas *Wh*, hallar información relevante para completar oraciones o tablas, identificar la idea principal y las secundarias, etc.) lo que apoya con certeza la opinión valorada por las estudiantes de ambas instituciones sobre la existencia de esta actividad.

Tabla.39. Realización de actividades de comprensión de lectura

39. Actividades de lectura y comprensión.		
1 Nunca	4	1%
2 Pocas veces	26	6%
3 Algunas veces	65	15%
4 Frecuentemente	162	37%
5 Siempre	177	41%

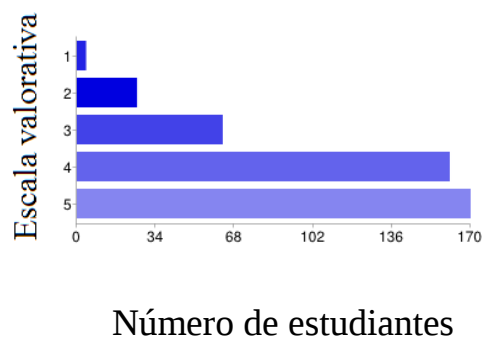


Fig.32. Número de estudiantes que opinan por las actividades de lectura y comprensión

Respecto a la práctica de aula que consiste en la *elaboración de carteleras con vocabulario, expresiones, refranes, etc.* (tabla 40, figura 33), el 29 % de las estudiantes (N=212), respondió que en su institución sí se realiza siempre y frecuentemente (29% frecuentemente; 20% siempre) a la elaboración de carteleras con diferentes propósitos, cabe anotar que un porcentaje muy significativo 26% (N=111) estudiantes, respondió que esta práctica se realiza algunas veces en su institución, mientras el 25% respondió que pocas o ninguna vez se realiza esta práctica.

El análisis documental encontró en lo que se refiere a la elaboración de actividades que propenden a la interiorización del vocabulario, tanto en el Plan de área, como en los proyectos internos de aula, la planeación y ejecución de diferentes actividades relacionadas con este enunciado, por ejemplo, en una de las instituciones se realizan carteleras de icopor gigantes donde se van pegando las expresiones, vocabulario o fichas correspondientes a los contenidos de cada periodo, igualmente se trabaja un proyecto interno de enlistar proverbios, refranes y dichos en inglés, que contengan las estructuras y el vocabulario vistos durante cada periodo para ir formando un friso o mural. Esta práctica la encontramos de similar manera en las dos instituciones.

En la segunda institución se encontró evidencia de la existencia de las prácticas de vocabulario, pero al final de cada cuaderno. De igual manera que se hace con las carteleras, las estudiantes de esta institución hacen una lista de palabras clave correspondientes a la unidad de estudio y las representan gráficamente o escriben su traducción según la instrucción de la docente.

Durante la observación, se pudo comprobar en ambas instituciones, la existencia de los murales de refranes y las carteleras de vocabulario. Igualmente se observó la realización de ejercicios prácticos de vocabulario en el libro guía de la estudiante, copias aportadas por la docente para la práctica en la clase, la utilización del tablero y del cuaderno como herramientas importantes en este aspecto y juegos prácticos de pegar y entrelazar gráficas y vocabulario correspondiente a la lección o unidad según la planeación de clase de parte de la docente.

Tabla.40. Elaboración de carteleras con vocabulario, expresiones, refranes, etc.

40. Elaboración de carteleras con vocabulario, expresiones, refranes.		
1 Nunca	60	14%
2 Pocas veces	46	11%
3 Algunas veces	111	26%
4 Frecuentemente	126	29%
5 Siempre	86	20%

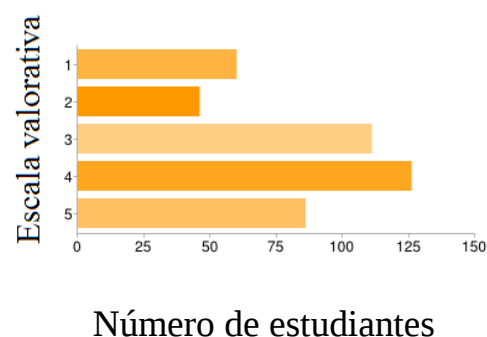


Fig.33. Número de estudiantes que opinan sobre la elaboración de carteles con vocabulario expresiones, refranes, entre otros

Sobre la práctica de aula en la que se representan situaciones reales cortas y se realizan diálogos ilustrativos (tabla 41, figura 34) el 65% de las estudiantes (N=284) respondió que esta práctica se realiza siempre y frecuentemente, mientras un 18% de las encuestadas respondió que se realizan algunas veces y con un menor porcentaje del 15% que pocas veces o nunca se realizan este tipo de prácticas de aula en su institución.

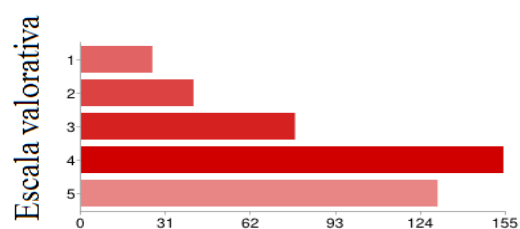
En las observaciones de aula, se pudo comprobar que esta práctica se realiza en las dos instituciones estudiadas, aunque no se puede establecer con qué frecuencia puesto que la permanencia fue corta con tres observaciones y esta situación no nos permite lanzar un juicio, sólo que sí se observó y que las estudiantes, de manera participativa, dieron gran importancia, pues la gran mayoría quería tomar un rol del personaje o salir a representar las escenas con gran motivación, lo que nos lleva a concluir que las estudiantes se interesan de gran manera y se motivan con este tipo de actividades que les permiten desarrollar habilidades comunicativas y socializar con las demás compañeras de aula.

En el texto guía de la estudiante, existen actividades con diferentes ejercicios enfocados a asumir un rol dentro de la conversación y el diálogo.

El estudio de los documentos también corroboró la existencia de proyectos de aula internos e institucionales como el *English Day*, en los cuales las estudiantes tienen que construir de forma creativa diálogos y representaciones cortas para ser presentadas a sus compañeras de clase o al resto de la comunidad educativa en las dos instituciones educativas en estudio.

Tabla.41. *Representación de situaciones reales cortas y de role plays.*

41. Diálogos o representaciones cortas.		
1 Nunca	26	6%
2 Pocas veces	41	9%
3 Algunas veces	78	18%
4 Frecuentemente	154	35%
5 Siempre	130	30%



Número de estudiantes

Fig.34. *Número de estudiantes que opinan sobre la representación de situaciones cortas y diálogos ilustrativos*

En cuanto a las *prácticas sencillas de pronunciación de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario* (tabla 42, figura 35), el 72% de las estudiantes encuestadas (N=314), respondió que en su institución se realizan siempre y frecuentemente prácticas sencillas de pronunciación, mientras un 16% respondió que algunas veces se realizan estas prácticas y sólo un 10% afirma que en su institución pocas veces o nunca se realizan prácticas de pronunciación.

En la documentación estudiada por las investigadoras, se evidenció en el Plan de clase del maestro de una de las instituciones, la planeación de ejercicios individuales de pronunciación en el espacio del laboratorio (Aula de bilingüismo), además se encontró dentro del formato de ingreso al laboratorio, la anotación sobre el tema trabajado durante la visita al mismo. Este tipo de visita al laboratorio se habría realizado al menos en tres oportunidades o más durante cada periodo.

Esta misma práctica de pronunciación se evidencia en la otra institución y aunque el laboratorio posee características muy diferentes a las de la primera institución descrita anteriormente, éste es más completo para este tipo de práctica al poseer audífonos, micrófonos y cabinas individuales para cada estudiante. A pesar de que el número de visitas sólo llega máximo a dos por periodo, sí se evidencia la existencia de la práctica y sobretodo el reconocimiento de la importancia de la misma en el mejoramiento de su nivel de inglés.

En las observaciones de aula, evidenciamos similitudes en prácticas de pronunciación y durante algunas observaciones, se evidenció que ésta se ejecutó con una lista de palabras establecidas y

correspondientes al tema, para luego reforzarlas en frases completas que seguían un patrón de entonación. En ocasiones vimos aislar el grupo fonético y compáralo con modelos sacados de los mismos ejercicios de talleres o extraídos del texto guía para reforzar sólo esos sonidos o combinaciones fonéticas, las docentes repetían constantemente el patrón de pronunciación y le hacían repetir a las estudiantes, algunas veces indiscriminadamente señalándoles entre la lista la palabra por pronunciar o simplemente les escribían en una oración sencilla donde se encontraban las palabras clave y les hacían leer por turnos, hasta que se lograba la pronunciación correcta de toda la frase. Evidenciamos entre las mismas compañeras, que cuando la estudiante de turno en la lectura se equivocaba, ellas negaban con la cabeza, miraban a la docente buscando una señal de desaprobación o simplemente pronunciaban haciendo la corrección en voz baja a la palabra pronunciada erróneamente por su compañera.

En un alto porcentaje, las docentes corregían en contexto las palabras pronunciadas erróneamente por sus estudiantes, no las interrumpían, sólo esperaban que la estudiante terminara la frase, para luego la docente leerla con la pronunciación acertada haciendo énfasis en la palabra que fue mal pronunciada.

Otro ejercicio evidenciado durante las observaciones en las dos instituciones es la preparación de la clase del laboratorio enfocado en la discriminación de pares mínimos con el uso de los equipos tecnológicos y materiales de ayudas didácticas como copias, libro guía, *flash cards*, etc. y con el propósito de mejorar la competencia de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario en inglés.

Tabla.42. *Prácticas sencillas de pronunciación de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario*

42. Prácticas sencillas de pronunciación de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario		
1 Nunca	15	3%
2 Pocas veces	31	7%
3 Algunas veces	71	16%
4 Frecuentemente	162	37%
5 Siempre	152	35%

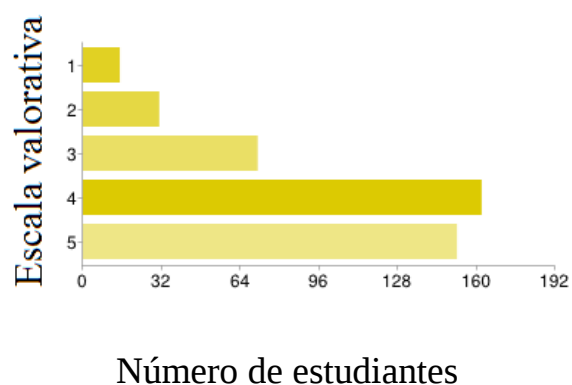


Fig.35. *Número de estudiantes que opinan sobre prácticas sencillas de pronunciación de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario*

Respecto al uso de herramientas tecnológicas (laboratorio de idiomas, computador, grabadora, etc.) (Tabla 43, figura 36), el 50% de las estudiantes encuestadas (N=216) consideró que en su institución se usan estas herramientas siempre y frecuentemente, el 20% de las estudiantes consideró que éstas se usan algunas veces y el 30% (N=128) consideró que esta práctica de uso de herramientas ocurre pocas veces o nunca en su institución. Este resultado sugiere que con gran frecuencia, las instituciones sí usan las herramientas tecnológicas disponibles, pero el interés de las estudiantes presume que quieren que el uso de estas herramientas se haga con mayor frecuencia.

Los hallazgos documentales comprueban que la programación del uso del laboratorio (Aula de bilingüismo) en una de las instituciones, se programa desde el inicio del año escolar y que dentro del plan de área se han programado actividades que tienen que ver con el uso de herramientas

tecnológicas, ya sea para ingresar a las diferentes páginas *web* que son de uso restrictivo de algunas editoriales, o a páginas públicas o gratuitas; también para realizar ejercicios de escucha y pronunciación. Si bien es cierto que la programación del uso del laboratorio se hace desde el inicio del año escolar, es potestad de cada docente si lleva a las estudiantes o no al laboratorio o si hace uso de las herramientas disponibles en cada institución. Las Actas del comité no muestran ningún resultado respecto a la continuidad en el uso del laboratorio, pero el formato de entrada al laboratorio sí evidencia la frecuencia de uso por parte de algunos docentes, lo que sugiere que hay docentes y por ende grupos que no usan estas herramientas tecnológicas y sólo se limitan a las prácticas que puedan resolver en el salón de clase.

Respecto a la observación de aula, existe evidencia del uso del laboratorio en una de las sesiones, y del uso de otras herramientas como televisor, grabadora, tableta, computador, memoria USB, *video beam* y videos o *cd's* vistos esporádicamente durante las demás sesiones, pero con menor frecuencia. La evidencia muestra que son las mismas alumnas las que en ocasiones proveen o solicitan las ayudas tecnológicas para realizar la presentación de sus proyectos (internos de aula) ante el resto del grupo, esto apoyado por evidencias fotográficas y de documentación en los formatos de presentación de proyectos aportados por las docentes de las dos instituciones.

Tabla.43. Uso de herramientas tecnológicas

43. Uso del laboratorio y/o herramientas tecnológicas (Laboratorio de Idiomas, computador, grabadora, etc.).		
1 Nunca	72	17%
2 Pocas veces	56	13%
3 Algunas veces	86	20%
4 Frecuentemente	114	26%
5 Siempre	102	24%

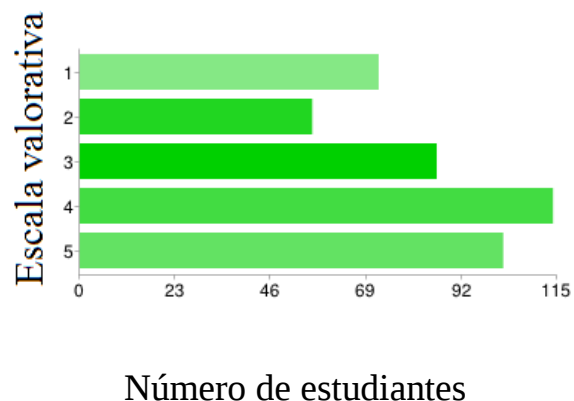


Fig.36. Número de estudiantes que opinan sobre el uso de herramientas tecnológicas

Sobre la *práctica de canciones y/o poemas para reforzar las estructuras vistas* (tabla 44, figura 37), el 53% de las estudiantes encuestadas (N=229) consideró que esta práctica se hace siempre y muy frecuentemente en su institución (27% siempre; 26% frecuentemente), el 24% de las alumnas encuestadas se inclinó porque esta práctica sólo ocurre algunas veces, mientras que el 22% de las estudiantes respondió en la encuesta que en su institución sólo ocurre pocas veces o nunca, el uso de canciones y/o poemas para mejorar y reforzar las estructuras vistas durante las clases.

En el análisis documental evidenciamos dentro de la programación de los docentes (Plan de aula o planeador) y de los proyectos del *English Day*, la práctica de este ejercicio, como mínimo dos

veces en el periodo, por parte de algunos docentes en ambas instituciones estudiadas. Según las Actas del comité, algunas de esas canciones y/o poemas vistos en clase son materia prima para las presentaciones que luego se socializarán en el *English Day* o en los proyectos internos de aula, además éstos incluyen información biográfica de los cantantes e intérprete y una corta reseña de la letra de la canción, igualmente existe evidencia fotográfica y documental de estas prácticas en el “Festival de la canción en inglés”, organizado por una de las instituciones donde se logró la participación del 100% del alumnado de la jornada de la mañana, pues era uno de los requisitos del concursos, según Acta del comité de inglés.

En la observación de aula, en varias ocasiones y en distintos niveles se evidenció la realización de esta práctica de aula en el contexto del aula de clase y en el laboratorio de idiomas para lo cual, el docente aporta una copia de la letra de la canción o *lyrics* con diferentes estrategias para desarrollar: completación de párrafos, discriminación de sonidos, ordenamiento de párrafos y otras actividades amenas, además de didácticas para las estudiantes.

Tabla.44. *Práctica de canciones y/o poemas para reforzar las estructuras vistas*

44. Práctica de canciones y/o poemas para reforzar las estructuras vistas		
1 Nunca	43	10%
2 Pocas veces	51	12%
3 Algunas veces	104	24%
4 Frecuentemente	113	26%
5 Siempre	116	27%

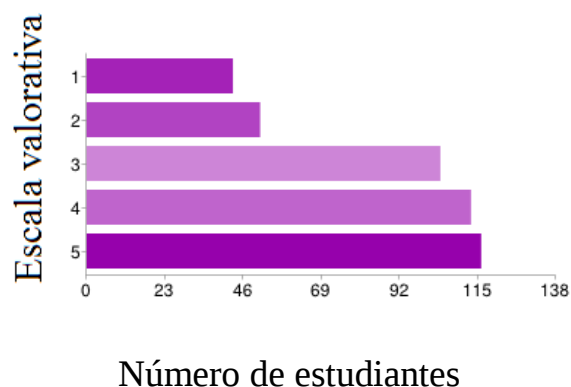


Fig.37. *Número de estudiantes que opinan sobre la práctica de canciones y/o poemas para reforzar las estructuras vistas*

Respecto a la práctica de *proyectos transversales (manualidades, afiches, maquetas, etc.)* (Tabla 45, figura 38), el 36% de las estudiantes (N=158) consideró que en su institución la práctica de proyectos transversales que incluya la realización de manualidades, afiches, maquetas, etc. Se realiza frecuentemente (14% siempre; 22% frecuentemente), mientras el 24% respondió que en su institución algunas veces se realiza esta clase de proyectos en inglés y sólo un 38% de las alumnas encuestadas respondió que pocas veces o nunca se realizan estas prácticas de aula, en las cuales se propende al mejoramiento de las habilidades lingüísticas e interdisciplinarias a través de la realización de proyectos manuales, artísticos y de otra índole durante la clase o para uso en la clase de inglés. En la documentación estudiada, se encontró mayor evidencia de esta práctica en los grados inferiores (sexto y séptimo) y en undécimo en ambas instituciones, en los cuales, para algunas temáticas como lugares de la ciudad o partes de la casa se incluye la elaboración de una maqueta, igualmente, para las prendas de vestir deben diseñar títeres a los cuales se les cambian las prendas. En el grado undécimo, el Proyecto final de socialización en una de las instituciones, incluye la elaboración de material didáctico y las estudiantes deben asesorarse de otras áreas para realizar las ayudas didácticas apropiadas para el grado al cual deben ir a socializar la clase que han preparado; existen evidencias fotográficas. El análisis de esta práctica se profundiza en la pregunta N° 50 (tabla 50).

En la observación de aula, se pudo evidenciar la elaboración de material de apoyo y didáctico para la socialización de algunos temas pertinentes al momento de la planeación en ambas instituciones, datos que también se corroboran en el Plan de aula de los docentes. La variación en la respuesta de las estudiantes encuestadas puede deberse a que, por parte de ellas, podría haber una mayor expectativa e interés para que estas actividades y prácticas sean más constantes y no

se realicen dentro de la clase sino como una actividad independiente de la clase misma, pues ellas, al parecer, no consideran como proyectos transversales e interdisciplinarios a los que incluyen parte de los contenidos del Plan de área.

Tabla.45. Práctica de proyectos transversales

45. Proyectos transversales (manualidades, afiches, maquetas, etc.)		
1 Nunca	95	22%
2 Pocas veces	68	16%
3 Algunas veces	103	24%
4 Frecuentemente	97	22%
5 Siempre	61	14%

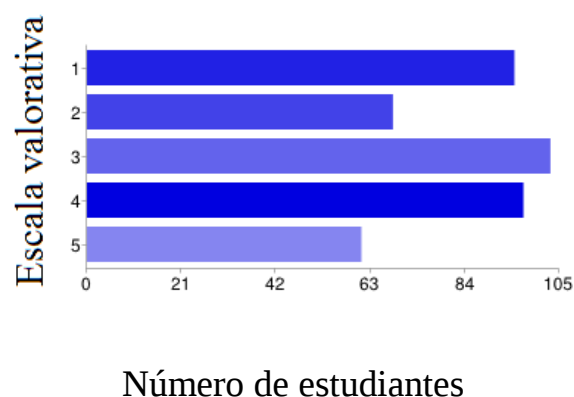


Fig.38. Número de estudiantes que opinan sobre la práctica de proyectos transversales

5.1.1. ANÁLISIS

Desde la perspectiva de que las prácticas de aula son la puesta en marcha de la metodología del docente, pudimos evidenciar a partir de los instrumentos utilizados para el análisis, que en las dos instituciones las prácticas de aula más frecuentes son: con un alto porcentaje (78%) las actividades de lectura y comprensión; el protocolo de clase - el saludo, oración y despedida en inglés - (70%) ; la presentación de los estándares según corresponda al cronograma del docente (63%) ; la realización de talleres escritos con propósitos de mejoramiento de la competencia escritural en inglés (71%) ; redacción de composiciones escritas (58%) ; actividades lúdicas

escritas como crucigramas y sopas de letras (55%) ; diálogos y representaciones cortas (65%) ; prácticas sencillas de pronunciación y las prácticas de canciones y/o poemas para reforzar las estructuras vistas (72%). Y con una frecuencia menor, la elaboración de carteleras con vocabulario o expresiones en inglés o *flash cards* (30%) y el uso del laboratorio o de herramientas tecnológicas para el mejoramiento de la competencia en inglés (50%).

Tomando como base estas mismas prácticas a través de las cuales se evidencia la implementación de los estándares básicos de competencias en idioma extranjero por medio de la metodología aplicada por el docente, se nota que hay un mayor interés por la ejecución de actividades con énfasis en la habilidad escrita, sin desconocer la existencia del resto de habilidades, pero en una proporción mucho menor. Lo anterior se corroboró mediante las observaciones de aula que reflejaron respuesta emotivas medias o bajas especialmente, en las estudiantes de los grados medios y superiores pues al parecer, pierden su motivación con la práctica de actividades estrictamente de índole gramatical, esto sugiere la necesidad de implementar prácticas de aula más lúdicas. De igual manera, estas estudiantes demandan del favorecimiento de prácticas orales en beneficio de la competencia comunicativa y de la interacción con sus pares. Podemos pensar que para tal fin se podría hacer uso frecuente del laboratorio de idiomas o de otras herramientas tecnológicas debido a que las estudiantes piensan que esta actividad se realiza algunas, pocas veces, o nunca, y que debería ser de cumplimiento obligatorio, esto debido a que en los hallazgos documentales se comprobó que hay docentes que no utilizan esta herramienta. Al parecer las estudiantes requieren que los docentes no se limitarse sólo a actividades que puedan desarrollarse dentro del salón de clase. A su vez, las estudiantes del grado sexto parecen desconocer las actividades transversales porque probablemente las realizan las estudiantes del grado undécimo.

5.2. PRÁCTICAS INSTITUCIONALES QUE SE EVIDENCIAN EN LAS DOS INSTITUCIONES EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS, A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN DE LAS ESTUDIANTES.

Los resultados sobre esta variable se presentan de manera conjunta para el total de la muestra de estudiantes (N=434) de las dos I.E. consideradas en este estudio. Aquí se recogen los resultados recabados a través de la encuesta (Cuestionario No. 1, preguntas 46 a 50). Igualmente, se tuvo en cuenta la información aportada por el análisis documental, específicamente en lo que corresponde al Plan de área de la asignatura de inglés, los proyectos especiales, entre los que se encuentra el Programa de “*English Day*”; el Cronograma general de las dos instituciones educativas, las actas de los comités de área y las producciones propias de las estudiantes como carteleras y afiches que fueron de utilidad para corroborar la información aportada por las estudiantes en el cuestionario antes mencionado, sobre la existencia o no de dichas prácticas. Para establecer las prácticas institucionales que fomentan el aprendizaje del inglés en las dos instituciones, a partir de la percepción de las estudiantes, se consideraron las siguientes categorías: 1. periódico mural de noticias en inglés (*News in English*); 2. Periódico mural del área en inglés; 3. *English Day*; 4. *Christmas Show*; 5. Proyectos transversales.

Para el siguiente bloque de preguntas (46 a 50) fue necesario que la estudiante marcara con una X según se realizaran o no las siguientes prácticas institucionales fuera del aula de clase.

En cuanto a la *elaboración del periódico mural de noticias en inglés* (tabla 46, figura 39), el 67% de las estudiantes (N=291) contestaron negativamente respecto a la realización del mismo y 33% de las estudiantes (N=143) contestaron afirmativamente respecto a la realización del periódico mural en inglés. Esta apreciación de las estudiantes riñe con el resultado del estudio de la

documentación de una de las instituciones, pues en ella, existe un plan de distribución de dicha cartelera por mes, con temas variados, absolutamente en inglés y con un 50% del periódico mural dedicado a la fecha de celebración que esté más cercana. La distribución de los meses y la temática según las actas del Comité de inglés, se realizan durante la primera semana institucional del año lectivo y es incluida en el Plan Operativo del Comité. Existen igualmente evidencias fotográficas de periódicos murales desde el año 2011 y las más recientes del mes de octubre de 2014.

Tabla.46. *Elaboración del periódico mural de noticias en inglés.*

46. Periódico mural en inglés (<i>News in English</i>)		
Sí	143	33%
No	291	67%

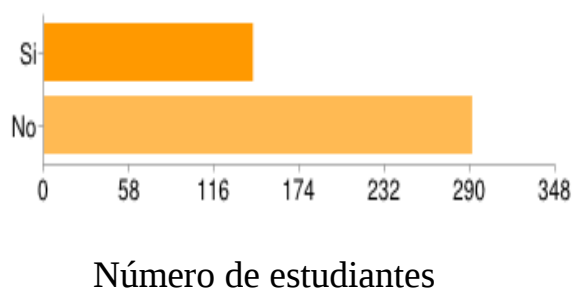


Fig.39. *Número de estudiantes que opinan sobre la elaboración del periódico mural de noticias en inglés.*

Sobre la *elaboración del Periódico mural del Área de inglés* (Tabla 47, figura 40), muy similar a la pregunta N°46, el 62% de las estudiantes (N=269) respondieron que dicho mural del área no existe, y sólo el 38% (N=165) respondieron afirmativamente con respecto a la existencia del mismo. Durante el estudio de la documentación en las dos instituciones, encontramos evidencias de las Actas de los Comités de área en las cuales existe la distribución por equipos de las

profesoras de inglés para la realización de las carteleras, igualmente encontramos evidencias fotográficas de las mismas, en las cuales además de temas variados, se incluye información específica sólo del área de inglés, lo que puede indicar que las alumnas le prestan muy poca atención, o ninguna a dicho mural.

Tabla.47. Elaboración del Periódico mural del Área de inglés

47. Periódico mural del área en inglés.		
Sí	165	38%
No	269	62%

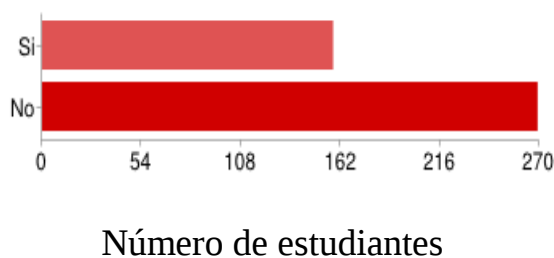


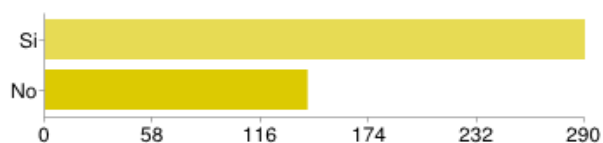
Fig.40. Número de estudiantes que opinan sobre la elaboración del Periódico mural del Área de inglés.

En cuanto a la *realización del Día del inglés* (tabla 48, figura 41), el 67% de las estudiantes (N290), respondieron afirmativamente a la Celebración de un Día del inglés, mientras que el 33% (N144) respondieron que éste no se realiza en su institución. Dichos resultados riñen con los registros encontrados durante el análisis de la documentación, puesto que, dentro del Cronograma general de actividades de ambas instituciones, hay un día demarcado oficialmente para el Comité de Humanidades – inglés, existen también las Actas del Comité, en las cuales se solicita a Rectoría la reserva de la fecha, que no coincide en ambas instituciones, y que según el cronograma evoca celebraciones diferentes. También, existen las Actas de los comités en las cuales se registra la ejecución del proyecto y se detalla la planeación de todos los pasos para

llevarlo a cabo. De igual manera, encontramos evidencias fotográficas que aseguran la existencia del mismo, en forma de proyecto general y con la participación activa de un gran número de estudiantes, docentes y padres de familia acompañantes. Se evidencia en los diferentes proyectos de años atrás y actuales, la imaginación y la creatividad de las profesoras organizadoras y de las alumnas puesto que las actividades han ido evolucionando con la integración de otras áreas del conocimiento como la literatura, los sistemas, las ciencias sociales y la educación ambiental, entre otras. Los programas incluyen desde *role-plays*, *sketches*, obras de teatro, festivales de la canción, elaboración de materiales para las presentaciones, recetas, exposiciones de temas variados y juegos en inglés. Los resultados negativos respecto a la no realización de la actividad (33%) pueden ser el resultado de la cantidad de estudiantes de sexto grado encuestadas y que aún no habían participado activamente en esta práctica.

Tabla.48. Realización del Día del inglés

48. English Day (Saint Valentine)		
Sí	290	67%
No	144	33%



Número de estudiantes

Fig.41. Número de estudiantes que opinan sobre la realización del día del inglés

Sobre la *existencia del programa especial para Navidad o Christmas Show* (villancicos y presentaciones en inglés) (tabla 49, figura 42), el 58% de las encuestadas (N=251) respondió afirmativamente a la existencia de dicho programa, mientras el 42% (N=183) respondió negativamente. Dentro de las evidencias documentales no fue fácil encontrar información sobre este aspecto puesto que en ambas instituciones es tratado como un proyecto transversal y no aparece en el Cronograma general. Según evidencias de años anteriores, existen Actas de comité y correos enviados a la Rectora de una de las instituciones, donde se solicitan permisos para presentar individualmente grupos de niñas con coros navideños en inglés, pero dentro de la preparación de la Novena de Aguinaldos Tradicional. La evidencia más cercana a este tipo de presentación existe en una de las I. E. donde se realizó como punto focal del proyecto del Día del inglés un Festival de la canción en inglés con la participación de todo el estudiantado, y este año con la participación de un grupo del grado undécimo con la presentación de tres villancicos en el marco de la Novena Tradicional.

Tabla.49. *Existencia del programa especial para Navidad o Christmas Show*

49. <i>Christmas Show</i> (Villancicos y presentaciones en inglés)		
Sí	251	58%
No	183	42%

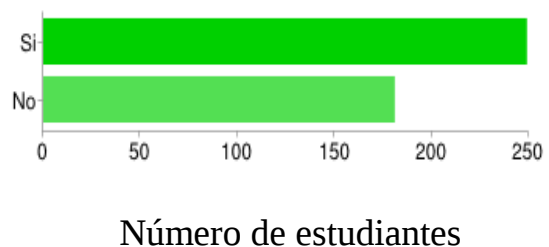


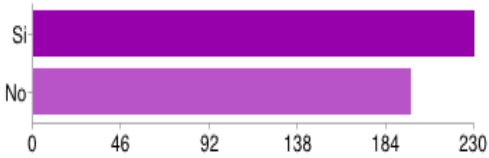
Fig.42. *Existencia del programa especial para Navidad o Christmas Show*

En cuanto a la *existencia de los proyectos transversales en inglés y en otros niveles de escolaridad* (tabla 50, figura 43), el 53% de las estudiantes (N=230), afirmó la existencia de dichos proyectos, mientras el 47% (N=204) respondió negativamente al enunciado respecto a los proyectos transversales en inglés. Dicha información corrobora lo encontrado en el estudio y análisis de documentación, puesto que una de las instituciones sí mostró evidencia de la existencia de estos proyectos de socialización del inglés a nivel del grado undécimo exclusivamente y de una población beneficiaria en los grados Transición a Quinto de Básica Primaria. Este resultado posiblemente muestra la interpretación de las estudiantes de undécimo quienes son las actantes y quienes reconocen la existencia del mismo y dicho proyecto sólo se empezó hace tres años, según documentación oficial de la institución y consiste en la planeación de una hora de clase de inglés por parte de las estudiantes del grado undécimo para luego socializar en un grado de Preescolar o Primaria. Para dicho proyecto, denominado “*Foster Teachers*”, los grupos de undécimo deben iniciar desde la planeación de la clase, seguir con la realización de las actividades (*flash cards, posters, vocabulary review, photocopiables, etc.*), hasta heredar a cada sede de la institución un álbum de *flash cards (Pictionary)* con el vocabulario trabajado por todos los equipos del grado undécimo. Este proyecto aún se maneja muy internamente, puesto que sólo lo reconocen las niñas del grado décimo que pasan a Undécimo, las de los grados beneficiados que van sexto y las del grado undécimo a quienes se les informa del mismo desde el inicio del año escolar, dentro de la presentación del Programa de Grado Undécimo. Además, en el Plan de Área del grado undécimo ya se han señalado las fechas que corresponden a cada uno de los pasos de la elaboración y ejecución del Proyecto. En la otra institución educativa, se tiene evidencia de la existencia del mismo proyecto algunos años atrás, pero no se realizó en el año 2014 por circunstancias ajenas a los docentes actuales y también se

tienen evidencias fotográficas de cuándo existió, así como del proyecto escrito y la documentación relacionada con el mismo como formatos de temas y los equipos de estudiantes de undécimo encargados, los formatos de asignación de grupos de Pre-escolar y Primaria beneficiados y formatos de evaluación de los equipos de trabajo para ser diligenciados por los docentes Directores de grupo de los grados beneficiados. Existen evidencias fotográficas y documentos como formatos que corresponden al proyecto en cuestión y a otros proyectos internos de aula que se exteriorizan y se socializan con toda la institución.

Tabla.50. *Proyectos transversales en inglés y en otros niveles de escolaridad*

50. Proyectos transversales (socialización de proyectos de inglés en pre-escolar y primaria)		
Sí	230	53%
No	204	47%



Número de estudiantes

Fig.43. *Proyectos transversales en inglés y en otros niveles de escolaridad*

5.2.1. *Análisis*

Los análisis a las respuestas de la encuesta, del diario de campo y la documentación analizada, evidenciaron la existencia de prácticas institucionales que propenden por actividades donde se utilice la lengua extranjera. En nuestra investigación se encuentra que a partir de la percepción de las estudiantes, existen prácticas institucionales que comparten objetivos comunes con las

prácticas de aula, las cuales se han exteriorizado para que sean socializadas al resto de la comunidad educativa y no sólo de beneficio para el grado que la programe.

La práctica Institucional con mayor acogida (67%) según los resultados es el día destinado oficialmente para la presentación de los proyectos estrictamente del idioma inglés conocido en ambas instituciones como *English Day* en el que se incluyen actividades de otras áreas encaminadas a reforzar la práctica de las diferentes habilidades como hablar, leer, escuchar y escribir en inglés y que busca motivar a la participación activa en la planeación o ejecución del mismo. En menor medida y con menos participación en ambas instituciones califican la existencia del programa especial para navidad (58%) y para el cual no hubo mucha información disponible pues es considerado transversal y no existe programación en el cronograma general. El punto de vista de las estudiantes indica que, posiblemente sólo un selecto grupo de niñas participan por lo que no les traería a todas el beneficio de la práctica de cualquiera de las habilidades antes mencionadas.

En cuanto al proyecto transversal de Socialización del inglés (53%) fue reconocido como una práctica existente. Aunque, según los resultados, inferimos que a las estudiantes les falta más información y socialización sobre el mismo especialmente en los grupos inferiores. La experiencia vivida durante la práctica de esta actividad, nos indica que la retroalimentación positiva de una motivación intrínseca es lo que les hace sentir a las estudiantes que la ejecutan que son capaces y competentes, esto según Maslow (Citado por Petri y Govern, 2006, p. 348 a 350) es claramente superior a la motivación extrínseca, pues teniendo en cuenta la jerarquía de necesidades clasificada por él, se suplen necesidades básicas físicas y de último las de

actualización personal; no importa qué premios extrínsecos se prometan, o los tengan o no; siempre se propende a la búsqueda de la realización y a la lucha por subir la auto-estima.

La elaboración del periódico mural de las noticias o del área no fue reconocida por la mayoría de las estudiantes como una práctica institucional con 33% y 38% respectivamente, pues según parece, no le prestan mucha atención a los murales, posiblemente por el contenido de los artículos o por otras circunstancias, que se podrían averiguar en las instituciones, para así, convertirlo en una práctica institucional efectiva para el mejoramiento de las estrategias de lectura , comprensión y escritura en Inglés.

Por último, el uso de las tecnologías parece ser de decisión de los docentes de inglés, lo que a la vez indicaría que ésta no es una prioridad en las dos instituciones. Al analizar las evidencias y teniendo en cuenta que las prácticas institucionales reflejan la manera como se pone en marcha el objetivo del PNB respecto al alcance de los estándares, nos preocupa mucho que el uso de las herramientas tecnológicas no sea un apoyo que le interese a los docentes en su labor pedagógica.

CAPÍTULO VI

6. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

6.1. ACTITUDES DE LAS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Los resultados sobre esta variable se presentan de manera conjunta para el total de la muestra de estudiantes (N=434) de las dos I.E. consideradas en este estudio. Aquí se recogen los resultados recabados a través de la encuesta (Cuestionario No. 2, preguntas 60 a 67; 69; 74; 77 a 82 y de la 92 a 99). Para identificar las actitudes de las estudiantes de las dos instituciones en relación con el aprendizaje del inglés, se consideraron las siguientes categorías: 1. Tiempo dedicado al estudio del inglés fuera de la institución; 2. Razones por las cuáles le dedica este tiempo al estudio del inglés; 3. Reconocimiento de las propias habilidades para aprender inglés; 4. Reconocimiento individual de la actitud personal hacia el aprendizaje del inglés; 5. Reconocimiento de los beneficios del bilingüismo respecto al desarrollo de la habilidad mental; 6. Reconocimiento de los beneficios del bilingüismo respecto a las ofertas de empleo; 7. Reconocimiento de los beneficios del bilingüismo respecto a la obtención del éxito; 8. Reconocimiento de los beneficios del bilingüismo respecto a trabajar en el exterior; 9. Reconocimiento de los beneficios del bilingüismo respecto al mejoramiento en la escuela; 10. Reconocimiento de los beneficios del bilingüismo respecto a la comunicación y 11. Reconocimiento de los beneficios del bilingüismo respecto al conocimiento de personas y culturas de habla inglesa.

Así mismo, el análisis de las variables aquí presentadas se fundamentó en las evidencias registradas mediante la observación directa de seis grupos de estudiantes durante el desarrollo de la clase de inglés. Dichas evidencias se consignaron en la Rejilla de observación a manera de Diario de campo; también se tomaron fotos y grabaciones, previa autorización de las directivas y personas involucradas.

Con respecto al *tiempo dedicado al estudio del inglés fuera de la institución* (tabla 51, figura 44) un porcentaje muy alto de las estudiantes, 49% (N=213) contestó que dedica entre 2 y 4 horas para estudiar el idioma inglés fuera de la institución. Seguido por un porcentaje considerable de 42% (N=182) que asegura no estudiar la lengua extranjera fuera de la institución educativa, para un total del 91% (N=395) de estudiantes que dedican tiempo insuficiente al estudio de la lengua extranjera. Mientras que un 7% le dedica entre 5 y 7 horas, y el 2% restante (N=10) respondió que estudia entre 8 y 10 horas. Este resultado denota que sólo el 9% de las estudiantes encuestadas consideran necesario dedicar bastante tiempo al estudio del inglés, lo que podría indicar de alguna forma el poco compromiso y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, y como se mostrará en la pregunta 61 a 67 (tabla 52), las niñas consideran que poseen las habilidades necesarias para aprenderlo, sin tener en cuenta que el tiempo de estudio es importante debido a que el tiempo de contacto tan reducido en algunas instituciones les exigirán un promedio mayor de profundización en ambientes extracurriculares. Sin embargo, la consideración del tiempo que dedican las estudiantes en casa al estudio de los contenidos vistos en la clase, es incoherente con la motivación que manifiestan respecto al repaso durante la clase, pues de acuerdo con las observaciones de aula, la respuesta a este repaso en los grados inferiores es alta y disminuye de grado octavo en adelante.

A partir de nuestra experiencia, reconocemos que la mayoría de las estudiantes manifiestan la necesidad de ser motivadas para continuar su proceso de aprendizaje por fuera de la institución. De esta forma, se reduciría el impacto que tiene el poco tiempo de contacto con la lengua extranjera y que representa un desafío para estudiantes y maestros. Aprovechar al máximo el tiempo podría facilitar a las estudiantes el alcance de los estándares, al continuar reforzando los conocimientos de manera extracurricular.

Tabla.51. *Tiempo dedicado al estudio del inglés por fuera de la institución.*

60. El tiempo que dedico al estudio del inglés fuera de la institución:		
1 Ninguno	182	42%
2 Entre 2 y 4 horas	213	49%
3 Entre 5 y 7 horas	29	7%
4 Entre 8 y 10 horas	5	1%
5 Más de 10 horas	5	1%

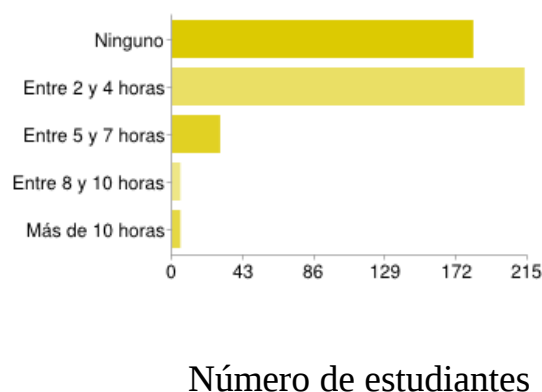


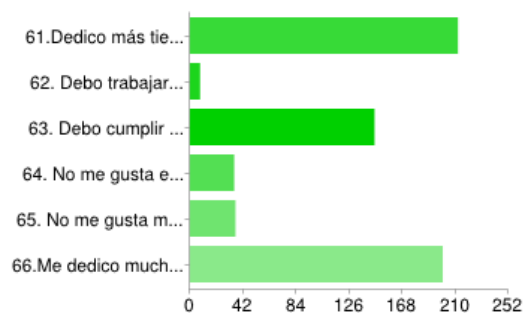
Fig.44. *Número de estudiantes que opinan sobre el tiempo dedicado al estudio del inglés fuera de la institución.*

Partiendo de la trascendencia que implica el refuerzo en casa de los contenidos desarrollados en la clase, se pidió a las estudiantes señalar una o varias de las siguientes opciones (preguntas 61 a 66), para encontrar las razones por las cuáles se dedica poco tiempo al estudio del inglés (tabla 52, figura 45). Teniendo en cuenta que se podían marcar varias respuestas, el resultado fue el siguiente: de las estudiantes encuestadas 91% (N=395) respondieron que le dedican muy poco tiempo al estudio del inglés, de ellas (55% dedican mayor tiempo al estudio de otras asignaturas

y a otras actividades 52%) , mientras que un 38% de las participantes (N=146) debe cumplir muchas actividades paralelas al estudio; el 18% (N=71) dicen que no les gusta el inglés, ni su profesor de inglés y un porcentaje poco representativo del 2% (N=8) asegura que debe ayudar a su familia. Estas respuestas indican que la mayoría de las estudiantes, a pesar de responder que sienten interés por el inglés y de demostrarlo mediante el desarrollo de las actividades en las clases observadas, no consideran importante su estudio por fuera de la institución y dedican mayor parte del tiempo al desarrollo de otras actividades que pueden, según su criterio, representar un mayor grado de dificultad (estudio de otras asignaturas) o que les representan algún otro interés. También se debe tener en cuenta que las instituciones educativas donde se desarrolla la investigación demandan de tiempo extracurricular, en jornada contraria, para desarrollar sus modalidades de especialización.

Tabla.52. Razones por las cuáles se dedica poco tiempo al estudio del inglés.

Si dedicas muy poco tiempo al estudio del inglés (respuestas 1 o 2), selecciona la/s razón/es que te impiden dedicarle más tiempo a este idioma:		
61. Dedico más tiempo a las otras asignaturas.	212	55%
62. Debo trabajar para ayudar a mi familia.	8	2%
63. Debo cumplir muchas actividades paralelas al estudio	146	38%
64. No me gusta este idioma.	35	9%
65. No me gusta mi profesor de inglés.	36	9%
66. Me dedico mucho a otras actividades.	200	52%
67. Otra actividad. ¿Cuál?	0	0



Número de estudiantes

Fig.45. Razones por las cuáles se dedica poco tiempo al estudio del inglés

En cuanto al reconocimiento de las propias habilidades para aprender inglés (tabla 53, figura 44), el 82% de las estudiantes (N=354) considera que posee las habilidades necesarias para aprender inglés (44% muy de acuerdo y 38% de acuerdo) mientras que el 13% están indecisas al respecto y sólo el 6% consideran que no poseen las habilidades requeridas para aprender inglés. Este resultado señala que una cantidad muy alta de estudiantes se autoevalúa como poseedora de las habilidades requeridas para aprender la lengua extranjera, esta valoración de alguna forma indica motivación hacia el inglés y, paradójicamente, es coherente con la poca necesidad que personalmente le otorgan al tiempo que dedican para aprender de la lengua extranjera. Esta autovaloración concuerda con el deseo de las estudiantes por demostrar sus capacidades durante el desarrollo de la clase al anticiparse a dar respuestas y al mostrarse voluntaria para participar activamente y a la vez, pretender que no siempre respondan las mismas estudiantes, actitudes competitivas que se presentan con frecuencias muy altas, especialmente en los grados inferiores.

Tabla.53. Reconocimiento de las habilidades propias para aprender inglés

69. Considero que tengo las habilidades necesarias para aprender inglés.		
1 Muy en desacuerdo	12	3%
2 En desacuerdo	12	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	56	13%
4 De acuerdo	164	38%
5 Muy de acuerdo	190	44%

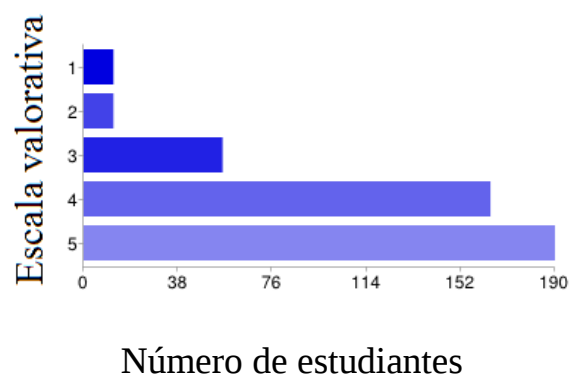


Fig.46. Número de estudiantes que opinan sobre el reconocimiento de las propias habilidades para aprender inglés

Sobre el *reconocimiento individual de la actitud personal hacia el aprendizaje del inglés* (tabla 54, figura 47), un alto porcentaje de las participantes 81% (N=352) manifiesta demostrar una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés (43% de acuerdo; 38% muy de acuerdo) en tanto que el 14 % no está ni en desacuerdo, ni de acuerdo; y sólo un 6% considera negativa su actitud. Esto significa que la autovaloración hecha por las encuestadas con respecto a su actitud frente al aprendizaje del inglés es altamente positiva, lo que significa, a su vez, un alto grado de interés para aprender la lengua extranjera. Actitud observable al registrar el desarrollo de la clase, pues dentro del análisis actitudinal o conductual, se evidencian una buena disposición y dinamismo frente a un nivel bajo de distracción.

Tabla.54. *Reconocimiento de la actitud personal hacia el aprendizaje del inglés*

74. Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva		
1 Muy en desacuerdo	11	3%
2 En desacuerdo	12	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	59	14%
4 De acuerdo	187	43%
5 Muy de acuerdo	165	38%

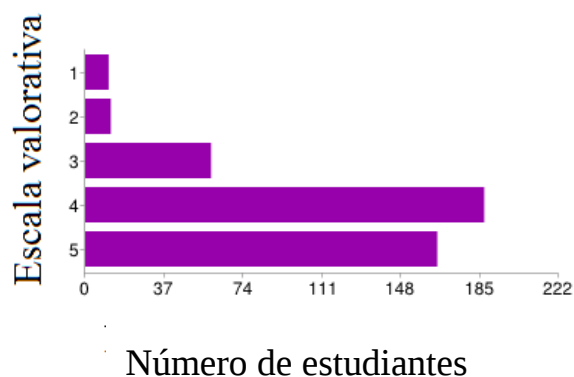


Fig.47. *Número de estudiantes que opinan sobre el reconocimiento individual de la actitud personal hacia el aprendizaje del inglés*

En relación con las apreciaciones personales sobre *el reconocimiento de los beneficios del bilingüismo - inglés* – encontramos que las participantes en la encuesta consideran que el idioma inglés representa beneficios, así:

Acerca de la *actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por desarrollar la habilidad mental* (tabla 55, figura 48), el 84% de las estudiantes (N=384) considera que el inglés puede otorgarle beneficios en el desarrollo de su habilidad mental (45% muy de acuerdo; 39% de acuerdo) mientras que un 11% se encuentran indecisas y sólo el 5% no lo consideran beneficioso. El resultado obtenido sugiere que un alto porcentaje de encuestadas otorgan un valor alto al bilingüismo para mejorar sus procesos cognitivos, pues ayuda a desarrollar su habilidad mental. Este resultado sólo fue verificable en el diario de campo para el grado sexto, donde se muestra un alto interés por las actividades orales y esfuerzo para imitar los sonidos de la lengua inglesa, mientras que estos factores cognitivos o cognoscitivos se pierden en gran parte en los grados superiores.

Tabla.55. Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por desarrollar la habilidad mental

77. Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva porque desarrolla la habilidad mental		
1 Muy en desacuerdo	9	2%
2 En desacuerdo	11	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	49	11%
4 De acuerdo	197	45%
5 Muy de acuerdo	168	39%

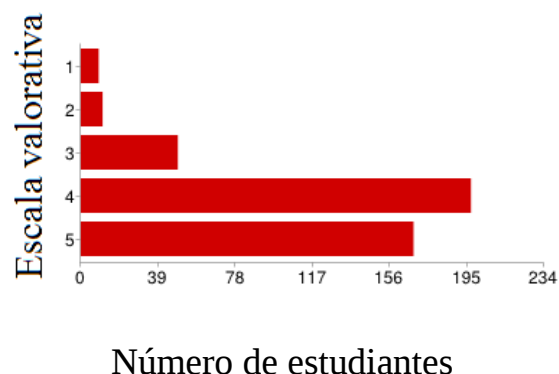


Fig.48. Número de estudiantes que opinan sobre la actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por desarrollarla habilidad mental

Con respecto a la actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por las ofertas de empleo (tabla 56, figura 49), 88% de las estudiantes (N=384) señalan que el bilingüismo puede representar mejores oportunidades para obtener empleo (54% muy de acuerdo; 34% de acuerdo) mientras que un 7% se encuentran indecisas y un porcentaje poco representativo del 5% lo consideran poco beneficioso. Esto sugiere que el bilingüismo es reconocido por la mayor parte de las estudiantes como promotor de oportunidades de consecución de empleo, pues es de conocimiento popular que la oferta laboral exige en muchas ocasiones conocimientos de inglés y que, en muchas ocasiones, se rechazan aspirantes a empleos con hojas de vida productivas por no poseer competencias lingüísticas en inglés.

Tabla.56. Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por las ofertas de empleo.

78. Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva porque brinda mejores oportunidades para obtener empleo		
1 Muy en desacuerdo	11	3%
2 En desacuerdo	8	2%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	31	7%
4 De acuerdo	149	34%
5 Muy de acuerdo	235	54%

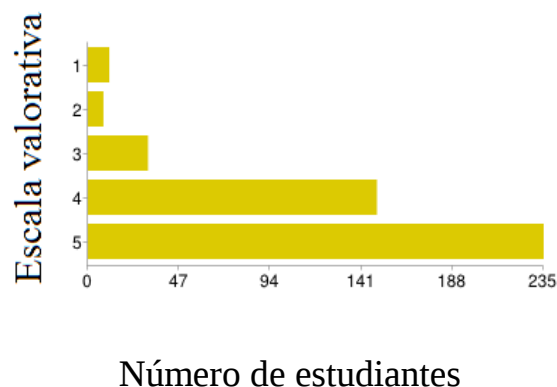


Fig.49. Número de estudiantes que opinan sobre la actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por las ofertas de empleo que brinda.

Sobre la actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por la obtención del éxito (tabla 57, figura 50), 82% de las estudiantes (N=353) considera que el bilingüismo puede ser un pasaporte para el éxito (43% muy de acuerdo; 39% de acuerdo) mientras que un porcentaje considerable del 14% se encuentran indecisas y un porcentaje poco representativo del 5% lo consideran poco beneficioso. Esto indica que el bilingüismo es reconocido por la mayor parte de las estudiantes como promotor de oportunidades en los distintos aspectos de la vida, aunque en una cantidad (N=22) de estudiantes no representa gran importancia para lograr el éxito.

Tabla.57. Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por obtención del éxito.

79. Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva porque es un pasaporte al éxito		
1 Muy en desacuerdo	10	2%
2 En desacuerdo	12	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	59	14%
4 De acuerdo	168	39%
5 Muy de acuerdo	185	43%

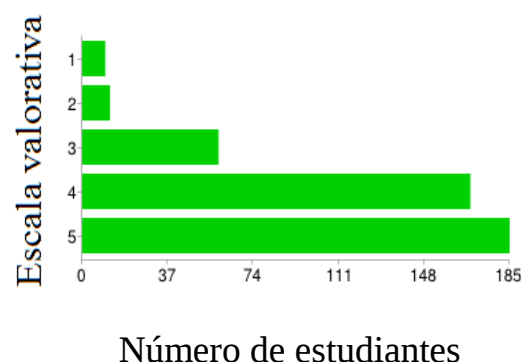


Fig.50. Número de estudiantes que opinan sobre la actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por la obtención del éxito.

En relación con la actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por el beneficio que ofrece para trabajar en el exterior (tabla 58, figura 51), un porcentaje muy elevado, 90% de las estudiantes (N=391) considera que el bilingüismo es necesario para poder trabajar en el exterior (55% muy de acuerdo; 151% de acuerdo) mientras que sólo el 8% de las encuestadas se muestran indecisas o lo consideran poco beneficioso. Este resultado muestra que el bilingüismo es reconocido para casi todas las estudiantes como una necesidad de comunicación si desea desempeñarse como empleado en cualquier lugar del mundo, esto sugiere alto reconocimiento del inglés como la lengua del mundo globalizado.

Tabla.58. Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés porque es necesario para trabajar en el exterior

80. Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva porque es necesario conocerlo para trabajar en el exterior		
1 Muy en desacuerdo	5	1%
2 En desacuerdo	10	2%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	28	6%
4 De acuerdo	151	35%
5 Muy de acuerdo	240	55%

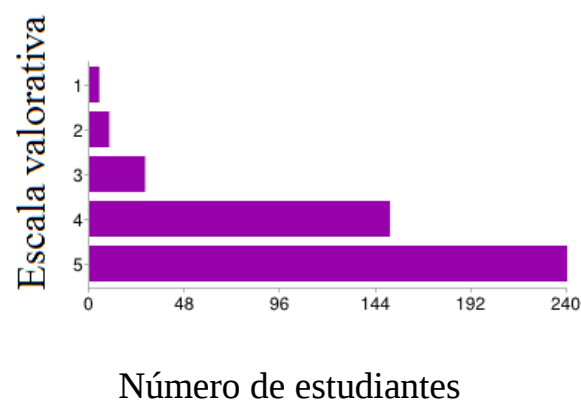


Fig.51. Número de estudiantes que opinan sobre la actitud positiva frente al aprendizaje del inglés porque es necesario conocerlo para trabajar en el exterior

Sobre la *actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por el mejoramiento en la escuela* (tabla 59, figura 52), 80% de las estudiantes (N=350) considera que el bilingüismo puede ayudarlas a mejorar su desempeño escolar (42% de acuerdo; 38% muy de acuerdo) mientras que un porcentaje considerable del 15% se encuentran indecisas y un porcentaje poco representativo del 4% lo consideran poco beneficioso. Esto indica que el bilingüismo representa para las estudiantes un beneficio para alcanzar mayores niveles de desempeño escolar.

Tabla.59. Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por el mejoramiento en la escuela

81. Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva porque ayuda a mejorar en la escuela.		
1Muy en desacuerdo	7	2%
2En desacuerdo	10	2%
3Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	67	15%
4De acuerdo	184	42%
5Muy de acuerdo	166	38%

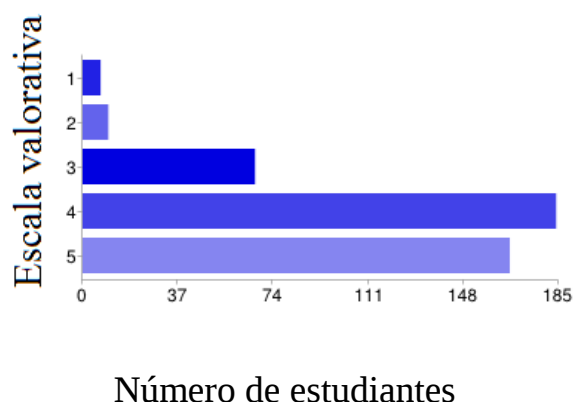


Fig.52. Número de estudiantes que opinan sobre la actitud positiva frente al aprendizaje del inglés porque ayuda a mejorar en la escuela.

Finalmente, con respecto a la actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por los beneficios en la comunicación y el conocimiento de personas y culturas de habla inglesa (tabla 60, figura 53), un porcentaje muy representativo 92% de las estudiantes (N=399) considera que el bilingüismo es esencial para comunicarse con personas de habla inglesa (59% muy de acuerdo; 33% de acuerdo) mientras que sólo un porcentaje de 8% se encuentran indecisas o lo consideran poco beneficioso. Se puede deducir entonces, que una parte considerable de las estudiantes reconoce que dentro del mundo globalizado es pertinente mantener una actitud abierta ante el aprendizaje del inglés para comunicarse con gente que habla este idioma.

Tabla.60. Actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por los beneficios en la comunicación y el conocimiento de personas y culturas de habla inglesa.

82. Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva porque me permite conocer y comunicarme con gente de otros países y culturas de habla inglesa.		
1 Muy en desacuerdo	5	1%
2 En desacuerdo	6	1%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	24	6%
4 De acuerdo	143	33%
5 Muy de acuerdo	256	59%

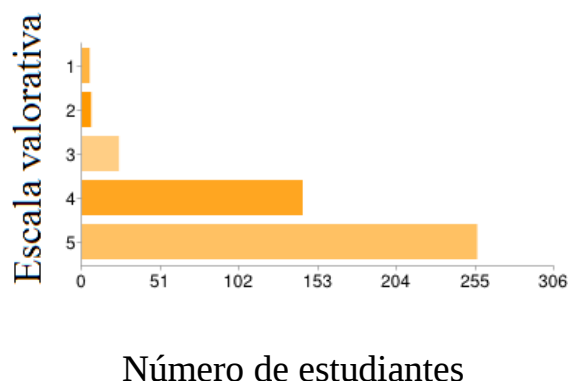


Fig.53. Número de estudiantes que opinan sobre la actitud positiva frente al aprendizaje del inglés por los beneficios en la comunicación y el conocimiento de personas y culturas que hablan inglés.

En cuanto a la capacidad del aprendiz para responder a las dinámicas del grupo en una situación de aprendizaje (tabla 61, figura 54) el 67% de las estudiantes (N=291), está de acuerdo y muy de acuerdo (42% de acuerdo; 25% muy de acuerdo) en que éste es capaz de responder a las dinámicas del grupo en una situación de aprendizaje en la que no desarrolla ansiedad negativa, ni inhibiciones; lo que comprueba la gran conciencia respecto a que si su maestro o profesor lo motiva con actividades que propendan a incrementar la seguridad en sí mismo (autoconfianza) y la necesidad del logro, no tendrá porqué sentir o desarrollar ansiedad negativa que lo lleve a inhibiciones, y por ende a una motivación baja que no le permitan obtener las metas de aprendizaje y dejar o abandonar el proceso de aprendizaje.

Mientras un 26% de las estudiantes encuestadas (N=112) respondió que no se encontraba de acuerdo ni en desacuerdo respecto al enunciado de que el buen aprendiz sea capaz de responder a las dinámicas del grupo con una actitud positiva sin desarrollar ansiedad negativa ni inhibiciones, el 7% respondió que no estaban de acuerdo con que éste sea capaz de responder a las dinámicas de clase sin desarrollar ansiedad ni inhibiciones negativas que le obstruyan su proceso en la situación de aprendizaje. Esto responde positivamente a un resultado anteriormente descrito como es la gran capacidad que poseen la mayor parte de las encuestadas para asumir actitudes positivas frente al aprendizaje del inglés (pregunta 74, tabla 54) y a aceptar los retos que el aprendizaje del mismo conlleve a partir de un reconocimiento individual de las habilidades necesarias para aprenderlo (Pregunta 69, tabla 53). Según estudios de Alarcón (2005), se demostró que la dimensión afectiva o emotiva en el aprendizaje es muy importante y que debe ser considerada por todos los profesores para planear sus clases, un alumno motivado presenta una actitud positiva y responde eficientemente a los retos que la situación de aprendizaje le exija. Es decir que si el profesor favorece los sentimientos de autoestima positiva y planea actividades acordes con los intereses de los estudiantes, estos reducen la ansiedad, aumentan su auto-valía y mejoran su actitud hacia el aprendizaje del idioma.

Tabla.61. Capacidad del aprendiz para responder a las dinámicas del grupo en una situación de aprendizaje

92. Es capaz de responder a las dinámicas del grupo en una situación de aprendizaje y no desarrolla ansiedad negativa e inhibiciones.			
1.	Muy en desacuerdo	12	3%
2.	En desacuerdo	19	4%
3.	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	112	26%
4.	De acuerdo	182	42%
5.	Muy de acuerdo	109	25%

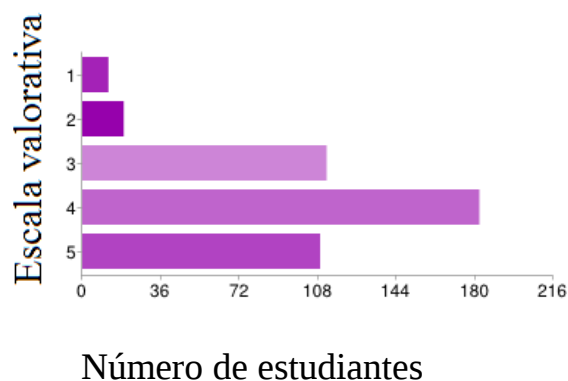


Fig.54. Número de estudiantes que responden acerca de las dinámicas de grupo.

Sobre el aprovechamiento de las oportunidades para usar el lenguaje objetivo de aprendizaje (tabla 62, figura 55), el 67% de las estudiantes (N=292), respondió que el buen aprendiz aprovecha cualquier oportunidad para usar el lenguaje que está aprendiendo, lo que demuestra una actitud muy positiva hacia esta característica y se podría demostrar con la búsqueda constante de oportunidades que favorezcan la comunicación en lengua extranjera si se les da la oportunidad, así sea con el estímulo generalizado a través de la práctica de aula de diálogos, *role-plays*, obras de teatro, conversaciones espontáneas, etc. y a la estimulación de eventos y creación de un ambiente y contexto que le brinde la oportunidad de conversación y facilite el

reforzamiento social, lo que a la vez le produciría un sentimiento de auto- confianza y aceptación a la situación en que se encuentre, García (1998).

Para el 34% de las encuestadas (N=142) que respondieron negativamente o no estar de acuerdo frente al aprovechamiento que hace el buen aprendiz para usar el idioma, se vislumbra una actitud negativa hacia el que el buen aprendiz tenga que hacer uso de esta práctica, posiblemente porque no han experimentado esta oportunidad en forma positiva. Desde nuestro punto vista, esta práctica podría traerles mayor progreso en el aprendizaje de una lengua como es la conversación y la oportunidad de comunicarse en la lengua extranjera (LE), sin contar con los factores positivos que estarían desaprovechando como son la posibilidad de aumentar su auto-confianza y de sentirse incluidas en una situación de aprendizaje que les brinde oportunidad de mejoramiento de las habilidades comunicativas en la LE.

Tabla.62. Aprovechamiento de las oportunidades para usar el idioma que está aprendiendo.

93. Aprovecha cualquier oportunidad para usar el idioma que está aprendiendo.		
1.Muy en desacuerdo	11	3%
2.En desacuerdo	24	6%
3.Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	107	25%
4.De acuerdo	173	40%
5.Muy de acuerdo	119	27%

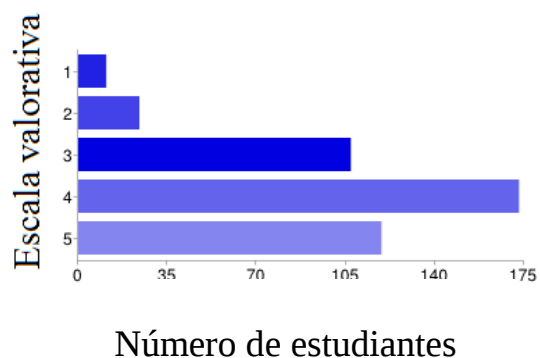


Fig.55. Número de estudiantes que opinan sobre el aprovechamiento de las oportunidades para usar el inglés.

En cuanto *al aprovechamiento máximo que hace el aprendiz de las oportunidades brindadas para practicar la escucha y responder oralmente a la comunicación dirigida a él o a otros*, (tabla 63, figura 56) el 72% de las encuestadas (N=311) respondió estar muy de acuerdo y de acuerdo con éste debe aprovechar al máximo las oportunidades de escucha y de responder oralmente a la comunicación dirigida a sí mismo o a otros, lo que demostraría al igual que en la pregunta 93, que si se les presenta la oportunidad para utilizar el idioma, la aprovecharían con una actitud positiva. Mientras el 29% que corresponde a 123 alumnas encuestadas, manifestó no opinar, o estar en desacuerdo con que el buen aprendiz aprovecha la oportunidad que le brinda esta práctica de escuchar o de responder oralmente a estímulos de comunicación en el idioma que está aprendiendo, lo que demostraría una actitud negativa frente al favorecimiento de establecer diálogos y responder oralmente a dinámicas de grupo que desarrollen la habilidad comunicativa. Al igual que en el análisis de la pregunta N° 93 (tabla 62; figura 55) esta práctica le brinda al estudiante o aprendiz de LE el reforzamiento social y el aumento de la auto-confianza pues la estudiante se vería sometida a situaciones de uso de la lengua, como parte del proceso normal de aprendizaje y esto pondría a prueba su conocimiento de la lengua al buscar la respuesta adecuada frente al estímulo.

Por lo anterior, creemos que los docentes de cada institución, deben buscar los diferentes factores que hacen que las estudiantes se nieguen a participar de las prácticas comunicativas y que muestren actitudes negativas deliberadas frente a estímulos que podrían servirles de reforzamiento social y de oportunidad para aumentar su auto-confianza y su aprendizaje de la lengua objetivo.

Tabla.63. *Aprovechamiento máximo que hace el aprendiz de las oportunidades brindadas para practicar la escucha y responder oralmente a la comunicación dirigida a él mismo o a otros.*

94. Hace máximo uso de las oportunidades brindadas para practicar la escucha y responde oralmente a la comunicación dirigida a él o a otros.		
1 Muy en desacuerdo	8	2%
2 En desacuerdo	24	6%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	91	21%
4 De acuerdo	189	44%
5 Muy de acuerdo	122	28%

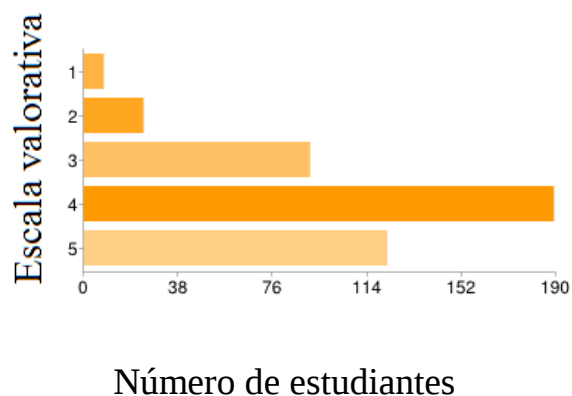


Fig.56. *Número de estudiantes que responden acerca del aprovechamiento máximo que hace el aprendiz de las distintas actividades orales y de escucha.*

Respecto a *la intención del aprendiz de atender más al significado que a la forma* (tabla 64, figura 57), el 60% de las estudiantes encuestadas (N=259) respondió que está de acuerdo y muy de acuerdo con que el buen aprendiz debe atender más al significado que a la forma a la hora de estudiar el idioma inglés, lo que demostraría una actitud positiva frente a lo que se quiere comunicar sin prestar más atención a cómo lo va a comunicar, la prioridad para este tipo de aprendices es llevar a cabo la comunicación y establecer un *output* o producción que le permita

continuar con el canal de comunicación y su actitud siempre es positiva pues no consideran relevante el conocimiento prioritario de las reglas lingüísticas, sino establecer el contacto comunicativo, hacerse entender expresando lo que sienten y piensan para cumplir con la tarea comunicativa, esto es lo que llevaría al aprendiz a obtener la meta de aprendizaje, pues demostrarían menor ansiedad y les permitiría sentir la necesidad de utilizar las diferentes estrategias individuales de aprendizaje para mejorar su proficiencia en LE.

En este punto, también hay un gran número de estudiantes (N=175) que corresponden al 40% que no opinó a favor o en contra o simplemente se considera en desacuerdo o muy en desacuerdo que la práctica del aprendiz de atender más al significado que a la forma, no es una buena práctica para el aprendizaje de una LE, esta podría ser la respuesta al porqué en ocasiones, estas estudiantes prefieren guardar silencio antes que emitir una frase mal pronunciada o mal elaborada, a veces por temor al fracaso y miedo al ridículo de parte de sus pares. Por esto es que su actitud frente a este tipo de estímulos se vuelve negativa y se abstraen de la situación de aprendizaje esperando que sean otras las que se arriesguen y sean corregidas, a veces porque no han comprendido, como lo vimos en otra pregunta de la encuesta (cuestionario número uno, pregunta 16, tabla 16) que la corrección de los errores y el aprender de ellos también podría permitirle mejorar su nivel de inglés. Como pudo comprobarse durante las observaciones de aula, la participación de las aprendices de los grados inferiores (6°) fue más desinhibida respecto a este tipo de prejuicios y que con una actitud más positiva participaron activamente de las situaciones de comunicación sin el temor que presentaron las aprendices de los grados 8° y 10° quienes se controlaron y evitaron participar cuando no sabían la respuesta, posiblemente por el temor al error o a ser ridiculizadas por sus pares.

Es aquí donde el maestro entraría a jugar un papel importante para programar prácticas de aula que les permitan participar a todas las aprendices, teniendo en cuenta que todas ellas se encuentran en diferentes niveles de proficiencia y que los contenidos no se limitaran sólo al conocimiento de las reglas o contenidos lingüísticos (a veces difíciles para algunas estudiantes) sino a toda una serie de contenidos sociales y culturales que van unidos al aprendizaje de la lengua (Contreras 2006), y que para determinar un buen aprendizaje deben ser adaptados al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante. (Dörnyei, 2001).

Tabla.64. *Intención del aprendiz de atender más al significado que a la forma*

95. El aprendiz atiende más al significado que a la forma.		
1 Muy en desacuerdo	6	1%
2 En desacuerdo	24	6%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	145	33%
4 De acuerdo	177	41%
5 Muy de acuerdo	82	19%

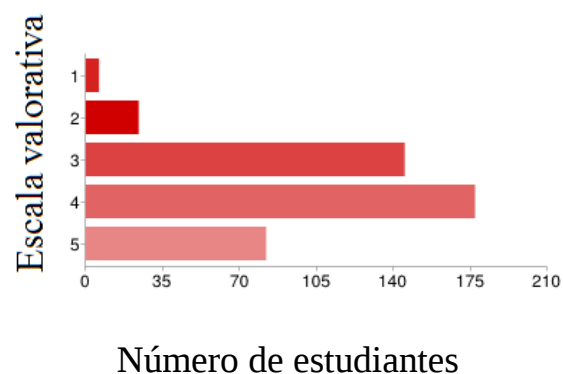


Fig.57. *Número de estudiantes que opinan que el buen aprendiz atiende más al significado que a la forma.*

En cuanto al *aprovechamiento que hace el buen aprendiz de establecer contacto con otros hablantes de la lengua extranjera* (Tabla 65, figura 58) el 53% de las encuestadas (N=233) manifestó estar muy de acuerdo y de acuerdo (20% muy de acuerdo; 33% de acuerdo) en que el buen aprendiz debe aprovechar estar en contacto con otros hablantes de la lengua extranjera, lo que muestra una actitud positiva hacia el reconocimiento del beneficio que trae el estar en contacto con otros hablantes de esa lengua, y que según Gardner (1985), es este contacto el que genera o desarrolla las actitudes positivas frente a la segunda lengua, a la comunidad de hablantes, a lo extranjero en general, a la experiencia de aprendizaje y a los profesores implicados en la misma.

Llama mucho la atención el porcentaje de estudiantes (28%) que decidieron una posición neutral frente a esta situación, el menor porcentaje 19%, de las alumnas encuestadas manifestó estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con que el buen aprendiz aproveche estar en contacto con otros hablantes de la lengua extranjera, lo que mostraría una actitud negativa frente a esta práctica de relaciones interactivas en la cuales se establece el contacto que debería ser positivo hacia la comunidad de la LE y que ayudaría a mejorar la actitud frente al aprendizaje de la lengua objeto de estudio, incrementaría la motivación y le ayudaría a comprender el nivel del lenguaje en el que están inmersos aspectos como la cultura, la comunidad y la utilidad de la lengua que incidiría en los objetivos que se plantean las estudiantes (Dörnyei, 1994). Según Gardner (1985), su modelo socio-educativo identificó dos componentes que tienen gran influencia en la motivación: la integración, que se refiere a una disposición positiva hacia la cultura y las actitudes de los hablantes de la lengua objeto de estudio.

La actitud negativa demostrada por algunas estudiantes encuestadas hacia el aprovechamiento para establecer contacto con otros hablantes de la lengua extranjera, puede deberse a varios factores socio-afectivos que están relacionados con un posible rechazo hacia los hablantes de la lengua objeto o a una posible incredulidad frente a la posibilidad de estar en contacto directo con hablantes de la lengua durante su proceso de aprendizaje, pues hay que tener en cuenta que muchas de ellas provienen de sectores populares cuyo nivel económico posiblemente no les permitiría viajar a comunidades hablantes nativas de la lengua inglesa. (Ver información sociodemográfica – Anexo 5).

Otra razón posible es el reconocimiento de la poca eficacia en el aprendizaje, lo que impediría mostrar interés por establecer este contacto directo con hablantes, no necesariamente nativos y las llevaría a un estado de apatía y de desaliento frente a otras actividades y prácticas que le pudieran traer experiencias positivas de aprendizaje, desconociendo igualmente que sus pares pueden ser sujetos para llevar a cabo esta experiencia comunicativa en el mismo nivel a través de un aprendizaje colaborativo.

En conclusión, al igual que para Gardner (1980), la motivación integradora y las actitudes son factores importantes que ayudan a determinar el nivel de proficiencia alcanzado por los diferentes aprendices; los más exitosos son aquellos que muestran una alta motivación y actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Tabla.65. *Aprovechamiento que hace el aprendiz para establecer contacto con otros hablantes de la lengua extranjera.*

96. El buen aprendiz complementa el aprendizaje con contacto directo con otros hablantes de la lengua extranjera.		
1 Muy en desacuerdo	24	6%
2 En desacuerdo	56	13%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	121	28%
4 De acuerdo	145	33%
5 Muy de acuerdo	88	20%

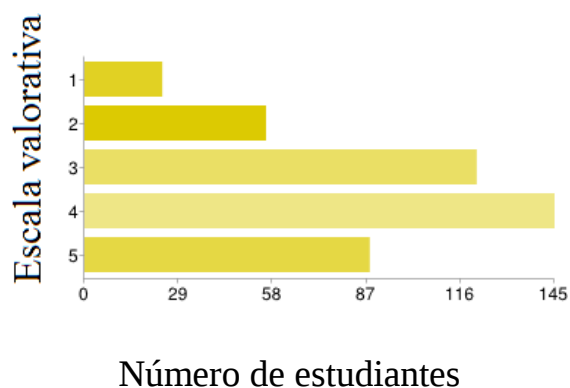


Fig.58. *Número de estudiantes que opinan sobre el contacto con hablantes de la lengua extranjera.*

En cuanto al uso de técnicas de estudio como lista de vocabulario, apuntes, consultas, etc. de parte del aprendiz (tabla 66, figura 59), el 69% de las estudiantes (N=299) consideró que está de acuerdo y muy de acuerdo en que el aprendiz debe usar técnicas para el mejoramiento y estudio del idioma inglés, el 22% (N=94) esta indecisa al respecto y solo el 9% considera estar muy en desacuerdo o en desacuerdo con esta técnica de estudio del idioma inglés. Este resultado sugiere que el interés y la trascendencia que le dan las estudiantes a este tipo de técnicas son bastante importantes y que posiblemente, de manera personal, les ha traído buenos resultados y les ha apoyado de manera significativa el mejoramiento del nivel en que se encuentran.

Respecto a la documentación y el análisis de las evidencias, encontramos en una de las instituciones, un proyecto que consta de la elaboración de carteleras de vocabulario en la cual se van anexando por lección, las palabras nuevas o que puedan representar cierta dificultad para ellas, igualmente en las dos Instituciones estudiadas, cada docente tiene dentro de la práctica de aula la elaboración de una lista de vocabulario previa a la iniciación de cada lección, en una de las instituciones, el vocabulario se trabaja en la parte de atrás del cuaderno para formar un mini-diccionario.

Dentro de las actividades de aula y como parte de la metodología del profesor, los resultados de esta grafica coinciden mayormente con los arrojados en el capítulo II referente a las prácticas de aula (tablas 40, 42, 44 y 47) en las cuales las estudiantes encuestadas respondieron en mayor porcentaje, que en sus Instituciones Educativas estas prácticas eran siempre o frecuentemente realizadas como una herramienta metodológica para mejorar el nivel del idioma objeto.

Al responder afirmativamente a esta pregunta, reconocen y le dan un gran valor a esta práctica de estudio como una característica que debe cumplir el buen aprendiz de lengua extranjera ya sea de manera individual e inclusive como parte de una práctica de aula para memorizar e interiorizar el vocabulario pertinente a la lección o unidad correspondiente. Esta técnica de estudio o de aprendizaje individual está muy apoyada por Ellis (1985) quien la incluye como factor en determinado momento en el aprendizaje de una L2 ya sea que el aprendiz se encuentre interesado en obtener información en L2 o que esté involucrado en aprender la L2. Dentro de las estrategias nombradas por Ellis (1985) se encuentran las listas de palabras, aprender vocabulario en contexto y practicarlo.

Tabla.66. *Uso de técnicas de estudio como lista de vocabulario, apuntes, consultas, etc. por parte del aprendiz*

97. Usa técnicas de estudio como lista de vocabulario, apuntes, consultas, etc.		
Muy en desacuerdo	15	3%
En desacuerdo	26	6%
Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	94	22%
De acuerdo	181	42%
Muy de acuerdo	118	27%

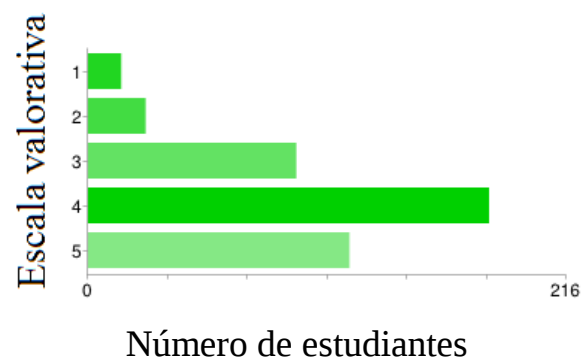


Fig.59. *Número de estudiantes que opinan sobre el uso de técnicas de estudio por parte del buen aprendiz.*

Respecto a la posesión de parte del aprendiz de suficientes habilidades analíticas para percibir, categorizar y almacenar los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera (Tabla 67, figura 60), el 63% de las encuestadas (N=271) consideró estar muy de acuerdo y de acuerdo que el buen aprendiz debe poseer suficientes habilidades analíticas, sorprende un poco la indecisión (27%) respecto al reconocimiento de esta habilidad como una característica del aprendiz y sólo un 11% consideró que está en desacuerdo o muy en desacuerdo que el buen aprendiz de una lengua

extranjera tenga que poseer suficientes habilidades analíticas para percibir categorizar y almacenar los aspectos lingüísticos de la misma.

A partir de los resultados, podríamos deducir que muchas estudiantes desconocen que el aprendizaje de un idioma es un proceso consiente, mediante el cual se aprende un nuevo código lingüístico y que es natural, entonces, que establezcan estrategias de aprendizaje en las cuales deban categorizar, analizar, percibir y almacenar aspectos lingüísticos del idioma que se está aprendiendo y por lo tanto experimenten la interferencia de su lengua materna con la LE hasta donde su desarrollo cognitivo se lo permita.

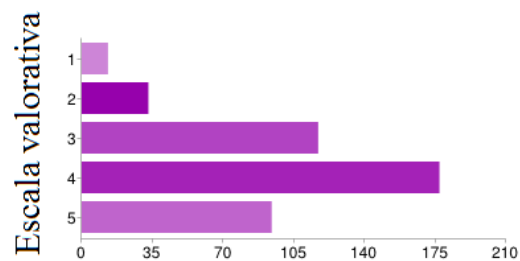
Según Espí y Azurmendi (1996) es importante tener en cuenta que el éxito en el aprendizaje de una L2, depende de muy diversos factores que intervienen en dicho proceso y de las diferencias de aprendizaje del individuo; y que según los autores este aprendizaje también varía según un gran número de variables socio demográficas (edad- sexo- personalidad, nivel socio-económico y socio-cultural) y de variables contextuales o sociales (estilo de aprendizaje, motivación, aptitud y actitudes). El factor socio demográfico como la edad no influye según Ellis (1985) mayormente sobre el aprendizaje de una L2 excepto porque el resultado parece mostrar que en los jóvenes la capacidad para aprender una L2 es mayor, pero con resultados de más alta proficiencia en los adultos, especialmente cuando se estudia la morfología y sintaxis de la lengua objeto.

Según Ellis (1985) la edad de inicio no afecta la ruta de aprendizaje, pero sí el promedio de aprendizaje, pues respecto al vocabulario y a la gramática los adolescentes tienen mejores resultados. Así, la explicación de la diferencia evidente entre los aprendices infantiles y los adolescentes y adultos, es la habilidad de los mayores para comprender el lenguaje como un

sistema formal y para entender el estudio del idioma con sus reglas lingüísticas de una manera consciente.

Tabla.67. *Posesión del buen aprendiz de suficientes habilidades analíticas para percibir, categorizar y almacenar los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera.*

98. El buen aprendiz posee suficientes habilidades analíticas para percibir, categorizar, y almacenar los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera.		
1 Muy en desacuerdo	13	3%
2 En desacuerdo	33	8%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	117	27%
4 De acuerdo	177	41%
5 Muy de acuerdo	94	22%



Número de estudiantes

Fig.60. *Número de estudiantes que opinan sobre la posesión de habilidades analíticas de los aspectos lingüísticos de la lengua de parte del buen aprendiz.*

Respecto a considerar el monitoreo de sus errores como una característica de un buen aprendiz (tabla 68, figura 61), el 72% (N=313) consideró estar muy de acuerdo y de acuerdo con esta afirmación, el 21% no se manifestó ni a favor, ni en contra, y sólo el 7% considera estar en desacuerdo o muy en desacuerdo en que monitorear los errores sea una cualidad importante para un buen aprendiz. Dicha sustentación del porcentaje en esta encuesta, se corrobora con la respuesta encontrada en el objetivo N° 1 sobre el conocimiento y grado de comprensión que poseen las estudiantes sobre su aprendizaje del inglés y en referencia, la pregunta sobre si

reconoce y está atenta a que la corrección de los errores le permite mejorar el nivel de la lengua objetivo (tabla 16, fig. 9) y donde la respuesta sobre el mismo aspecto arrojó un porcentaje del 78% de estudiantes encuestadas que consideraron que el monitorear sus errores no sólo era una herramienta de mejoramiento sino de comprensión y conciencia sobre el valor que tiene reconocer en qué se falló y utilizarlo como una técnica individual de aprendizaje. Suele ser muy importante para un aprendiz reconocer no sólo sus fortalezas y características generales, sino también sus debilidades y errores, lo que le permitiría modificar su actitud y demostrarse a sí mismo su progreso. Al incrementar su auto-confianza, incrementará sus propias expectativas y producirá respuestas emotivas a la experiencia de aprendizaje de L2 (Ellis, 1985). En caso contrario; la confusión, la incertidumbre y la desmotivación debida a una pobre imagen de sí mismo como aprendiz, debilitará su confianza y facilitará la ansiedad. La posición de las estudiantes que les permite aprender de sus errores y disminuir la ansiedad negativa es apoyada por el modelo procesal de Dörnyei (2001) en el cual, la motivación adquiere un carácter dinámico y cambiante, y donde el aprendizaje del inglés se debe a una adecuada planeación que tenga en cuenta el estilo de aprendizaje del estudiante, partiendo del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y que propenda al incremento de la motivación y de la auto-estima del aprendiz.

En las observaciones de aula, se pudo comprobar el respeto y el acercamiento de parte del maestro hacia los errores de sus alumnas y una metodología que le permite a las mismas reconocer sus errores y buscar la corrección a partir de una guía positiva del maestro, quien con preguntas claras interrogaba a las estudiantes sobre la veracidad de la información sustentada por ellas en un momento de socialización de material evaluativo o la revisión de tareas o talleres de carácter oral o escrito.

Al señalamiento de García (1998) sobre la actitud como una disposición que permite responder con facilidad ante una situación dada, la respuesta de las estudiantes observadas fue casi siempre positiva y carente de prejuicios en los niveles inferiores, y más reservada en los demás niveles. Las aprendices mostraron una actitud emotiva positiva que les permitió reconocer en su profesor una vinculación emocional y un deseo de servir de mediador entre el alcance del logro y el error que les podría impedir dicho alcance del éxito.

En otra parte de este trabajo, objetivo N°1 (tablas 10 a la 25) la investigación encontró que el conocimiento y el grado de comprensión de la estudiante sobre su aprendizaje del inglés, le facilita una actitud lingüística positiva que podría ser de orientación pragmática (Baker, 1992; 2001) ya sea para prender el inglés como reconocimiento social, asegurarse un empleo futuro o como éxito personal. Esta actitud positiva se compara con la conducta afectiva planteada por Gardner (1985) y Baker (1992) que reconoce el sentimiento a favor del objeto, que en este caso será el aprendizaje de la lengua inglesa, especialmente porque estas actitudes positivas en la adquisición de la lengua son soportes motivacionales para hacer del error una oportunidad de aprendizaje.

En conclusión, nuestras encuestadas perciben, en su gran mayoría, el monitoreo de sus errores como una oportunidad para mejorar su nivel y para enfrentar todos los retos que representa el proceso de aprendizaje o la adquisición de una LE con una actitud positiva y sin que el error y la corrección del mismo, represente para ellas una amenaza a su motivación y a la consecución de la meta.

Tabla.68. Consideración del monitoreo de sus errores como una característica de un buen aprendiz.

99. El buen aprendiz monitorea sus errores.		
1 Muy en desacuerdo	12	3%
2 En desacuerdo	19	4%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	90	21%
4 De acuerdo	193	44%
5 Muy de acuerdo	120	28%

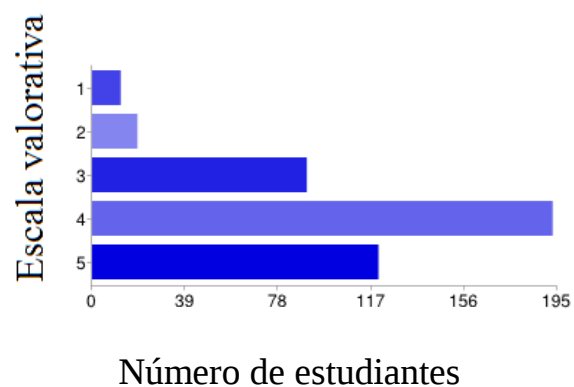


Fig.61. Número de estudiantes que consideran el monitoreo de los errores como característica del buen aprendiz

6.1.1. ANÁLISIS

En términos generales, las estudiantes consideran que para alcanzar buenos resultados en el aprendizaje del inglés no se requiere mucha dedicación de tiempo (De 0 a 4 horas semanales), esta apreciación no es coherente con lo observado en las clases con referencia a las estudiantes de los grados inferiores, quienes demuestran gran interés por la presentación de tareas y una respuesta muy positiva al repaso, este interés disminuye en el resto de grados. Según Contreras (2006) los profesores no logran motivar a los estudiantes en la realización de tareas, ni ejercicios en clase o en la casa porque estas no se presentan de manera atractiva y en muchas ocasiones, presentan un nivel de complejidad alto, lo que termina desmotivando a los estudiantes. De lo

anterior podemos deducir que las estudiantes parecen estar demandando la incorporación de tareas que les permitan la adquisición de nuevas habilidades y sentir que son valorados como estudiantes, mediante la inclusión en el proceso de aprendizaje. Cabe anotar también que a pesar de que el estudio muestre el detrimento en la calidad y en el interés por la realización de las tareas en los grados medios y superiores, este también es el resultado de los múltiples compromisos que las estudiantes deben cumplir a medida que avanza su desarrollo escolar, como el desarrollo de proyectos institucionales (alianzas estratégicas, preicfes, laboratorio, proyecto de grado, etc.) y compromisos a nivel estatal (labor social).

Al analizar el reconocimiento de las habilidades propias para aprender inglés y el reconocimiento individual de la actitud personal hacia el aprendizaje del inglés, se aprecia que una cantidad muy alta de estudiantes se autoevalúa como poseedora de las habilidades requeridas para aprender inglés (82%), esta valoración de alguna forma indica disposición y una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma y hacia las políticas educativas que lo implementen; paradójicamente, contrasta con la poca motivación que tienen para dedicarle el tiempo suficiente para aprender el idioma extranjero. Esta autovaloración concuerda con lo hallado en las observaciones y el deseo de las estudiantes por demostrar sus capacidades durante el desarrollo de la clase al anticiparse a dar respuestas y al ofrecerse como voluntaria para participar (Ver Tabla 9), actitudes competitivas que se presentan con frecuencia muy alta, especialmente en los grados inferiores.

Alarcón (2005) argumenta que el favorecimiento de un sentimiento de autoestima en el estudiante y de auto-eficacia en el aprendizaje, así como el sentimiento de auto-valía y de seguridad son factores que determinan la motivación en el aprendizaje, y que la mayor parte de los aprendizajes depende tanto de las capacidades personales como de la ayuda que el estudiante

recibe de sus profesores. Teniendo en cuenta los resultados, inferimos que algunas estudiantes reconocieron que son capaces de aprender dadas las condiciones habituales de enseñanza y aprendizaje, su auto-concepto es positivo y consideran que progresar depende básicamente de sí mismas. Mientras que otras estudiantes pueden considerar que son capaces de aprender si le dan la ayuda necesaria (91%), y que la falta de ésta puede impedir su progreso, lo que implicaría su dependencia del profesor. Otras más pudieron considerar o pensar que la asignatura se les dificulta (auto-concepto negativo), por lo que no progresarán ni con ayuda. En definitiva, se puede ver, que la poca posibilidad de progresar en el aprendizaje del idioma podría estar afectando las actitudes de las estudiantes. Según esta reflexión, se hace necesario que los profesores busquen modificar tales actitudes negativas.

En relación con las apreciaciones personales sobre el reconocimiento de los beneficios del bilingüismo-inglés, encontramos que un alto porcentaje de las participantes en la encuesta consideran que el idioma inglés representa beneficios como el desarrollo de su habilidad mental (84%), que puede representar mejores oportunidades para la consecución de empleo (88%), que es un pasaporte al éxito (82%), que es necesario para trabajar en el exterior (90%) y muestran una conciencia alta acerca de la importancia del inglés como lengua para enfrentar el mundo globalizado. Así mismo, un porcentaje muy representativo dice que el bilingüismo (desarrollo de la lengua extranjera) otorga beneficios sobre la comunicación y el conocimiento de personas y culturas de habla inglesa (92%). Se puede entonces deducir que, en gran parte, las estudiantes muestran intereses de carácter extrínseco para conocer y utilizar esta lengua. De acuerdo con los *componentes actitudinales* de García (1998), podemos apreciar que las estudiantes valoran el inglés como un mecanismo para ampliar sus conocimientos y que esta actitud se ve promovida por la creencia social y generalizada de que el inglés es un pasaporte para desenvolverse en el

mundo globalizado. En cuanto a los *componentes sentimentales*, las estudiantes de los grados inferiores demuestran un afecto más profundo hacia el aprendizaje del inglés, que a la vez se refleja en los *componentes dinámicos*; cuánto más se obtengan resultados positivos en el aula de clase y en las valoraciones en la labor académica, mayor será el reflejo en estos componentes, pues como lo asegura García, la actitud inclina al individuo a actuar de un modo u otro. Además, como lo aseguran Hamers y Deshaies (1981), la influencia entre las actitudes y el proceso de adquisición de una segunda lengua parece ser recíproca, ya que se observa un cambio positivo en las actitudes según se avanza en el dominio de LE.

En términos generales, las estudiantes demuestran poseer una orientación instrumental para aprender la lengua extranjera, pues sus intereses, reflejados en las encuestas y a lo largo de las observaciones, indican motivos pragmáticos y de tipo utilitario, como alcanzar el éxito personal, obtener buenas calificaciones para ser promovida al grado siguiente y en el futuro, asegurarse un buen empleo.

6.2. MOTIVACIÓN DE LAS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Los resultados sobre esta variable se presentan de manera conjunta para el total de la muestra de estudiantes (N=434) de las dos I.E. consideradas en este estudio. Aquí se recogen los resultados recabados a través de la encuesta (Cuestionario No. 2, preguntas 51 a 59; 68; 70 a 73; 75 y 76; 83 a 91 y 100 a 111). Para identificar la motivación de las estudiantes de las dos instituciones en relación con el aprendizaje del inglés, se consideraron las siguientes categorías: 1. Gusto hacia el idioma inglés; 2. Motivación hacia el aprendizaje del inglés; 3. Reconocimiento del inglés como una oportunidad para encontrar nuevas expectativas; 4. Gusto por el inglés por la facilidad

personal de aprenderlo; 5. Gusto por el inglés por considerarlo divertido; 6. Sentimiento de bienestar al realizar las actividades en inglés; 7. Consideración del tiempo dedicado al estudio del inglés; 8. Deseo de profundizar en el estudio del inglés; 9. Estudio del inglés por obligatoriedad de padres y/o profesores; 10. Interés por practicar actividades extracurriculares para reforzar el nivel de inglés; 11. Exigencia del inglés para estudios futuros; 12. Confianza en el conocimiento del inglés para enfrentar la globalización; 13. Necesidad del conocimiento del idioma para viajar; 14. Uso del inglés como herramienta para conocer nuevas culturas; 15. Necesidad de motivación para dedicar tiempo al estudio del inglés; 16. Disfrute al realizar las actividades propuestas en la clase de inglés; 17. Gusto por aprender inglés como lo hace la estudiante en la institución; 18. Deseo de seguir aprendiendo inglés como lo hace ahora; 19. Disposición del tiempo suficiente para realizar las actividades dentro del aula de clase; 20. Grado de satisfacción con el desarrollo de las clases de inglés; 21. Relación de los docentes de inglés con las estudiantes; 22. Importancia e interés mostrado hacia el inglés por parte de las directivas; 23. Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de los profesores; 24. Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las estudiantes y 25. Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de la misma encuestada.

Así mismo, el análisis de las variables aquí presentadas se fundamentó en las evidencias registradas mediante la observación directa de seis grupos de estudiantes durante el desarrollo de la clase de inglés. Dichas evidencias se consignaron en la Rejilla de observación, a manera de Diario de campo; también se tomaron fotos y grabaciones, previa autorización de las directivas y personas involucradas.

Respecto al *gusto hacia el idioma inglés* (tabla 69, figura 62), el 80% de las estudiantes (N=345) respondió que siente gusto por el idioma inglés (47% muy de acuerdo; 33% de acuerdo) por otro lado, el 13% está indeciso y sólo el 7% dice no sentir gusto por él. De lo anterior deducimos que gran parte de las encuestadas se encuentra altamente motivada por las características o atributos de la lengua inglesa. Esta apreciación se evidencia en el estudio del diario de campo, en un mayor número de estudiantes de los grados inferiores, quienes participan activamente en clase y formulan preguntas constantemente a sus docentes con el ánimo de ampliar sus conocimientos.

Tabla.69. *Gusto hacia el idioma inglés*

51. Me gusta el idioma inglés.		
1 Muy en desacuerdo	19	4%
2 En desacuerdo	13	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	57	13%
4 De acuerdo	142	33%
5 Muy de acuerdo	203	47%

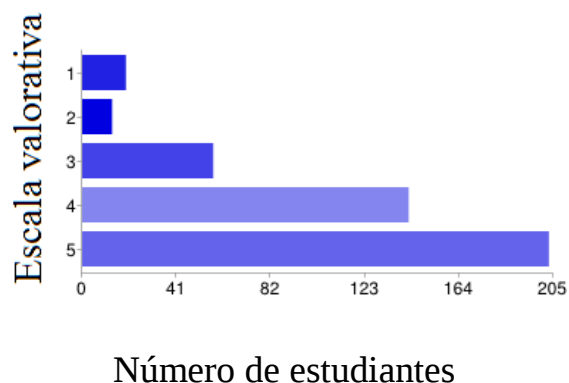


Fig.62. *Número de estudiantes que opinan por su gusto hacia el idioma inglés*

En cuanto a la *Motivación hacia el aprendizaje del inglés* (tabla 70, figura 63), el 76% de las estudiantes (N=332) respondió que se siente motivada por el aprendizaje del idioma inglés (39% muy de acuerdo; 37% de acuerdo) mientras que el 15% está indeciso y sólo el 8% dice no sentir motivación por el aprendizaje del idioma inglés. Este resultado, en concordancia con el anterior, nos indica que muchas estudiantes tienen deseo de aprender el inglés, esto debido en gran parte al gran gusto que les despierta la lengua extranjera. Este resultado se corrobora en la observación de clase, en cuanto al contexto educativo; las estudiantes toman apuntes, participan en clase, comparten y cooperan con sus pares y organizan los materiales necesarios para la clase. Además, en el Grado sexto, frecuentemente contestan en coro las preguntas que formulan sus docentes.

Tabla.70. *Motivación hacia el aprendizaje del inglés.*

52. Me siento motivada por el aprendizaje del inglés		
1 Muy en desacuerdo	23	5%
2 En desacuerdo	12	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	67	15%
4 De acuerdo	161	37%
5 Muy de acuerdo	171	39%

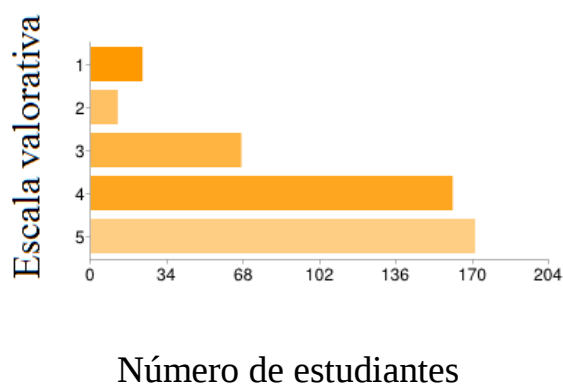


Fig.63. *Número de estudiantes que opinan acerca de su motivación hacia el estudio del inglés*

Sobre el *reconocimiento del inglés como una oportunidad para encontrar nuevas expectativas* (tabla 71, figura 64), el 90% de las estudiantes (N=390) contestó que ven en el conocimiento del inglés una oportunidad de abrir horizontes y encontrar nuevas expectativas (38% muy de acuerdo; 32% de acuerdo) por otro lado, sólo el 9% está indeciso y el porcentaje restante de sólo el 5% no encuentra motivación por el conocimiento del idioma inglés, pues no les representa futuro. Este resultado demuestra de alguna manera, que las estudiantes reconocen en el conocimiento del inglés una puerta que facilita la realización de sus deseos futuros, o la realización de su proyecto de vida.

Tabla.71. *Reconocimiento del inglés como una oportunidad para encontrar nuevas expectativas.*

53. Veo el conocimiento del inglés como una oportunidad de abrir horizontes y encontrar nuevas expectativas.		
1 Muy en desacuerdo	17	4%
2 En desacuerdo	6	1%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	21	5%
4 De acuerdo	138	32%
5 Muy de acuerdo	252	58%

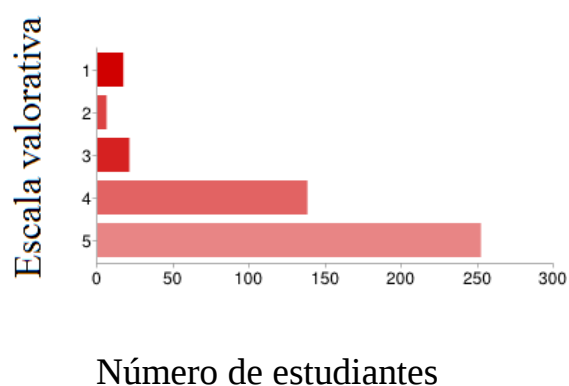


Fig.64. *Reconocimiento del inglés como una oportunidad para encontrar nuevas expectativas*

Acerca del *gusto por el inglés por la facilidad personal de aprenderlo* (tabla 72, figura 65), el 55% de las estudiantes (N=239) contestó que siente gusto por el inglés porque piensa que es fácil de aprender (32% de acuerdo; 23% muy de acuerdo) por otro lado, un alto porcentaje del 30%

está indeciso con respecto a si encuentra en el inglés facilidad de aprendizaje y el 15% restante dice que el inglés es difícil de aprender. Este resultado muestra que a pesar de la motivación que despierta el inglés en la mayoría de las estudiantes, una cantidad alta (45%) de las encuestadas piensa que el aprendizaje no se les facilita. Esta respuesta que causa inquietud, nos remite al capítulo de prácticas de aula e institucionales para analizar de qué manera se puede facilitar el aprendizaje a las estudiantes.

Tabla.72. *Gusto por el inglés por la facilidad personal de aprenderlo*

54. El inglés me gusta porque me parece fácil de aprender.		
1 Muy en desacuerdo	24	6%
2 En desacuerdo	41	9%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	130	30%
4 De acuerdo	138	32%
5 Muy de acuerdo	101	23%

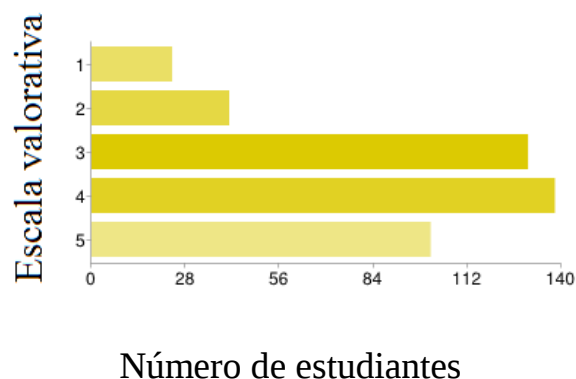


Fig.65. *Número de estudiantes que opinan por el gusto del inglés por la facilidad personal de aprenderlo*

Sobre el *gusto por el inglés por considerarlo divertido* (tabla 73, figura 66), el 62% de las estudiantes (N=270) encuentra divertido el idioma inglés (32% de acuerdo; 30% muy de acuerdo) por otro lado, un alto porcentaje del 24% está indeciso y el 14% dice que no encuentra diversión en el inglés. De lo anterior, llama la atención que un gran porcentaje del 38% (N=164) de las encuestadas no consideran el inglés divertido o se encuentran indecisas al respecto, pero

en su mayoría se muestran motivadas por conocerlo, se puede pensar que esta situación se presenta por los beneficios que representa el inglés, lo que indicaría que el aprendizaje del inglés en gran medida es motivado de forma extrínseca, aunque es de anotar que en los grados inferiores la motivación parece estar fomentada por la motivación intrínseca, aduciendo la teoría de Gardner.

Tabla.73. *Gusto por el inglés por considerarlo divertido*

55. El inglés me gusta porque me parece divertido.		
1 Muy en desacuerdo	21	5%
2 En desacuerdo	40	9%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	103	24%
4 De acuerdo	141	32%
5 Muy de acuerdo	129	30%

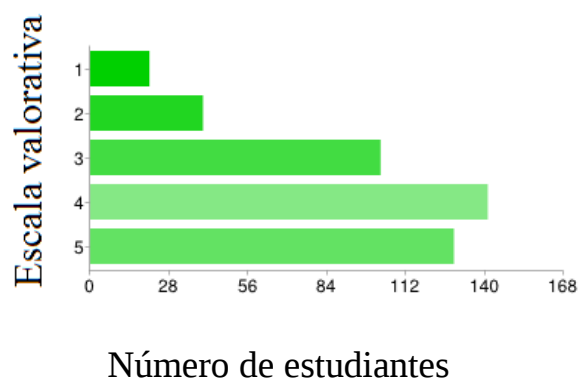


Fig.66. *Número de estudiantes que opinan su gusto por el inglés por considerarlo divertido*

Con respecto al *sentimiento de bienestar al realizar las actividades de inglés* (tabla 74, figura 67), el 74 % de las estudiantes (N=325) consideran que realizar las actividades en inglés les produce satisfacción (38% muy de acuerdo; 36% de acuerdo) mientras que, el 18% está indeciso y un porcentaje reducido de 7% dice que no le motiva desarrollar actividades en este idioma. De este resultado se puede concluir que el gran interés y motivación que demuestran las estudiantes por la lengua extranjera puede causar, en parte, que ejecutar las actividades sea placentero para

las estudiantes, pues de esta forma se interactúa y practica en lengua extranjera. Este resultado se confirma al observar las experiencias significativas con los otros, en este caso con las otras compañeras, con quienes participan en juegos, comparten la información adquirida, trabajan en equipo y buscan ayuda entre sus pares con gran intensidad en el grado Sexto. Sin embargo, la apreciación de las investigadoras muestra que esta motivación decrece a partir del grado octavo. Nuevamente se encuentra información que confirma el resultado obtenido mediante la observación de clase.

Tabla.74. Sentimiento de bienestar al realizar las actividades de inglés

56. Me siento bien al hacer las actividades en inglés.		
1 Muy en desacuerdo	15	3%
2 En desacuerdo	16	4%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	78	18%
4 De acuerdo	158	36%
5 Muy de acuerdo	167	38%

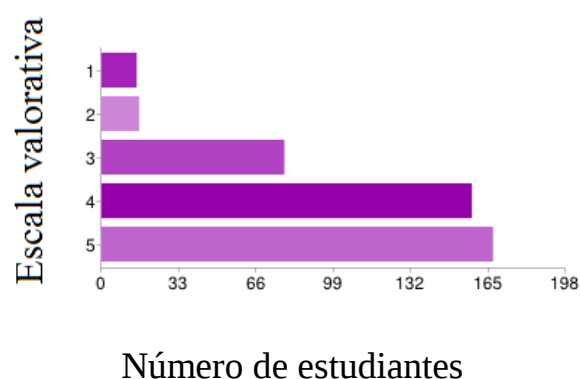


Fig.67. Número de estudiantes que opinan por los sentimientos de bienestar al realizar las actividades de inglés

Acerca de la *consideración del tiempo dedicado al estudio del inglés* (tabla 75, figura 68), el 56% de las niñas encuestadas (N=242) están de acuerdo que el tiempo de estudio que dedica a la asignatura de inglés es suficiente (36% de acuerdo; 20% muy de acuerdo) por otro lado, un alto porcentaje del 26% está indeciso y el 18% dice que insuficiente su tiempo de estudio de esta asignatura. Este resultado sugiere que las estudiantes demuestran un grado de conciencia alto en

la necesidad del tiempo que demanda el estudio de idiomas, sin embargo, casi la mitad de las encuestadas no son disciplinadas al respecto, a pesar del interés por aprenderlo.

Tabla.75. Consideración del tiempo dedicado al estudio del ingles

57. Considero que le dedico suficiente tiempo al estudio de esta asignatura.		
1 Muy en desacuerdo	21	5%
2 En desacuerdo	56	13%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	115	26%
4 De acuerdo	155	36%
5 Muy de acuerdo	87	20%

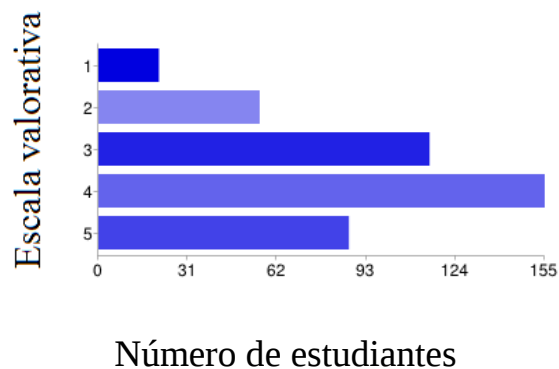


Fig.68. Número de estudiantes que opinan sobre el tiempo dedicado al estudio del inglés

En cuanto al *deseo de profundizar en el estudio del inglés* (tabla 76, figura 69), el 65% de las estudiantes (N=283) demuestra motivación por profundizar en sus estudios de la lengua (35% muy de acuerdo; 30% de acuerdo), un porcentaje considerable del 22% (N=96) no le da importancia y el 13% restante definitivamente no desea continuar sus estudios del inglés. De lo anterior, llama la atención que un gran porcentaje del 35% (N=151) de las encuestadas no consideran necesario avanzar en sus estudios, lo que denota que les parece suficiente con la instrucción que imparten sus docentes para desempeñarse como profesionales.

Tabla.76. *Deseo de profundizar en el estudio del inglés*

58. Estudiar inglés en una forma más profunda es uno de mis mayores deseos.		
1 Muy en desacuerdo	17	4%
2 En desacuerdo	38	9%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	96	22%
4 De acuerdo	129	30%
5 Muy de acuerdo	154	35%

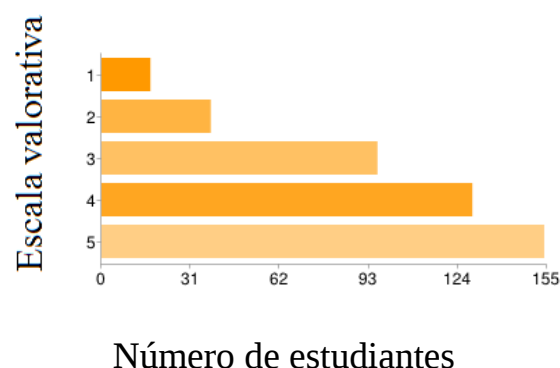


Fig.69. *Número de estudiantes que manifiestan el deseo de profundizar en el estudio del inglés*

Acerca del estudio del inglés por obligatoriedad de padres y/o profesores (tabla 77, figura 70), el 68% de las estudiantes (N=296) tienen certeza que su motivación para estudiar inglés se debe a intereses propios y no por la coacción que puedan ejercer sobre ellas sus acudientes o profesores (50% muy en desacuerdo; 18% en desacuerdo) mientras que el 14% está indeciso y el 18% se sienten presionadas por los mayores de su entorno para estudiarlo. El resultado anterior se entiende como el deseo de aprender inglés por motivación propia y esto a su vez, puede significar el alto grado de conciencia que manifiestan las estudiantes acerca de la trascendencia que conlleva el conocimiento de esta lengua.

Tabla.77. Estudio del inglés por obligatoriedad de padres y/o profesores

59. Estudio inglés porque mis padres y profesores me obligan.		
1 Muy en desacuerdo	216	50%
2 En desacuerdo	80	18%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	60	14%
4 De acuerdo	46	11%
5 Muy de acuerdo	32	7%

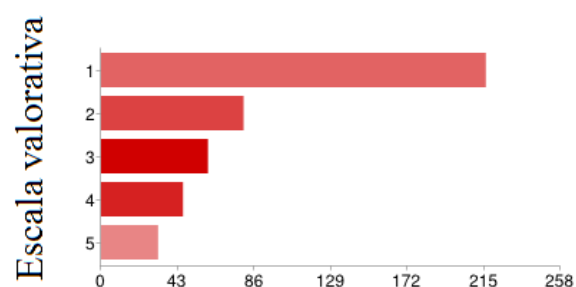


Fig.70. Número de estudiantes que consideran que los obligan a estudiar inglés

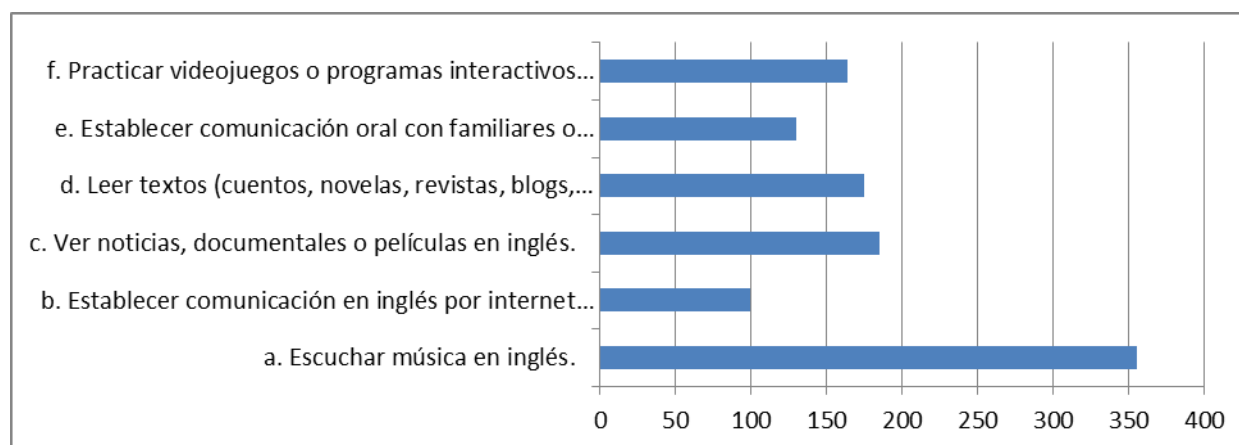
En cuanto al *interés por practicar actividades extracurriculares para reforzar el nivel de inglés* (tabla 78, figura 71), se les suministró a las estudiantes una serie de opciones donde tenían libertad para marcar más de una actividad que les interesara como medio para aprender inglés, de ellas, la que registró el mayor número de practicantes con un 83% fue *el escuchar música en inglés* (N=355), seguido del *ver noticias, documentales o películas en inglés; leer textos o manuales en inglés y practicar videojuegos o programas interactivos con instrucciones sólo en inglés* con porcentajes altamente significativos de 43%, 41% y 38%, respectivamente. Mientras que *establecer comunicación con familiares o amigos que viven en lugares de habla inglesa y establecer comunicación en inglés por internet* tienen porcentajes de 30% y 23% respectivamente. Este resultado demuestra un gran interés de las estudiantes por poner en

práctica sus conocimientos del inglés, así como su alto grado de conciencia acerca de las oportunidades que presentan la tecnología y la comunicación globalizadas para mejorar su nivel de inglés.

Tabla.78. *Interés por practicar actividades extracurriculares para reforzar el nivel de inglés*

68. Me siento interesada por practicar actividades extracurriculares (por fuera del plantel educativo) para reforzar mi nivel de inglés, algunas de ellas son: (Puedes marcar varias opciones)		
a. Escuchar música en inglés.	355	83%
b. Establecer comunicación en inglés por internet (<i>e-mail, chat</i>).	99	23%
c. Ver noticias, documentales o películas en inglés.	185	43%
d. Leer textos (cuentos, novelas, revistas, <i>blogs</i> , etc.) o manuales en inglés.	175	41%
e. Establecer comunicación oral con familiares o amigos residentes en países de habla inglesa.	130	30%
f. Practicar videojuegos o programas interactivos cuyas instrucciones sean sólo en inglés.	164	38%

Fig.71. *Número de estudiantes que muestran interés por practicar actividades extracurriculares para reforzar el nivel de inglés*



Con respecto a la *exigencia del inglés para estudios futuros* (tabla 79, figura 72), el 60% de las estudiantes (N=260) tiene la seguridad que el inglés es de carácter obligatorio en sus estudios futuros (32% de acuerdo; 28% muy de acuerdo) mientras que una cantidad considerable del 22% (N=97) está indecisa y el 18% no encuentran indispensable al inglés para desarrollar sus estudios superiores. El resultado anterior, que puede ser de consideración, parece ser la respuesta a que la gran mayoría de estudiantes conoce que las carreras universitarias requieren algún grado de competencia en el inglés, pero el porcentaje de las indecisas sumado al de las que niegan dicha exigencia, puede en parte ser causado por las características técnicas de ambas instituciones educativas, ya que un número considerable de egresadas incursionan directamente en el campo laboral para el cual fueron capacitadas y no se matriculan en carreras universitarias. (Ver Tabla 4).

Tabla.79. *Exigencia del inglés para estudios futuros*

70. Quiero aprender inglés porque la carrera que voy a estudiar lo exige.		
1 Muy en desacuerdo	34	8%
2 En desacuerdo	43	10%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	97	22%
4 De acuerdo	140	32%
5 Muy de acuerdo	120	28%

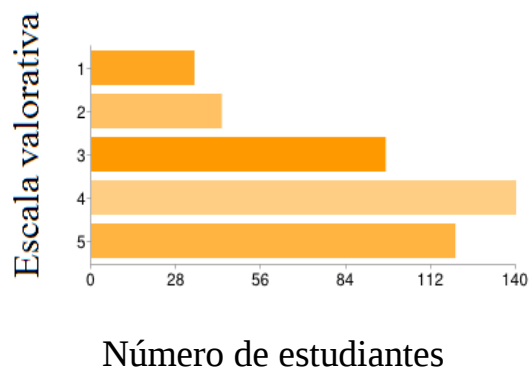


Fig.72. *Número de estudiantes que opinan por la exigencia del inglés para realizar estudios futuros*

Con respecto a la *confianza en el conocimiento del inglés para enfrentar la globalización* (tabla 80, figura 73), el 83% de las estudiantes (N=363) demuestran un alto nivel de conciencia de la importancia del inglés en el mundo actual, siendo éste el idioma de uso internacional (48% muy de acuerdo; 35% de acuerdo), un porcentaje del 12% se muestra dudoso ante su ayuda para desenvolverse en el mundo y un número bastante reducido del 4% niegan la necesidad del inglés. Nuevamente se puede observar un alto grado de conciencia de la importancia del inglés en las estudiantes al considerarlo como un factor de confianza para desenvolverse en el mundo actual.

Tabla.80. *Confianza en el conocimiento del inglés para enfrentar la globalización*

71. Pienso que saber esta lengua me dará mayor confianza en el mundo globalizado.		
1 Muy en desacuerdo	10	2%
2 En desacuerdo	9	2%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	52	12%
4 De acuerdo	153	35%
5 Muy de acuerdo	210	48%

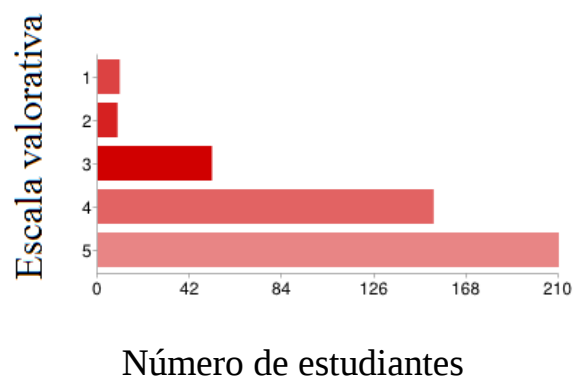


Fig.73. *Número de estudiantes que opinan sobre la confianza en el conocimiento del inglés para enfrentar la globalización*

En cuanto a la *necesidad del conocimiento del idioma para viajar* (tabla 81, figura 74), un número considerable de encuestadas 79% (N=343) manifiesta su deseo de viajar y reconoce la necesidad que implica el conocimiento del inglés (46% muy de acuerdo; 33% de acuerdo) mientras que el 12% se encuentra indeciso y el 9% restante no ve la necesidad de aprender el inglés o no tiene proyectos de viajes. Se puede concluir nuevamente que las participantes en este estudio tienen clara la importancia del inglés como facilitador de la comunicación en el mundo, esto se refleja en la utilidad que les representa su conocimiento como herramienta de interacción.

Tabla.81. *Necesidad del conocimiento del idioma para viajar.*

72. Deseo viajar y es necesario conocer este idioma		
1 Muy en desacuerdo	21	5%
2 En desacuerdo	16	4%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	54	12%
4 De acuerdo	142	33%
5 Muy de acuerdo	201	46%

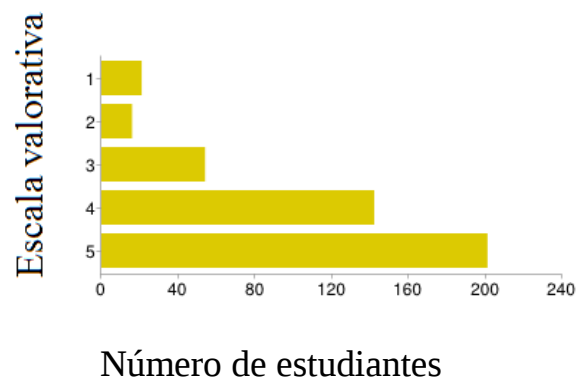


Fig.74. *Número de estudiantes que opinan sobre la necesidad de conocer el idioma para viajar*

Sobre el uso del inglés como herramienta para conocer nuevas culturas (tabla 82, figura 75), un número representativo de estudiantes 85% (N=369) tienen la seguridad que el inglés les posibilita el conocimiento de nuevas culturas y de distintas formas de pensar (48% muy de acuerdo; 37% de acuerdo) mientras que sólo el 10% se encuentran indecisas y sólo el 5% restante niega la posibilidad de relación con culturas nuevas, gracias al inglés.

Tabla.82. Uso del inglés como herramienta para conocer nuevas culturas.

73. Aprender inglés me sirve para conocer nuevas culturas y formas de pensar		
1 Muy en desacuerdo	14	3%
2 En desacuerdo	8	2%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	43	10%
4 De acuerdo	160	37%
5 Muy de acuerdo	209	48%

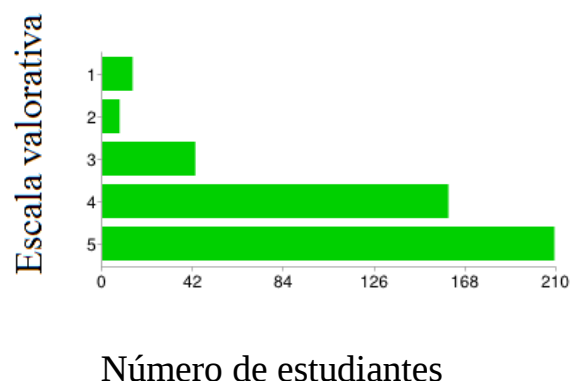


Fig.75. Número de estudiantes que opinan sobre el uso del inglés como herramienta para conocer nuevas culturas

Frente a la necesidad de motivación para dedicar tiempo al estudio del inglés (tabla 83, figura 76), 60% (N=261) manifiesta la necesidad de ser motivada al estudio de la asignatura de inglés (35% de acuerdo; 25% muy de acuerdo) mientras que el 22% se encuentran indecisas y el 18% restante considera necesaria la motivación por parte de personas o razones externas a su propio interés de estudiar el inglés. Se puede deducir entonces, que más de la mitad de las participantes en este estudio manifiestan la necesidad de ser motivadas para dedicarse al estudio de la

asignatura como tal, lo que podría interpretarse en contravía del alto grado de motivación que demuestran por el conocimiento del inglés. Se puede intuir que el inglés las motiva, pero hacia su estudio dejan reflejar un grado de apatía, que de alguna forma riñe con el interés demostrado.

Tabla.83. Necesidad de motivación para dedicar tiempo al estudio del inglés

75. Necesito ser motivada para dedicarme al estudio de la asignatura de inglés.		
1 Muy en desacuerdo	42	10%
2 En desacuerdo	36	8%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	95	22%
4 De acuerdo	154	35%
5 Muy de acuerdo	107	25%

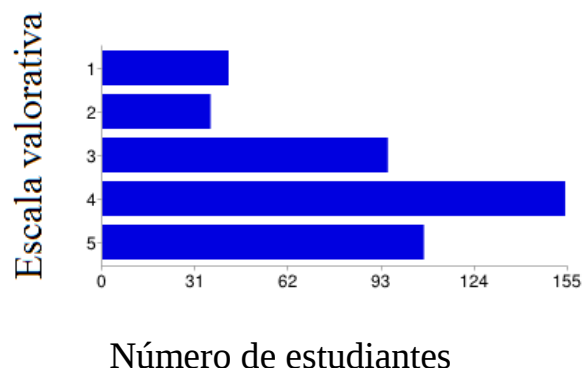


Fig.76. Necesidad de motivación para dedicar tiempo al estudio del inglés

Con respecto al *disfrute al realizar las actividades propuestas en la clase de inglés* (tabla 84, figura 77), una gran parte de estudiantes 75% (N=328) disfruta realizar las actividades de la clase de inglés (41% de acuerdo; 34% muy de acuerdo) mientras que el 18% se encuentran indecisas y sólo el 5% restante no encuentran disfrute al realizar estas actividades. Este resultado muestra un alto número de estudiantes que se sienten a gusto en la clase de inglés, frente a un porcentaje considerable de estudiantes que manifiestan su poco interés en estudiar la asignatura, además, esto se confirma al observar las experiencias significativas con las compañeras. Sin embargo, la apreciación de las investigadoras muestra que esta motivación decrece a partir del grado octavo.

Se puede concluir que hay una fuerte motivación para conocer el inglés, pero poco interés por el proceso de aprendizaje.

Tabla.84. Disfrute al realizar las actividades propuestas en la clase de inglés

76. Disfruto realizar las actividades propuestas en el desarrollo de la clase de inglés.		
1 Muy en desacuerdo	17	4%
2 En desacuerdo	12	3%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	77	18%
4 De acuerdo	180	41%
5 Muy de acuerdo	148	34%

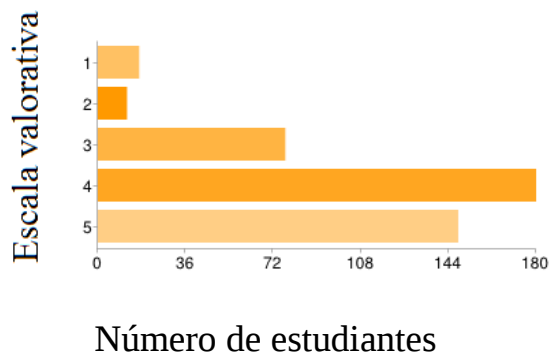


Fig.77. Número de estudiantes que opinan sobre el disfrute al realizar las actividades propuestas en la clase de inglés

En cuanto al *gusto por aprender inglés como lo hace la estudiante en la institución* (tabla 85, figura 78), el 67% de las estudiantes (N=289) se sienten motivadas por la forma como aprenden inglés en su colegio (36% de acuerdo; 31% muy de acuerdo) mientras que un porcentaje considerable del 21% se encuentra indeciso y un 13% señala su inconformidad frente a la manera como aprenden inglés en su plantel. Se percibe que la mayoría de las estudiantes se encuentran conformes con la forma como se imparte el conocimiento en su colegio y valoran el trabajo de sus docentes, sin embargo, hay un número considerable de estudiantes (N=91) que se encuentran indecisas al respecto. Teniendo en cuenta las observaciones de clase, nuevamente encontramos

coherencia con la respuesta dada por las estudiantes a la pregunta, sin embargo, el fenómeno de la edad afecta esta consideración pues se nota participación más activa en los grados inferiores, mientras ésta se valora como media en los demás grados.

Tabla.85. *Gusto por aprender inglés como lo hace la estudiante en la institución.*

83. Me gusta aprender inglés como lo hago en el colegio.		
1 Muy en desacuerdo	33	8%
2 En desacuerdo	21	5%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	91	21%
4 De acuerdo	156	36%
5 Muy de acuerdo	133	31%

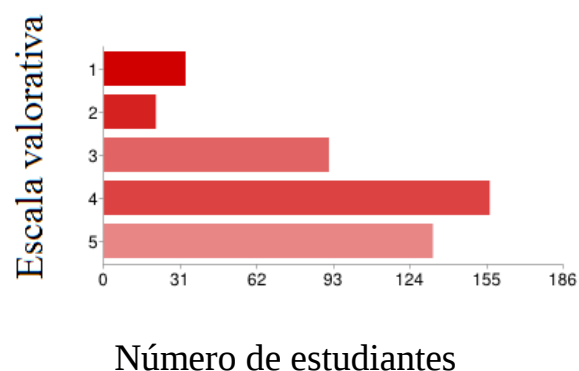


Fig.78. *Número de estudiantes que opinan por el gusto de aprender inglés*

Acerca del *deseo de seguir aprendiendo inglés como lo hace ahora* (tabla 86, figura 79), el 68% de las participantes (N=295) expresan su deseo de continuar el aprendizaje del inglés como lo hace actualmente, (35% muy de acuerdo; 33% de acuerdo) mientras que el 18% no se encuentran ni a favor, ni en contra y el 13% quisieran aprender de una forma distinta a la actual. Este resultado indica que a la mayoría de las estudiantes les agrada como se lleva a cabo el aprendizaje del inglés en el momento, pero de alguna manera, también se puede deducir que hay una cantidad importante de estudiantes (N=80) que no demuestran gusto por el aprendizaje actual, o se encuentran apáticas frente a él.

Tabla.86. Deseo de seguir aprendiendo inglés como lo hace ahora.

84. Quiero seguir aprendiendo inglés como lo hago ahora		
1 Muy en desacuerdo	31	7%
2 En desacuerdo	28	6%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	80	18%
4 De acuerdo	142	33%
5 Muy de acuerdo	153	35%

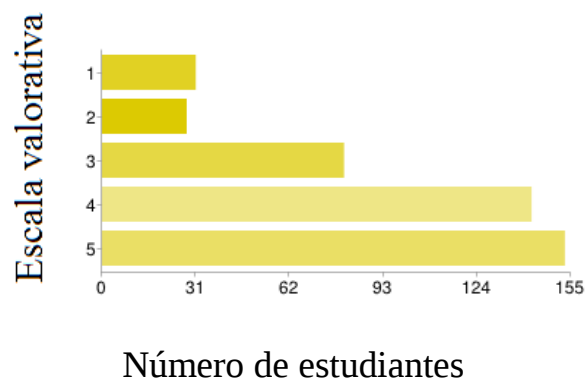


Fig.79. Número de estudiantes que opinan sobre su deseo de seguir aprendiendo inglés como lo hace ahora.

En cuanto a la *disposición del tiempo suficiente para realizar las actividades dentro del aula de clase* (tabla 87, figura 80), el 67 % de las estudiantes (N=291) señalan que el tiempo que se otorga para realizar las actividades en inglés en el salón de clases es oportuno (40% de acuerdo; 27% muy de acuerdo) mientras que un porcentaje representativo del 22% (N=95) está indeciso y el 11% restante considera que no le es suficiente el tiempo para terminar las actividades en clase. A partir de este resultado se puede intuir que por lo regular es suficiente el tiempo programado para desarrollar las actividades de la clase, pero podría ampliarse para que fuera del total agrado de las niñas que lo requieren. Es de anotar, que el dinamismo en las experiencias significativas con las compañeras, observable en la clase, denota interés por cumplir las actividades a tiempo, más aún en las niñas del grado sexto, quienes además demuestran un alto grado de competitividad.

Tabla.87. *Suficiencia de tiempo para realizar las actividades dentro del aula de clase.*

85. Dispongo de tiempo suficiente para realizar las actividades de inglés dentro del aula de clase.		
1 Muy en desacuerdo	21	5%
2 En desacuerdo	27	6%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	95	22%
4 De acuerdo	174	40%
5 Muy de acuerdo	117	27%

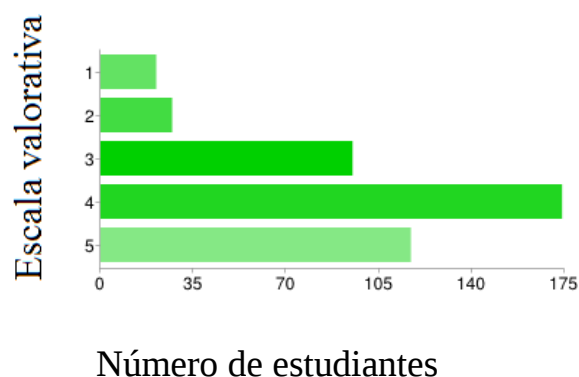


Fig.80. *Número de estudiantes que opinan sobre la disposición del tiempo suficiente para realizar las actividades dentro del aula de clase*

Con respecto al *grado de satisfacción con el desarrollo de las clases de inglés* (tabla 88, figura 81), un porcentaje muy alto de las encuestadas 81 % (N=351) se sienten satisfechas con el desarrollo de las clases de inglés (32% bueno, 28% muy bueno; 21% excelente), mientras que el 16% lo considera regular y sólo el 3% lo califica como insuficiente. Nos encontramos nuevamente frente a un resultado interesante que nos indica un alto nivel de motivación por la interacción con el inglés en las aulas de clase y que es coherente con el alto índice de motivación por el aprendizaje del inglés que se observa también durante las experiencias significativas con sus compañeras.

Tabla.88. Grado de satisfacción con el desarrollo de las clases de inglés.

86. Mi grado de satisfacción con el desarrollo de las clases de inglés es		
1 Insuficiente	15	3%
2 Regular	68	16%
3 Bueno	141	32%
4 Muy Bueno	121	28%
5 Excelente	89	21%

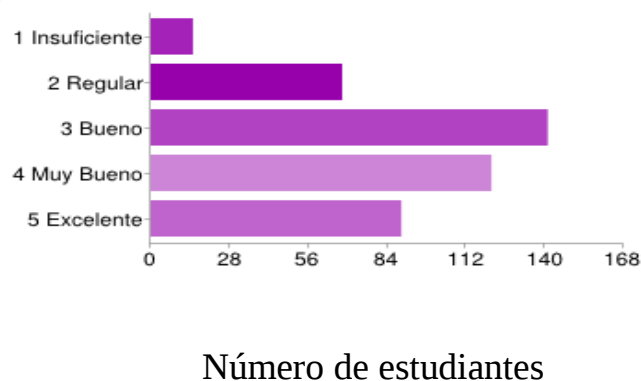


Fig.81. Número de estudiantes que opinan sobre el grado de satisfacción con el desarrollo de las clases de inglés

Sobre la *relación de los docentes de inglés con las estudiantes* (tabla 89, figura 82) se aprecia que el 90% de las estudiantes contestó de manera positiva ante la pregunta 35% (N=152) la relación es excelente, 28% (N=122) es muy buena y 27% (N=119) es buena. Frente a un 8% que la evalúan como regular y a un poco representativo 1% que la desvirtúa. Este resultado implica que la interacción con los docentes de inglés es clave para la alta motivación que se percibe en el desarrollo de las clases: se logra una interacción muy positiva con sus docentes, el nivel de negación de respuesta ante las preguntas formuladas por ellos es bajo y la respuesta positiva al repaso es alta o media.

Tabla.89. Relación de los docentes de inglés con las estudiantes

87. La relación de las docentes de inglés con las estudiantes es		
1 Insuficiente	6	1%
2 Regular	35	8%
3 Bueno	119	27%
4 Muy Bueno	122	28%
5 Excelente	152	35%

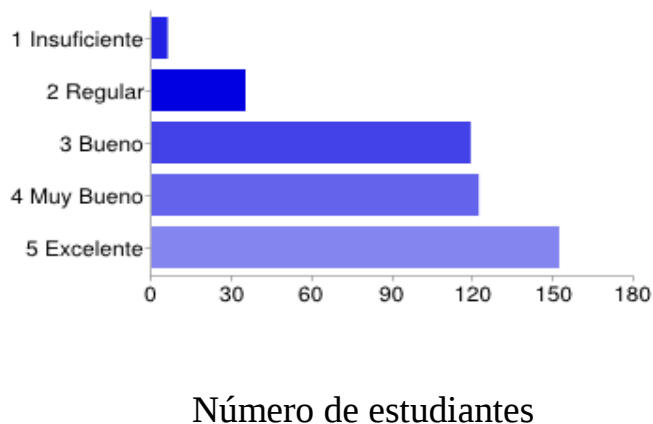
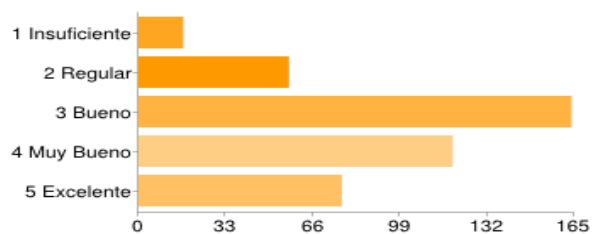


Fig.82. Número de estudiantes que opinan sobre la relación de los docentes de inglés con las estudiantes

Con respecto a la *importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las directivas* (tabla 90, figura 83) el 83% de los estudiantes (N=360) contestó de manera positiva con respecto al interés de las directivas hacia la importancia del inglés, mientras que el 13% lo valora como regular y sólo el 4% lo considera insuficiente. Esta evaluación deja ver el gran interés que, en consideración de las estudiantes, demuestran las directivas de ambas instituciones por la enseñanza del inglés.

Tabla.90. *Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las directivas.*

88. ¿Cómo calificarías el interés y la importancia hacia el inglés de las directivas?		
1 insuficiente	17	4%
2 Regular	57	13%
3 Bueno	164	38%
4 Muy Bueno	119	27%
5 Excelente	77	18%



Número de estudiantes

Fig.83. *Número de estudiantes que opinan sobre la importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las directivas*

Sobre la *importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de los profesores* (tabla 91, figura 84), el 92% de las estudiantes (N=398) contestó de manera positiva con respecto a la importancia e interés del inglés en el profesorado, mientras que para el 5% es regular y sólo el 3% lo considera insuficiente. Este resultado demuestra que, desde la perspectiva de las estudiantes, estas reconocen el interés mostrado de parte de los profesores de otras asignaturas en ambas instituciones educativas a la enseñanza del inglés. Posiblemente, observan desde su posición como estudiantes, el apoyo que ofrecen los demás docentes desde su labor pedagógica a la realización de los diferentes proyectos.

Tabla.91. *Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de los profesores*

89. ¿Cómo calificarías el interés y la importancia hacia el inglés del profesorado?		
1 Insuficiente	13	3%
2 Regular	23	5%
3 Bueno	111	26%
4 Muy Bueno	140	32%
5 Excelente	147	34%

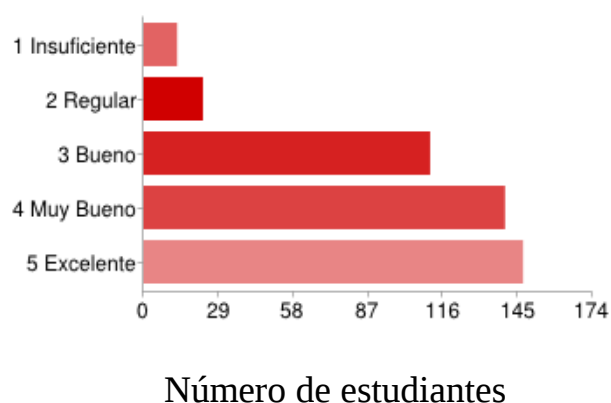


Fig.84. *Número de estudiantes que opinan sobre la importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de los profesores*

En cuanto a la *importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las estudiantes* (tabla 92, figura 85), el 79% de las estudiantes (N=345) contestó el inglés les interesa, mientras que para el 18% es regular. Y sólo el 3% lo considera insuficiente. Este resultado sugiere que un porcentaje considerable de las estudiantes se reconocen a sí mismas interesadas por el inglés, pero a la vez, piensan que sus pares deberían darle mayor importancia a su estudio. Por tanto, desde una posición co-evaluativa, se notó una reducción en la valoración que le otorgaron al interés que le prestan sus pares al inglés comparado con el grado de importancia que le demuestran las directivas y el profesorado en general.

Tabla.92. *Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las estudiantes*

Pregunta 90. ¿Cómo calificarías el interés y la importancia hacia el inglés de las estudiantes?		
1 Insuficiente	13	3%
2 Regular	76	18%
3 Bueno	195	45%
4 Muy Bueno	92	21%
5 Excelente	58	13%

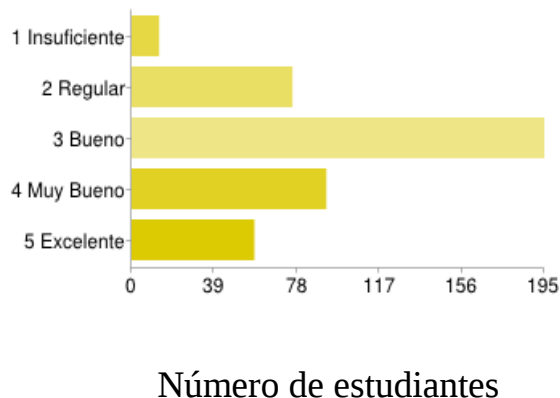
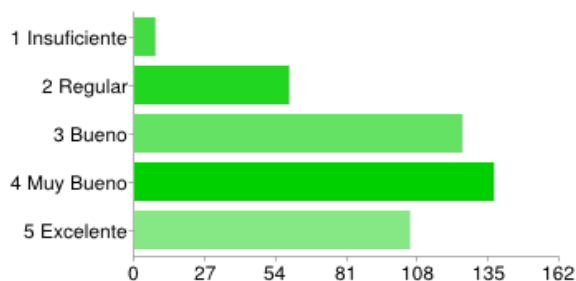


Fig.85. *Número de estudiantes que opinan de la importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las estudiantes*

Finalmente, sobre la *importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de la misma encuestada* (tabla 93, figura 86), el 85% de las estudiantes (N=367) contestó de manera positiva y personal con respecto a su interés hacia el inglés, mientras que para el 14% es regular y sólo el 2% lo considera insuficiente. Nuevamente, con este resultado se demuestra el alto grado de interés con el que las estudiantes se autoevalúan con respecto al grado de motivación que les despierta el aprendizaje del inglés.

Tabla.93. *Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de la misma encuestada.*

91. ¿Cómo calificarías el interés y la importancia hacia el inglés de parte tuya?		
1 Insuficiente	8	2%
2 Regular	59	14%
3 Bueno	125	29%
4 Muy Bueno	137	32%
5 Excelente	105	24%



Número de estudiantes

Fig.86. *Número de estudiantes que opinan por la importancia e interés mostrado hacia el inglés.*

En cuanto a la *posesión de alguna razón poderosa para aprender la lengua extranjera* (tabla 94, figura 87), el 72% de las estudiantes (N=313) cree que el buen aprendiz de lenguas extranjeras tiene una razón importante para desear aprenderlas (42%, de acuerdo; 30% totalmente de acuerdo) mientras que el 19% están indecisas al respecto y sólo el 9% lo niegan. Este resultado sugiere que una gran parte de las estudiantes encuestadas piensan que se debe poseer por lo menos una razón poderosa para interesarse en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, no se especifica si dicha razón corresponde a una alta motivación de carácter intrínseco o extrínseco, pero si es evidente que piensan que debe sentir un gran interés de aprendizaje que lo motiva de gran manera al alcance de ese logro.

Desde el punto de vista de las observaciones realizadas el desempeño de las estudiantes nos indica que muchas tienen deseo de aprender el inglés, esto debido en gran parte al gran gusto que les despierta la lengua extranjera, aunque no se explicita si el factor que impulsa ese interés es de carácter integrativo o instrumental.

Las prácticas de aula e institucionales en ambas instituciones ofrecen a las estudiantes la oportunidad de demostrar esos intereses mediante la realización de distintas actividades como diálogos, juegos y otros en los cuáles deja evidenciar su interés por el aprendizaje.

Tabla.94. Posesión de alguna razón poderosa para aprender la lengua extranjera.

100. Posee una razón poderosa para aprender la lengua extranjera, la cual se verá reflejada en una gran motivación.		
1 Muy en desacuerdo	10	2%
2 En desacuerdo	27	6%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	82	19%
4 De acuerdo	184	42%
5 Muy de acuerdo	131	30%

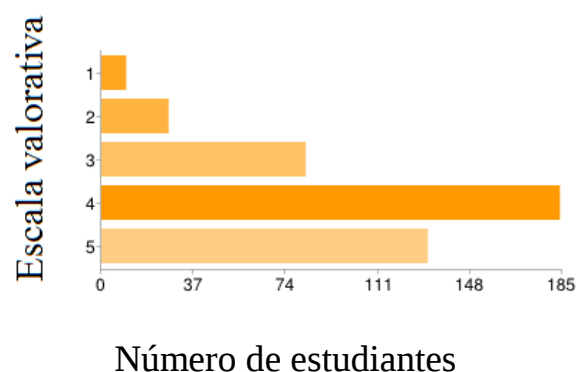


Fig.87. Número de estudiantes que opinan sobre la posesión de razones importantes para aprender la lengua

Con respecto a la *demostración de gran motivación para realizar los deberes, respondiendo positivamente a las tareas seleccionadas o propuestas* (tabla 95, figura 88), el 77% de las estudiantes (N=334) considera que un buen aprendiz de lenguas demuestra mucha motivación para desarrollar las tareas seleccionadas o propuestas (46%, de acuerdo; 31% muy de acuerdo) mientras que el 17% están indecisas al respecto y sólo el 5% no creen que el buen aprendiz de idiomas posee alta motivación para desarrollar sus deberes académicos. Este resultado indica que tres cuartas partes de las participantes encuestadas demuestran conciencia de la importancia que representa la receptividad para desarrollar los deberes escolares, lo que redunda en la demostración de un alto grado de motivación.

Desde el punto de vista de las observaciones realizadas, se apreció un nivel medio en la realización de las tareas en forma completa por las estudiantes de octavo, mientras que las de sexto, algunas veces, a pesar de realizar sus tareas fallaban en el desarrollo integral de las mismas, contradictoriamente deseaban ser valoradas por lo realizado. Así mismo mostraron respuesta positiva ante el repaso y su motivación frente a las diversas actividades sugeridas, en general fue alto. A diferencia de las estudiantes de grados medios o superiores que fueron valoradas con escalas medias.

Las prácticas de aula e institucionales evidencian que al inicio de cada periodo académico se da conocimiento a las estudiantes de los contenidos, logros, estándares, y criterios de evaluación entre otros, por cumplir en ese periodo, Así mismo, e incluido también en el Plan de área del periodo, se presentan los planes de nivelación y de profundización, según los temas trabajados.

Tabla.95. Demostración de gran motivación para realizar los deberes, respondiendo positivamente a las tareas seleccionadas o propuestas.

101. Muestra una gran motivación para realizar los deberes, respondiendo positivamente a las tareas seleccionadas o propuestas.		
1 Muy en desacuerdo	6	1%
2 En desacuerdo	19	4%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	75	17%
4 De acuerdo	199	46%
5 Muy de acuerdo	135	31%

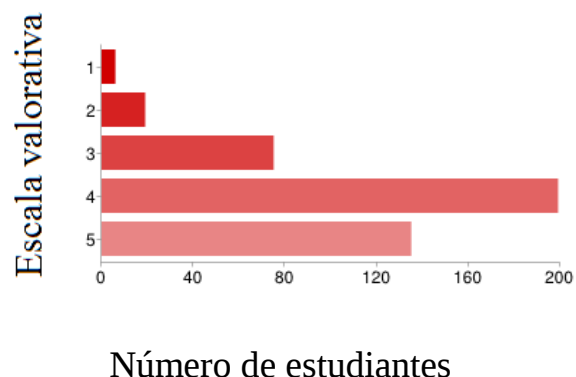


Fig.88. Número de estudiantes que responden positivamente a las tareas propuestas.

Sobre el interés por tomar riesgos al practicar la lengua (tabla 96, figura 89), el 63% de las estudiantes (N=275) considera que cuando un estudiante desea aprender idiomas debe arriesgarse a practicarlos (39%, de acuerdo; 24% muy de acuerdo) mientras que el 26% están indecisas al respecto y el 11% restante cree que no es necesario tomar riesgos para aprender idiomas. Se puede percibir que un buen porcentaje de las estudiantes encuestadas conocen la importancia de asumir los riesgos que conlleva la puesta en práctica de sus conocimientos durante el aprendizaje de un idioma y si presenta errores debería someterse a la corrección que, en consecuencia, la ayudaría a mejorar sus conocimientos.

Desde el punto de vista de las observaciones realizadas, un gran número de estudiantes de los grados inferiores demuestran su alta motivación al manifestar el deseo de salir al tablero y su actitud para anticiparse a responder las preguntas planteadas por la profesora, así como voluntariedad para participar en distintas dinámicas de la clase y se nota un nivel muy bajo ante el ítem “se niega a responder”. Estos factores de análisis presentan niveles de rango medio para los grados medios y superiores.

Como se describe en los aspectos anteriores, son múltiples las oportunidades que se otorgan a las estudiantes de asumir espontáneamente su rol de aprendiz. Durante el desarrollo de la clase se procura la interacción permanente profesor – estudiante, se lanzan preguntas, se pide pasar al tablero, se hacen trabajos en parejas o en grupos, etc. con la intención de demostrar, por parte de las estudiantes, los conocimientos o avances adquiridos. Cabe anotar en este análisis que en ambas instituciones se realizan actividades institucionales como carteleras, periódicos murales y el institucionalizado Día del Inglés, en el cual la participación, si bien acredita una valoración cuantitativa positiva en el reporte académico, también refleja la libre participación de las estudiantes, que se someten a la tensión de una excelente presentación.

Tabla.96. *Interés por tomar riesgos al practicar la lengua*

102. Se interesa por tomar riesgos, aún si esto lo hace equivocar o quedar en ridículo.		
1 Muy en desacuerdo	9	2%
2 En desacuerdo	39	9%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	111	26%
4 De acuerdo	170	39%
5 Muy de acuerdo	105	24%

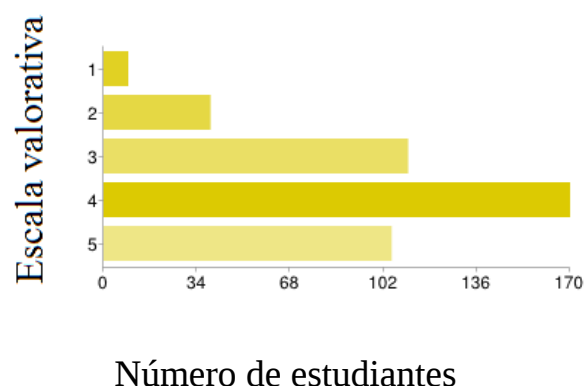


Fig.89. *Número de estudiantes que responden sobre el interés por tomar riesgos al practicar la lengua*

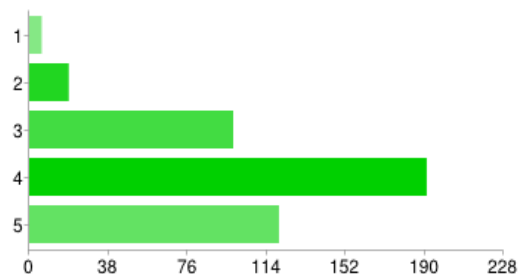
Acerca del *interés por adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje* (tabla 97, figura 90), el 72% de las estudiantes (N=311) considera que el deseo de aprender idiomas genera en el estudiante la capacidad de adaptarse a distintas condiciones de aprendizaje (44%, de acuerdo; 28% muy de acuerdo) mientras que el 23% están indecisas al respecto y sólo el 5% manifiesta que el buen aprendiz de idiomas debe ser capaz de adaptarse a distintos contextos de aprendizaje. Este resultado sugiere que casi la tercera parte de las niñas encuestadas reconocen que un buen aprendiz se adecua a distintas metodologías de enseñanza o a distintos contextos, que incluso, tal vez no comparte, o que no le satisfacen, con el interés de satisfacer su deseo de aprender la lengua meta.

Desde el punto de vista de las observaciones realizadas los componentes actitudinales denotan que hay alegría, interacción con las compañeras, buena disposición, interés y receptividad durante la clase con niveles altos en los grados inferiores, mientras que estos niveles se catalogan en el rango medio para el resto de cursos. En lo concerniente a los factores motivacionales, se observaron niveles altos en la cooperación con los pares, que se manifiesta en el interés por compartir información y en el buscar ayuda con sus compañeras en los niveles inferiores, estos niveles decrecen al nivel medio en los otros grados. Sin embargo, llama la atención que el trabajo en grupo fue valorado como medio en los grados inferiores; y bajo en los restantes. Aunque se nota mucha disposición para la participación en los juegos en los grados inferiores, esta actividad representa bajo interés en los otros grados.

Las prácticas de aula e institucionales nos indican que en ambas instituciones hay rotación de maestros durante los distintos grados o niveles de instrucción, y si bien se nota algún grado de inconformismo en las estudiantes cuando cambian de profesor al iniciar un nuevo año escolar, la respuesta a la nueva metodología de trabajo o de utilización de los recursos, es positiva. Las estudiantes se ajustan a los distintos requerimientos en procura de alcanzar los logros propuestos.

Tabla.97. *Se interesa por adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje*

103. Se interesa por adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.		
1 Muy en desacuerdo	6	1%
2 En desacuerdo	19	4%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	98	23%
4 De acuerdo	191	44%
5 Muy de acuerdo	120	28%



Número de estudiantes

Fig.90. *Número de estudiantes que dan importancia al interés por adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje*

En cuanto al *esfuerzo constante para observar patrones y modelos en el lenguaje* (tabla 98, figura 91), el 61% de las estudiantes (N=265) considera que como aprendiz de lenguas es importante fijarse en patrones o modelos del idioma (37%, de acuerdo; 24% muy de acuerdo) mientras que el 29% están indecisas al respecto y el 10% restante piensa que no es necesario observar modelos en el lenguaje. Este resultado indica que más de la mitad de las estudiantes muestra de este estudio, consideran que es importante el estudio de modelos que ayuden a mejorar los conocimientos propios.

Desde el punto de vista de las observaciones realizadas, catalogados dentro de los componentes actitudinales, se aprecia que el interés por participar en las actividades orales es alto en los

grados inferiores, al igual que el esfuerzo por imitar los sonidos del inglés; mientras que estos se valoraron como bajos y medios en los grupos superiores e intermedios, respectivamente.

Durante el desarrollo de las clases, especialmente para los grados inferiores se trabaja con la escucha y producción oral con la ayuda de grabadoras o de otros medios, buscando que las estudiantes practiquen modelos de pronunciación y entonación. Esta actividad es de sumo agrado en las estudiantes. También somos conocedoras como investigadoras del presente trabajo, así como docentes de las dos instituciones educativas, que nuestras educandas acuden permanentemente a la ayuda de los sistemas digitales de instrucción - internet - para encontrar la pronunciación, así como canciones y otras actividades que les permitan progresos en su aprendizaje.

Tabla.98. Esfuerzo por observar constantemente patrones y modelos en el lenguaje.

104. Se esfuerza por observar constantemente patrones y modelos en el lenguaje.		
1 Muy en desacuerdo	11	3%
2 En desacuerdo	30	7%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	128	29%
4 De acuerdo	162	37%
5 Muy de acuerdo	103	24%

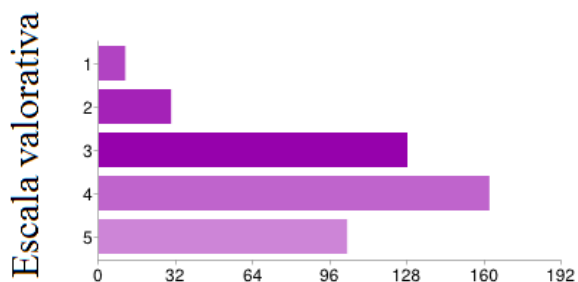


Fig. 97. Número de estudiantes que insisten en ir a la escuela para observar constantemente patrones de lenguaje

Con respecto al *interés por la práctica constante de la lengua extranjera* (tabla 99, figura 92), el 56% de las estudiantes (N=242) considera que para alcanzar las metas en el aprendizaje de una lengua se requiere de la práctica constante de la misma (35%, de acuerdo; 21% muy de acuerdo) mientras que un 28% (N=121) están indecisas al respecto y el 16% restante considera que no es necesaria la práctica constante del idioma estudiado para lograr ser un buen aprendiz.

El resultado obtenido llama la atención, pues un porcentaje correspondiente a la cuarta parte de la muestra, no están de acuerdo, ni en desacuerdo con el enunciado; al igual que las estudiantes que no dan importancia a dicha práctica. Desde el punto de vista de las observaciones realizadas, esta apreciación de las estudiantes es de consideración porque que durante la ejecución de las prácticas de aula se induce a las estudiantes a la práctica de ejercicios de índole variada en las distintas habilidades lingüísticas y que la mayoría de las estudiantes responden a esta práctica de aula de manera positiva, especialmente en los grados inferiores.

Dicha información de consideración neutral respecto a la práctica del idioma por parte de algunas estudiantes se corrobora con el resultado correspondiente a las tablas 51, 52 y 62, donde se nota el poco tiempo dedicado al estudio del idioma y las razones más importantes para ello.

Tabla.99. *Interés por la práctica constante de la lengua extranjera.*

105. Se interesa por practicar la lengua extranjera tan a menudo como le sea posible.		
1 Muy en desacuerdo	15	3%
2 En desacuerdo	56	13%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	121	28%
4 De acuerdo	150	35%
5 Muy de acuerdo	92	21%

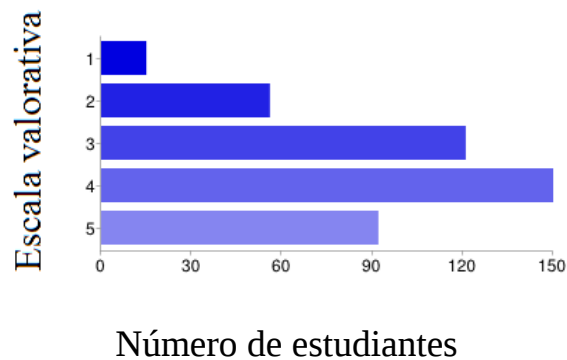


Fig.92. *Número de estudiantes que opinan sobre el interés por la práctica constante de la lengua extranjera, por parte de un buen aprendiz.*

Sobre el *interés por analizarla producción en lengua extranjera, propia y de la de los demás* (tabla 100, figura 93), el 62% de las estudiantes (N=270) considera que en el aprendizaje de idiomas es importante analizar la propia producción en lengua extranjera, al igual que la de sus compañeros (41%, de acuerdo; 21% muy de acuerdo) mientras que el 27% están indecisas al respecto y el 11% no cree que esta sea una característica importante en el proceso de aprendizaje de lenguas. Este resultado debe considerarse porque más de la cuarta parte de las estudiantes encuestadas no se deciden a darle importancia al análisis de su propia producción, ni la de los pares.

Desde el punto de vista de las observaciones realizadas y de las prácticas de aula e institucionales, se visualizó que las estudiantes, especialmente de los grados inferiores al participar en clase, sí se muestran interesadas en la valoración que haga su docente, así como en la apreciación competitiva que de ellas hagan sus compañeras. Así mismo se observó la corrección constante a los errores en la producción de sus pares. Por el contrario, se pudo constatar que a menos que se trate de una oportunidad de ser evaluadas, las estudiantes de los grados octavo y décimo se muestran poco receptivas a la participación. También se sabe de una gran cantidad de estudiantes que de manera personal hacen práctica constante de la lengua de manera empírica buscando el conocimiento de las letras de las canciones y el mejoramiento de la pronunciación mediante internet.

Tabla.100. Interés por analizar la producción en lengua extranjera, propia y de la de los demás

106. Se interesa por analizar su propia producción en lengua extranjera, y la de los demás.		
1 Muy en desacuerdo	17	4%
2 En desacuerdo	31	7%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	116	27%
4 De acuerdo	179	41%
5 Muy de acuerdo	91	21%

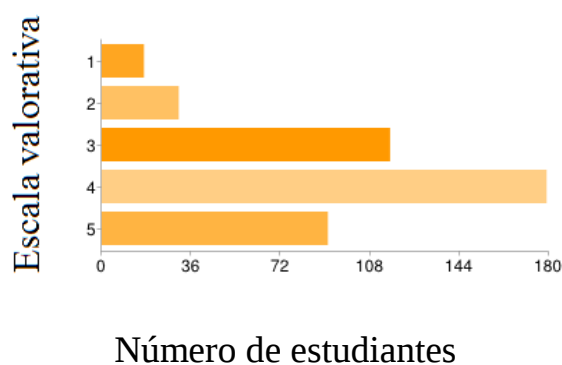


Fig.93. Número de estudiantes que consideran el interés por analizar la producción propia y ajena en lengua extranjera

Con respecto al *interés por identificar el alcance de los estándares que debe aprender, a partir de su rendimiento académico* (tabla 101, figura 94), el 68% de las estudiantes (N=297) considera estar de acuerdo (44%, de acuerdo; 24% muy de acuerdo) mientras que el 23% están indecisas al respecto y sólo el 9% niega que sea necesaria la identificación de su rendimiento académico para alcanzar los estándares que debe aprender.

Este resultado sugiere un estado de conciencia en la mayoría de las estudiantes encuestadas, sobre el conocimiento de los estándares del inglés y de la valoración personal que se hace de su alcance, sin embargo, esta apreciación riñe con los resultados de la tabla 31, donde se indaga sobre el conocimiento de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras cuya respuesta fue de desconocimiento de los mismos. Debe tenerse en cuenta que un porcentaje significativo de estudiantes se encuentran indecisas ante esta apreciación, a pesar de que las prácticas institucionales, consignadas en documentos como el Manual de Convivencia, de la Institución Educativa San Vicente Título 1, Cap. III, Art. 3, párrafos 3.8, 3.13 y 3.14, pág. 19 y de la Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar Título VIII, Cap. I, Art. 4, Numeral 2, pág. 55 y 56 y en los planes de área, señala como un deber de los docentes el dar a conocer los estándares de la asignatura. Con lo anterior se infiere que algunas estudiantes no los toman en cuenta o no les dan la importancia requerida.

Tabla.101. *Interés por identificar el alcance de los estándares que debe aprender, a partir de su rendimiento académico*

107. Se interesa por identificar el alcance de los estándares que debe aprender a partir de su rendimiento académico.		
1 Muy en desacuerdo	11	3%
2 En desacuerdo	25	6%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	101	23%
4 De acuerdo	192	44%
5 Muy de acuerdo	105	24%

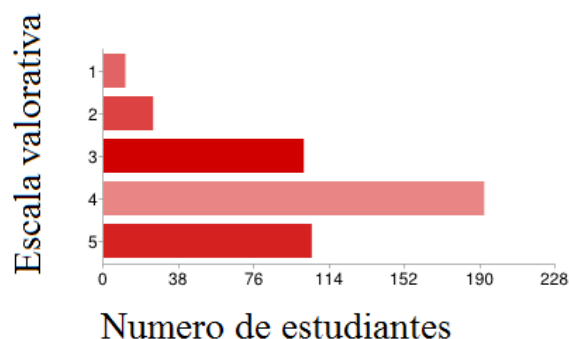


Fig.94. *Número de estudiantes que opinan sobre el interés por identificar los estándares a partir de su rendimiento académico.*

Sobre el *disfrute de los ejercicios de gramática* (tabla 102, figura 95), el 71% de las estudiantes (N=307) considera que durante el proceso de aprendizaje de un idioma, es importante disfrutar de la práctica de la gramática (41%, de acuerdo; 30% muy de acuerdo) mientras que el 22% están indecisas al respecto y sólo el 7% piensa que no es necesario el goce de ejercicios gramaticales para aprenderlos. Este resultado muestra un estado de conciencia muy alto, en tres terceras partes de las estudiantes encuestadas, sobre la importancia del goce de los ejercicios de gramática como parte integral de la motivación.

Desde el punto de vista de las observaciones realizadas, se conserva un alto interés de las estudiantes de los grados inferiores por compartir sus conocimientos e información adquirida, especialmente de tipo gramatical, con sus pares; al igual que la motivación por construir frases

cortas acertadas. En cuanto al desarrollo de la clase, se procura hacer esta actividad un poco menos pesada para las estudiantes mediante actividades lúdicas. Se tuvo la oportunidad de observar el desarrollo de un juego que consistía en organizar la mayor cantidad de fichas para formar frases cortas utilizando los verbos de acción, se notó gran capacidad para alcanzar el objetivo, así como un alto grado de competitividad frente a los demás grupos, a la vez que se trabajaba en el bienestar del grupo al que se pertenecía. Este factor motivacional se ubicó dentro del rango medio para los grados restantes.

Las prácticas de aula e institucionales de ambas instituciones señalan la importancia que se otorga a las explicaciones gramaticales, éstas incluso se socializan en el periódico mural de inglés como una estrategia de mejoramiento o de repaso.

Tabla.102. Disfrute de los ejercicios de gramática

108. Disfruta los ejercicios de gramática.		
1 Muy en desacuerdo	10	2%
2 En desacuerdo	21	5%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	96	22%
4 De acuerdo	178	41%
5 Muy de acuerdo	129	30%

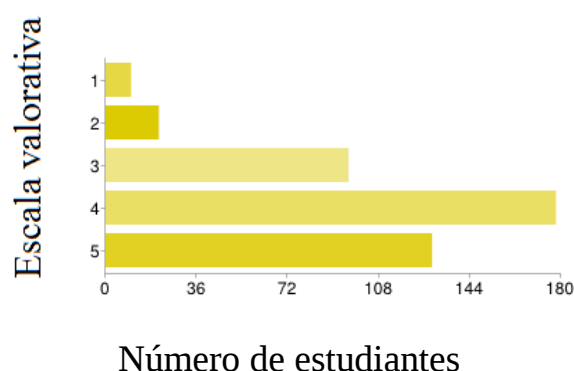


Fig.95. Número de estudiantes que opinan sobre el disfrute de las prácticas gramaticales

En cuanto a la *consideración del inicio del aprendizaje del inglés por parte del aprendiz desde la niñez* (tabla 103, figura 96), el 69% de las estudiantes (N=299) están de acuerdo con que un buen aprendiz comienza el estudio de una lengua desde temprana edad (41%, de acuerdo; 28% muy de acuerdo) mientras que el 22% están indecisas al respecto y sólo el 9% no lo considera importante. Este resultado señala que la mayoría de estudiantes que respondieron la encuesta dan valor a empezar los estudios de idiomas desde la niñez y que reconocen la facilidad que tienen los niños para aprender si se ve inmerso en un medio bilingüe, aunque este aprendizaje desde la niñez no depende de ellas mismas sino del entorno familiar. De esta manera podemos inferir que muchas estudiantes no tienen clara la diferenciación que se debe hacer entre el factor edad y el grado de conciencia que según Ellis (1985) se debe tener pues, para él, el factor edad no tiene mayor influencia sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), pero sí la tiene sobre la proficiencia, especialmente cuando se entiende que el aprendizaje de una lengua implica el conocimiento de reglas lingüísticas para lo cual los jóvenes aún no están preparados debido a que apenas están en proceso de reconocimiento de su propia lengua materna, al contrario de lo que ocurre en los adultos que poseen un alto grado de conciencia respecto a la morfología y a la sintaxis de la lengua.

Finalmente, según el análisis documental, en una de las instituciones, existe una práctica en la cual se procura involucrar en las actividades programadas a las estudiantes de undécimo para que socialicen los conocimientos adquiridos en inglés a las estudiantes de primaria.

Tabla.103. Consideración del inicio del aprendizaje del inglés desde la niñez, de parte de un buen aprendiz.

109. El buen aprendiz del inglés inicia su aprendizaje desde la niñez.		
1 Muy en desacuerdo	14	3%
2 En desacuerdo	27	6%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	94	22%
4 De acuerdo	178	41%
5 Muy de acuerdo	121	28%

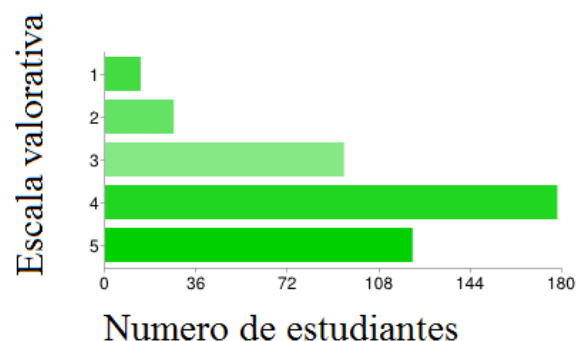


Fig.96. Número de estudiantes que consideran que un buen aprendiz del inglés debe iniciar su aprendizaje desde la niñez.

Frente al interés por alcanzar un cociente intelectual alto y de excelentes habilidades académicas por parte del aprendiz (tabla 104, figura 97), el 67% de las estudiantes (N=289) considera que para ser un buen aprendiz de idiomas es necesario poseer características académicas excelentes (44%, de acuerdo; 23% muy de acuerdo) mientras que el 23% están indecisas al respecto y el 10% niegan la necesidad de tal capacidad intelectual. Este resultado indica que, para un porcentaje alto de encuestadas es necesario tener mucha capacidad intelectual para demostrar habilidad en el aprendizaje de idiomas lo que favorecería la ansiedad y posiblemente actitudes negativas. Dicho de otra forma, esto constituye una justificación para aquellas estudiantes que no quisieran esforzarse puesto que consideran el aprendizaje del inglés con suma dificultad y tendrían que demostrar capacidades que a lo mejor no reconocen en sí mismas, este resultado

desde diferentes perspectivas, riñe con varias preguntas de la encuesta, en las cuales la autovaloración sobre sus capacidades para aprender este idioma fue calificada con porcentajes altos. Por otro lado, para el resto que respondieron positivamente frente a este enunciado, se demuestran a sí mismas que son capaces de alcanzar altos estándares respecto a la lengua, puesto que poseen las capacidades necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje.

De acuerdo con las observaciones y el análisis documental, algunas prácticas de aula e institucionales favorecían parcialmente la participación de las estudiantes, se notó el interés de algunas de ellas, poseedoras de una gran motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés, su deseo permanente de demostrar sus habilidades. Pero también, se observó la apatía de pequeños grupos de alumnas cuya respuesta emotiva fue baja frente a las actividades que los profesores planearon para las clases observadas; y aunque estos propiciaran actividades para que participaran la mayoría de educandas de manera voluntaria no podían evitar que algunas no fueran receptivas, especialmente en los grados superiores.

Tabla.104. Interés por alcanzar un cociente intelectual alto y excelentes habilidades académicas por parte del aprendiz.

110. El buen aprendiz de idiomas se interesa por alcanzar un cociente intelectual alto y excelentes habilidades académicas.		
1 Muy en desacuerdo	9	2%
2 En desacuerdo	36	8%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	100	23%
4 De acuerdo	191	44%
5 Muy de acuerdo	98	23%

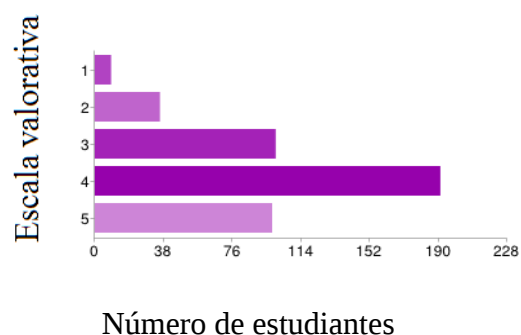


Fig.97. Número de estudiantes que opinan que el aprendiz de idiomas se interesa por alcanzar un cociente intelectual alto y excelentes habilidades académicas.

Con respecto al *interés por alcanzar una buena auto-estima y mucha confianza en sí mismo de parte del buen aprendiz* (tabla 105, figura 98), el 84% de las estudiantes (N=363) considera necesarios estos atributos para desempeñarse satisfactoriamente en el aprendizaje de idiomas (46%, totalmente de acuerdo; 38% de acuerdo) mientras que el 11% están indecisas al respecto y sólo el 6% no cree necesaria una buena auto-estima o la auto-confianza para ser un buen aprendiz de idiomas. Este resultado sugiere un estado de conciencia muy alto, en la mayoría de las estudiantes encuestadas, sobre el interés y la motivación que deben poseer para que estos factores sean trascendentales en la situación de aprendizaje del inglés.

Desde el punto de vista de las observaciones realizadas y tomando como punto de apoyo los componentes motivacionales afectivos nuevamente se muestran valoraciones altas en los grados inferiores, puesto que existe gran ansiedad por responder en coro, participar en clase, cooperar con sus pares y participar en las actividades que se les proponga mientras que la motivación en los demás grados disminuye, posiblemente porque su confianza decae debido a los posibles retos y desafíos a los cuales se ven enfrentadas por el nivel de aprendizaje más exigente y avanzado.

En cuanto a los componentes motivacionales, el rango predominante en todos los grados observados es alto o medio respecto a la auto-imagen y la auto-confianza, de igual modo sucede para los enunciados referenciados para las experiencias significativas con los otros y el alcance del logro que generan un grado alto de auto-confianza y auto-estima, especialmente en las actitudes y la motivación de las estudiantes de los grados inferiores, que decrecen al transcurrir los años de instrucción por razones de índole académico como se explicó en el párrafo anterior.

Al tener en cuenta el análisis documental y las evidencias de las prácticas de aula e institucionales, especialmente del *English Day* se refleja la alta disposición que muestran las estudiantes por participar en las actividades planeadas pues algunas denotan su interés por mostrar sus habilidades como aprendices de la lengua, aunque otras son impulsadas por el interés de obtener la recompensa extrínseca (calificación especial) que se ofrece como incentivo por tomar lugar en este tipo de presentaciones.

Tabla.105. *Interés de un buen aprendiz de idiomas por alcanzar una buena auto-estima y mucha confianza en sí mismo*

111. El buen aprendiz de idiomas se interesa por alcanzar una buena auto-estima y mucha confianza en sí mismo.		
1 Muy en desacuerdo	8	2%
2 En desacuerdo	16	4%
3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	47	11%
4 De acuerdo	164	38%
5 Muy de acuerdo	199	46%

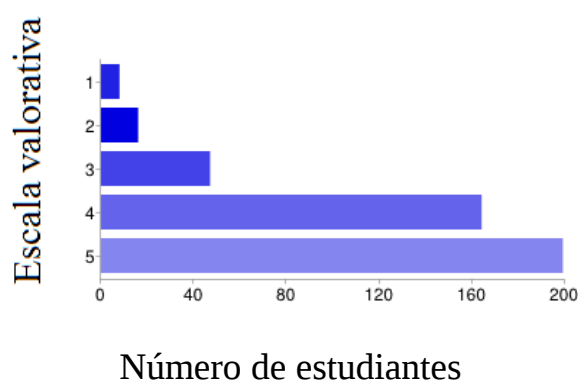


Fig.98. *Número de estudiantes que consideran que un buen aprendiz se interesa por alcanzar una buena auto-estima y mucha auto-confianza.*

6.2.1. ANÁLISIS

La observación nos permitió ver una coincidencia entre los resultados arrojados en las encuestas y los diferentes niveles de compromiso motivacional (alto, medio y bajo) observados en las aulas.

En nuestra investigación encontramos que las estudiantes sienten gusto por el idioma inglés (80%) y se muestran motivadas hacia el aprendizaje del mismo (76%) (Ver tablas 69 y 70). Este resultado nos indica que muchas estudiantes tienen deseo de aprender el inglés, debido probablemente al gran gusto que les despierta la lengua extranjera, esto se pudo corroborar con las observaciones durante el desarrollo de las clases. Pues en la situación de aprendizaje (Dörnyei, 1994) las estudiantes toman apuntes, participan positivamente en clase, comparten y cooperan con sus pares y organizan los materiales necesarios y algunas contestan en coro las preguntas que formulan sus docentes. Tal como se observa en el consolidado de los componentes motivacionales y actitudinales, durante la observación. (Tabla 9)

Llama la atención que más de la mitad de las encuestadas (62%) no consideran divertido el inglés o se encuentra indecisa al respecto (24%) y manifiestan la necesidad de ser motivadas para dedicar tiempo a su estudio (60%), esto refleja un grado de apatía hacia la dedicación por fuera del contexto escolar, el 49% de las encuestadas dedican de 2 a 4 horas de estudio y 42% dedican 1 hora o menos, lo que confirma la necesidad de ser motivadas. Esta valoración podría ir en contravía al alto grado de motivación que demuestran por aprender el inglés (76%) y al alto porcentaje que demuestra gusto por el idioma (80%), lo que puede entenderse por el grado de conciencia de los beneficios que ofrece el inglés y lo que a su vez indicaría, que el interés hacia su aprendizaje es motivado, en gran medida, de forma extrínseca e instrumental en los grados superiores, mientras que en los grados inferiores la motivación parece ser fomentada de manera intrínseca aduciendo la teoría de Gardner y Lambert (1972). Por estas condiciones, se puede intuir que aunque el inglés despierta interés en las estudiantes de las dos instituciones, su motivación sólo se evidencia mientras se encuentran durante la situación de aprendizaje, y que

esta motivación en ocasiones se ve disminuida por la ejecución de actividades que no llenan sus expectativas o intereses y que producen resultados contrarios a los esperados.

Acerca del uso del inglés como herramienta para conocer nuevas culturas, un número representativo de estudiantes (85%) tiene la seguridad que el inglés les posibilita el conocimiento de nuevas culturas y de distintas formas de pensar. Al respecto Baker (2011) explica que además de las actitudes instrumentales hacia una lengua, también existen las actitudes integrativas, las cuales se asocian al deseo de identificarse con otra lengua.

Y acerca del estudio del inglés por obligatoriedad de padres y/o profesores, más de la mitad de las encuestadas (68%), negaron que fueran estos quienes las obligan a estudiar el idioma. Un número importante de estudiantes tiene certeza que su motivación para estudiar inglés se debe a intereses propios y no por la coacción que puedan ejercer sobre ellas sus acudientes o profesores. Estos resultados se entienden como el deseo de aprender inglés por motivación propia, lo que a su vez, puede significar el alto grado de conciencia que manifiestan las estudiantes acerca de la trascendencia que conlleva el conocimiento de esta lengua como una oportunidad para alcanzar nuevas expectativas (90%) y la autovaloración como poseedoras de una buena autoestima y de mucha confianza en sí mismas (84%). Pero, en cuanto al deseo de profundizar en el estudio del inglés sólo un poco más de la mitad de las participantes (65%) demuestra motivación por profundizar en sus estudios de la lengua. Partiendo de los resultados obtenidos, podemos deducir que estos intereses propios son de carácter extrínseco, ya que los motivos que las estudiantes demuestran poseer para interesarse por el estudio del inglés están en búsqueda de una recompensa externa como ciertos tipos de retribución positiva, mejores condiciones de vida o la

evasión de calificaciones bajas (Gardner y Lambert, 1972). Esta apreciación se corrobora con el resultado obtenido frente al reconocimiento del inglés como una oportunidad para encontrar nuevas expectativas: casi el total de las estudiantes (90%) contestó que el conocimiento del inglés les brinda una oportunidad de abrir horizontes y cumplir sus deseos futuros o realizar su proyecto de vida. Se puede concluir nuevamente que las participantes en este estudio tienen clara la importancia del inglés como facilitador de la comunicación en el mundo, lo que se refleja en la utilidad que les representa su conocimiento como herramienta de interacción en el extranjero.

Con respecto al sentimiento de bienestar al realizar las actividades de inglés, gran porcentaje de las estudiantes (74%) considera esto les produce satisfacción. Se puede concluir que el gran interés y motivación que demuestran las estudiantes por la lengua extranjera puede causar, en parte, que ejecutar las actividades sea placentero para las estudiantes, pues de esta forma se interactúa y practica en lengua extranjera. Este resultado se confirma al observar las experiencias significativas con los otros, en este caso con las otras compañeras, con quienes participan en juegos, comparten la información adquirida, trabajan en equipo y buscan ayuda entre sus pares con gran intensidad en el grado sexto. Sin embargo, la apreciación de las investigadoras muestra que esta motivación decrece a partir del grado octavo. A su vez, Pintrich y schunk (2006) aseguran que los estudiantes que tienen una meta están preparados para experimentar la estimación de sus capacidades frente a ella, para alcanzarla e involucrarse en las actividades que ellos consideran puede ayudarles en su consecución, por ello, prestan atención a la instrucción que reciben, repasan la información que deben recordar, ponen esfuerzo y son persistentes.

En cuanto al interés por practicar actividades extracurriculares para reforzar el nivel de inglés, se les suministró a las estudiantes una serie de opciones donde tenían libertad para marcar más de

una actividad que les interesara como medio para aprender inglés, de ellas, la que registró el mayor número de practicantes fue el escuchar música en inglés (83%), seguido por ver noticias, documentales o películas en inglés (43%), lo que demuestra el valor que le dan a las actividades lúdicas que puedan desarrollar por sí mismas. Desde una definición de la psicología cognitiva encontramos la teoría del auto-control donde ciertos psicólogos cognoscitivos como Hunt (1965) resaltan la importancia que tiene para la gente el poder decidir por sí mismos lo que piensan, sienten o hacen. La motivación es mayor cuando se puede decidir ya sea en contextos a corto o largo plazo. En el salón de clase, cuando los aprendices tienen la oportunidad para elegir lo que desean alcanzar, como en un contexto de aprendizaje cooperativo, la motivación se incrementa.

Una gran parte de estudiantes participantes en la encuesta (75%) disfruta realizar las actividades en la clase de inglés y un porcentaje muy alto de las encuestadas (81%) se siente satisfecho con el desarrollo de las clases de inglés. Es decir que un alto número de estudiantes están motivadas durante el desarrollo de la clase de inglés, además, esto se confirma al observar las experiencias significativas con las compañeras. Sin embargo, la apreciación de las investigadoras muestra que esta motivación decrece a partir del grado octavo. Entonces, se puede concluir que hay una fuerte motivación para conocer el inglés, pero poco interés por el proceso de aprendizaje. Nos encontramos nuevamente frente a un resultado interesante que nos indica un alto nivel de motivación por la interacción con el inglés en las aulas de clase y que, además es coherente con el alto índice de motivación por el aprendizaje del inglés observado también durante las experiencias significativas con sus compañeras.

Sobre la relación de los docentes de inglés con las estudiantes se aprecia respuesta positiva, pues ésta se evalúa como excelente, muy buena o buena (90%) este resultado implica que la

interacción con los docentes de inglés es clave para la alta motivación que se percibe en el desarrollo de las clases: se logra una relación muy positiva con sus docentes, el nivel de negación de respuesta ante las preguntas formuladas por ellos es bajo y la respuesta positiva al repaso es alta o media. Según Díaz y Hernández (1999, citado por Contreras, 2006) el papel del profesor en terreno de la motivación se concentra en suscitar motivos en sus estudiantes con respecto a sus comportamientos y aprendizajes para aprovecharlos voluntariamente en las labores de clase, dando sentido a las tareas escolares y proporcionándolas con un fin determinado, para que los estudiantes desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y de esta manera comprendan su utilidad tanto personal como social.

Fue evidente la valoración positiva que tuvieron las variables respecto a la importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las directivas (83%), por parte de los profesores (92%), por parte de las estudiantes (79%) y por parte de la misma encuestada (85%). De esta forma, se demuestra el alto grado de importancia con el que las estudiantes evalúan el interés generado por el inglés en los estamentos nombrados y en ellas mismas, aunque se nota una reducción en la valoración que ellas mismas se otorgan, tal vez reconociendo su falta de compromiso al respecto frente al grado de importancia que demuestran las directivas y el profesorado en general.

CAPÍTULO VII

7. RELACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA COMPRENSIÓN ACERCA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y DEL PNB, DE LAS PRÁCTICAS DE AULA E INSTITUCIONALES CON LAS ACTITUDES Y LA MOTIVACIÓN DE LAS ESTUDIANTES

El presente capítulo muestra las correlaciones entre el conocimiento y la comprensión acerca del aprendizaje del inglés y el PNB y las prácticas de aula y las institucionales con las actitudes y la motivación de las estudiantes.

Para establecer el grado de influencia se trabajó teniendo como base el porcentaje valorado por cuartiles, donde son considerados los porcentajes iguales o superiores a 75%. Sin embargo, se tuvieron en cuenta también, los porcentajes muy bajos (inferiores a 50%) que representaban información importante. Además, durante el proceso de análisis de la correlación entre las variables hallamos otras que, a nuestro juicio, incidían de manera importante en las actitudes y la motivación, puntos focales de este estudio. Entonces para el desarrollo del presente análisis correlacional se consideraron varios pares de categorías: (Ver tabla 106).

Tabla.106. Tabla de correlaciones.

I. CONOCIMIENTO E IMPORTANCIA DEL INGLÉS Variables Grado de conocimiento y de comprensión sobre el aprendizaje del inglés Conocimiento del PNB	Vs	III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Variables Actitudes de las estudiantes hacia el aprendizaje del inglés Motivación Motivación
II. PRÁCTICAS DE AULA Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Variables Prácticas de aula	Vs	III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Variables Actitudes de las estudiantes hacia el aprendizaje del inglés Motivación Conocimiento del PNB

Prácticas institucionales		Actitudes de las estudiantes hacia el aprendizaje del inglés Motivación
III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Variable Actitud	Vs	III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Variable Motivación

Al establecer el proceso de análisis de las variables, el resultado fue el siguiente:

Tabla.107. Correlación: Grado de conocimiento y de comprensión sobre el aprendizaje del inglés
Vs. Actitudes de las estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.

	I. CONOCIMIENTO E IMPORTANCIA DEL INGLÉS					III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	
# Pgta	Variables	5 M A %	2 D %	5 M A %	2 D %	Variables	# Pgta
10	<i>Importancia del inglés como área obligatoria del currículo</i>	87	5	88	5	<i>Actitud positiva frente al inglés por brindar mayores oportunidades de empleo</i>	78
11	<i>Importancia del inglés en la institución</i>	80	5	82	5	<i>Actitud positiva frente al inglés por obtención del éxito</i>	79
12	<i>Importancia del inglés para la formación académica de las estudiantes</i>	91	4	90	3	<i>Actitud positiva frente al inglés por ser necesario para trabajar en el exterior</i>	80
15	<i>Conciencia de la existencia en clase de diferentes niveles de inglés</i>	78	6	81	6	<i>Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva</i>	74
16	<i>Conciencia del mejoramiento del nivel de inglés a partir de la corrección de errores</i>	88	2	82	6	<i>Considero que tengo habilidades necesarias para aprender inglés</i>	69
17	<i>Conciencia del mejoramiento de las competencias en inglés por la participación activa en clase</i>	90	4	80	4	<i>Actitud positiva frente al inglés por mejoramiento en la escuela</i>	81

18	Importancia que tiene la comprensión de los objetivos y las actividades en clase	92	2	67	7	Capacidad del aprendiz para responder a las dinámicas de grupo en una situación de aprendizaje	92
19	Conciencia de las habilidades a partir de la comprensión de las distintas formas de evaluar el aprendizaje	82	3	63	11	Posesión de suficientes habilidades analíticas para categorizar y almacenar aspectos lingüísticos de la lengua extranjera	98
20	Valoración de la ayuda que prestan los profesores de inglés	91	4	91	9	No me gusta mi profesor de inglés	65
21	Importancia, del ambiente motivador para alcanzar los logros en inglés	86	3	92	2	Actitud positiva frente al inglés por beneficios sobre la comunicación y el conocimiento de personas y culturas de habla inglesa	82
22	Reconocimiento de las cuatro habilidades como ayuda para reforzar conocimientos en inglés	89	4				
23	Reconocimiento de aspectos culturales de otros países a través de la clase de inglés	75	11				
24	Reconocimiento de la dinámica del inglés al integrar otras áreas del conocimiento	59	11	91		Tiempo dedicado al estudio del inglés fuera de la institución	60
				9		Interés por practicar actividades extracurriculares para reforzar el nivel de inglés	68

25	Identificación de las actividades extracurriculares realizadas para mejorar el nivel de inglés	Múlt	83		a) Escuchar música en inglés
		Resp	----	---	
			23		b) Establecer comunicación en inglés por internet (e-mail, chat)
		-----	---	---	
		a) Escuchar música en inglés	79	43	c) Ver noticias, documentales o películas en inglés
		b) Mantener correspondencia en inglés por correo(e-mail)	10	---	
			41		d) Leer textos (cuentos, novelas, revistas, manuales, etc. en inglés).
		c) Ver noticias, documentales o noticias en inglés	42	---	
		d) Leer textos, cuentos, novelas, revistas, blogs o manuales en ing.	31	30	e) Establecer comunicación oral con familia o amigos de habla inglesa
		e) Establecer comunicación oral con familiares o amigos residentes en países de habla inglesa	28	---	
		-----	---	---	
	f) Practicar videojuegos o programas interactivos cuyas instrucciones sean sólo en inglés	35	38		f) Practicar videojuegos o programas interactivos cuyas instrucciones sean sólo en inglés

En la tabla 107, donde se muestran las variables *grado de conocimiento y de comprensión sobre el aprendizaje del inglés y las actitudes de las estudiantes hacia el aprendizaje del inglés*, se pudo establecer que las estudiantes encuestadas reconocen la importancia del inglés como área

obligatoria en el currículo (87%), en la institución (80%), también para su formación académica (91%) ya que lo relacionan de manera preponderante con el alcance del éxito (82%) y como una oportunidad importante para conseguir empleo en el exterior (90%). Dicha relación entre variables se ve reflejada con una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés, puesto que promueve actitudes lingüísticas instrumentales en donde el aprendizaje de este idioma refleja un motivo pragmático y de tipo utilitario ya que va dirigido al uso de la lengua para alcanzar éxito académico, empleo, etc.

Igualmente, la conciencia de la existencia de diferentes niveles del inglés (78%), la del mejoramiento del nivel de inglés a partir de la corrección de errores (88%), y la del mejoramiento de las competencias en inglés por la participación en clase (90%), así como la demostración de las habilidades a partir de la comprensión de las distintas formas de evaluar el aprendizaje (82%) indican que las encuestadas reconocen y consideran que tienen las habilidades necesarias para aprender el inglés, así su auto-confianza y auto-imagen se ven favorecidas (82%), además su empatía con el profesor (91%) les permite demostrar actitudes emotivas positivas frente al aprendizaje del inglés (81%) pues sienten que en la situación de aprendizaje tienen un apoyo que les facilitará reconocer sus destrezas y superar sus falencias , pues recordando la teoría de Gardner (1985), la evaluación que se haga del maestro por parte del aprendiz es un componente esencial de las actitudes hacia la situación de aprendizaje.

Las estudiantes encuestadas ponderan de manera significativa la conciencia del mejoramiento del nivel de inglés a partir de la corrección de errores (88%), y la conciencia del mejoramiento de las competencias en inglés por la participación activa en clase (90%), así como la importancia que

tiene la comprensión de los objetivos y las actividades en clase (92%), así mismo, demuestran que tienen conciencia de las habilidades a partir de la comprensión de las distintas formas de evaluar el aprendizaje (82%). La valoración de la ayuda que prestan los profesores de inglés (91%) es reconocida, ya que para las estudiantes es de gran importancia un ambiente motivador que les permita alcanzar los logros (86%). De lo anterior se infiere que las actitudes positivas de las estudiantes se integran al comportamiento por medio de estas experiencias positivas y, a la vez, su respuesta se manifiesta en comportamientos con respecto a la situación de aprendizaje.

Las estudiantes también reconocen que la práctica de las cuatro habilidades les ayuda a reforzar conocimientos en este idioma (89%), de igual manera, respecto al aprendizaje, valoran aspectos culturales de otros países a través de la clase de inglés (75%) y la dinámica que adquiere el inglés al integrar otras áreas del saber (59%). Este reconocimiento de la situación de aprendizaje y su relación positiva con los componentes que la conforman y los factores que influyen en ella, como el profesor, la clase de inglés, las actividades, etc. tiene como resultado el favorecimiento de actitudes positivas que incidirán favorablemente sobre su propio proceso de aprendizaje de la LE. (Gardner, 1985).

Desde su perspectiva como estudiantes, también reconocen en el buen aprendiz de una lengua la capacidad para responder a las dinámicas de grupo en una situación de aprendizaje (67%) y por ende, lograr el mejoramiento en la escuela (80%); aunque no es necesario para ellas que el aprendiz posea suficientes habilidades analíticas para categorizar y almacenar aspectos lingüísticos del idioma que se está aprendiendo (63%), sí reconocen un buen aprendiz que no desarrolla ansiedad negativa, la cual redundaría en una actitud negativa hacia la situación de aprendizaje del inglés. Respecto al reconocimiento de aspectos culturales de otros países a través

de la clase de idiomas (75%) y de la dinámica del inglés al integrar otras áreas del conocimiento (59%) con un porcentaje bajo, presumiblemente por la poca conciencia que tienen de los contenidos interdisciplinarios o porque consideran que la asignatura no es acompañada ni apoyada por otras áreas; sin embargo, sí valoran de manera positiva los beneficios que esta asignatura aporta para la comunicación y el conocimiento de personas y culturas de habla inglesa (92%) lo que desarrolla en las aprendices una actitud positiva frente a los contenidos y las actividades que se propongan en la clase del idioma objetivo (81%). Esta actitud positiva de carácter lingüístico-integrativo se convierte en un motivo que impulsa a las estudiantes a aprender una lengua con el propósito de relacionarse socialmente con los hablantes de otra comunidad lingüística reforzando nuevamente el modelo socioeducativo de Gardner (1985) en el cual se reconoce el aprendizaje de los idiomas como un proceso diferente a otros aprendizajes, pues este incluye la adquisición de destrezas y pautas de conducta que son características de otras culturas y hace que resalte la dimensión social del aprendizaje.

En cuanto a la identificación de las actividades curriculares realizadas para mejorar el nivel de inglés, escuchar música con un 79% fue la actividad mejor calificada frente a un tiempo muy reducido de dedicación al estudio del inglés fuera de la institución, pues el lapso de dedicación que mayor porcentaje obtuvo fue el de 0 a 4 horas (91%) lo que indica que dicha actividad no se realiza conscientemente con el propósito de profundizar en la lengua sino con otra visión posiblemente de entretenimiento o distracción.

En conclusión, la conciencia y el conocimiento que tenga el aprendiz sobre su aprendizaje de la lengua influye notablemente en el qué y en el cómo la aprende, puesto que las actitudes pueden crearse o estar presentes con las experiencias significativas que vivan y así mismo, estas

actitudes se manifiestan en comportamientos frente al idioma, al profesor, al grupo, a la cultura y a los hablantes del idioma que está aprendiendo.

Tabla.108. Correlación: Grado de conocimiento y de comprensión sobre el aprendizaje del inglés Vs. Motivación

	I. CONOCIMIENTO E IMPORTANCIA DEL INGLÉS					III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	
# Pgta	Variables	5 M A %	2 D %	5 E, MB, B	2 D %	Variables	# Pgta
10	<i>Importancia del inglés como área obligatoria del currículo</i>	87	5	80	7	<i>Gusto hacia el idioma inglés</i>	51
11	<i>Importancia del inglés en la institución</i>	80	5	76	8	<i>Motivación hacia el aprendizaje del inglés</i>	51
12	<i>Importancia del inglés para la formación académica de las estudiantes</i>	91	4	74	7	<i>Sentimiento de bienestar al realizar las actividades de inglés</i>	56
18	<i>Importancia que tienen la comprensión de los objetivos y las actividades en clase</i>	92		75	7	<i>Disfrute al realizar las actividades propuestas en la clase de inglés</i>	76
20	<i>Valoración de la ayuda que prestan los profesores de inglés</i>	91		72	8	<i>Posesión de alguna razón poderosa para aprender la lengua extranjera</i>	100
				72	5	<i>Interés por adaptarse a diferentes situaciones de aprendizaje</i>	103

21	Importancia del aprendizaje motivador para alcanzar los logros en inglés	86		56	16	Interés por practicar la lengua extranjera tan a menudo como le sea posible	105
23	Reconocimiento de aspectos culturales de otros países a través de la clase de inglés	75		68	9	Interés por identificar el alcance de los estándares que debe aprender a partir de su rendimiento académico	107
24	Reconocimiento de la dinámica del inglés al integrar otras áreas del conocimiento	59		69	90	Consideración del tiempo de inicio del aprendizaje del inglés desde la niñez	109
				83%		Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las directivas	88
				92%		Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte del profesorado	89
				79%		Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las estudiantes	90
				85%		Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de la misma encuestada	91
				5	2		
				MA	D		
				%	%		
				90	4	Reconocimiento del inglés como una oportunidad de encontrar nuevas expectativas	53
				60	18	Exigencia del inglés para realizar estudios futuros	70
				83	4	Confianza en el conocimiento del inglés para enfrentar la globalización	71

				79	9	<i>Necesidad del conocimiento del idioma para viajar</i>	72
				---	---	-----	----
				85	5	<i>Uso del inglés como herramienta para conocer nuevas culturas</i>	73
				-----	---	-----	----
				60	18	<i>Necesidad de ser motivada para dedicarse al estudio de la asignatura de inglés</i>	75

Como se muestra en la tabla 108, las encuestadas reflejan una motivación media al reconocer el interés frente al aprendizaje del idioma inglés, por parte de las directivas (83%), el profesorado (92%), sus pares (79%) y por ella misma (85%), lo que representaría una motivación extrínseca, pues los motivos que impulsan a las estudiantes a aprender la lengua están influenciados o determinados por necesidades diferentes a su propia decisión, sin embargo, dentro de su concepción y dentro de sus creencias sí consideran sin coacción que el inglés es importante como área obligatoria del currículo (87%), demostrando una motivación positiva que les puede servir de soporte para orientarse hacia un aprendizaje más eficaz, lo que podría originar nuevas expectativas (90%), pues reconocen que con el inglés como LE, podrían enfrentarse a las exigencias de un mundo globalizado (83%).

Entre las variables del grado de aprendizaje del inglés sugeridas se valoró con menor porcentaje la exigencia del idioma para poder realizar estudios futuros (60%), presumiblemente porque la encuesta fue respondida por un alto número de estudiantes de los grados sexto y séptimo y aún en estos niveles existe la posibilidad de que no se tenga la claridad acerca de la importancia del idioma con el propósito de continuar con los estudios superiores que exigen dicho conocimiento y no les interesa reconocerlo como un factor de motivación en esta etapa escolar.

Según las teorías de la motivación, ésta impulsa a los seres a la consecución de una meta que le generan actitudes favorables y un deseo que los mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo y se sienten satisfechos cada vez que obtienen buenos resultados. (Madrid, 1999, en Ortega, 2003). Sin embargo, la motivación en sí depende de varios factores entre los cuales se encuentran el alumno, el profesor, el contexto, el clima de la clase, etc. Es desde esta perspectiva que según los resultados, las educandas manifiestan su motivación dándole trascendencia a varios de estos factores como son la comprensión de los objetivos y las actividades dentro de la situación de aprendizaje (92%), mostrando gusto y bienestar al realizar las actividades de inglés (74%), así como la necesidad de un ambiente motivador para alcanzar los logros (86%), lo que incluye también la ayuda que le brinda su profesor (91%) y la buena relación con el mismo (90%).

Desde nuestra apreciación, era importante que la necesidad de motivación para dedicarse al estudio del inglés (60%) tendiera a 0% o representara un porcentaje mucho menor que el resultado respecto al interés (79%), gusto (80%), disfrute (75%) y motivación (76%) que las estudiantes muestran por la asignatura y las actividades en general. Esto nos indica que alguno de los factores que componen la motivación integrativa (motivación, integratividad y actitudes hacia la situación de aprendizaje) está ausente o afecta negativamente a esta motivación en particular, lo que provoca la necesidad de ser motivadas y no actúen impulsadas por un deseo autónomo o por motivación intrínseca.

Respecto al grado de conocimiento y de comprensión sobre el aprendizaje del inglés, las estudiantes resaltan que a través de este idioma pueden conocer aspectos culturales de otros países, lo que vislumbra la motivación y la confianza en el conocimiento del mismo para ser usado como una herramienta importante para conocer nuevas culturas (85%), factor que según la

teoría de Gardner, está inmerso dentro de la integratividad, ya sea como orientación integrativa, o como actitud hacia la comunidad que habla la lengua objeto.

Para concluir, respecto al conocimiento y comprensión sobre el aprendizaje del inglés, existe una generalización manifiesta a través de la importancia que le dan como área obligatoria del currículo (87%) y a la comprensión de los objetivos y las actividades en clase, las estudiantes reflejan motivación evidente por el sentimiento de bienestar y el disfrute al realizar las actividades propuestas (75% y 74%, respectivamente).

Tabla.109. Correlación: Conocimiento del PNB Vs. Motivación

	I. CONOCIMIENTO E IMPORTANCIA DEL INGLÉS					III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	
#	Variables	5	2	5	2	Variables	#
Pgta	Conocimiento del PNB	M A %	D %	M A %	D %	Motivación	Pgta
26	<i>Reconocimiento del concepto de bilingüismo</i>	70	11	80	7	<i>Gusto hacia el idioma inglés</i>	51
31	<i>Conocimiento sobre los estándares básicos planteados por el PNB</i>	---	---	---	---	-----	-----
				76	8	<i>Motivación hacia el aprendizaje del inglés</i>	52
	a. Son objetivos trazados por el MEN para insertar a los estudiantes en procesos de comunicación universal	15		90	4	<i>Reconocimiento del inglés como una oportunidad para encontrar nuevas expectativas</i>	53
	b. Es un proceso de formación de los estudiantes para el desarrollo profesional del inglés	27		74	7	<i>Sentimiento de bienestar al realizar las actividades de inglés</i>	56
	c. Son reglas que formulan el estado actual de la enseñanza del inglés	8		83	4	<i>Confianza en el conocimiento del inglés para enfrentar la globalización</i>	71
	d. Son criterios claros y públicos que nos permiten conocer lo que los niños, niñas y jóvenes deben aprender (Conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades) y que les facilitarán el desempeño en un contexto en inglés en los diferentes niveles	48		79	9	<i>Necesidad del conocimiento del idioma para viajar</i>	72
				85	5	<i>Uso del inglés como herramienta para conocer nuevas culturas</i>	73

27	Expectativa sobre la posibilidad de alcanzar el bilingüismo en nuestro país	78	5	75	7	Disfrute al realizar las actividades propuestas en la clase de inglés	76
				83		Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las directivas	88
28	Posibilidad de alcanzar el bilingüismo en el año 2019	64	10				
				92		Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte del profesorado	89
29	Conocimientos sobre el Programa Nacional de Bilingüismo	31	26	79		Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las estudiantes	90
				85		Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de la misma encuestada	91
30	Necesidad de una política educativa para alcanzar el bilingüismo en nuestro país con el idioma inglés	75	6				
				72	8	Posesión de alguna razón poderosa para aprender la lengua extranjera	100
				72	5	Interés por adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje	103
				56	16	Interés por practicar la lengua extranjera tan a menudo como le sea posible	105
				68	9	Identificación del alcance de los estándares que debe aprender a partir de su rendimiento académico	107
				69	9	Inicio del aprendizaje desde la niñez	109

En la tabla 109 se consideraron el reconocimiento del concepto de bilingüismo (70%) y el conocimiento sobre los estándares básicos planteados por el PNB (48%) frente a diferentes variables de la motivación y dedujimos que muchas estudiantes no estaban familiarizadas con los términos básicos planteados por el PNB. Esto indica que el gobierno en su proceso de socialización no logró llegar al total de la población con la multiplicación de la información acerca del PNB, ni de sus ejes de acción y que posiblemente los docentes, dentro de los espacios pedagógicos, tampoco se apropiaron de la socialización de los mismos. Sin embargo, recordemos que en ambas instituciones, se establece que al comenzar cada periodo se debe informar sobre los estándares básicos de competencia que se deben alcanzar en inglés y los indicadores de logro que los componen, aunque dicho desconocimiento no disminuyó la influencia que tiene este programa en el aprendizaje de la lengua extranjera, pues su motivación hacia el aprendizaje de la misma demuestra confianza, reconocimiento y un interés que nos indica que aunque las encuestadas desconozcan los términos del programa en el cual se encuentran inmersas poseen un alto grado de aceptación sobre el aprendizaje de la lengua meta. También podemos deducir que las estudiantes al demostrar una gran expectativa sobre el alcance del bilingüismo (78%) y la necesidad de una política educativa para alcanzar el bilingüismo (75%) indica que su motivación por el alcance de esta meta podría generar cambios en sus actitudes, lo que conllevaría a que estén abiertas y receptivas a los planteamientos de las políticas educativas que se refieran al aprendizaje de una lengua extranjera.

Los resultados muestran que las estudiantes en general, califican de manera importante el gusto (80%) y la motivación (76%) hacia el aprendizaje del inglés, lo que les genera un sentimiento de bienestar y de disfrute al realizar las actividades de inglés (74%). Lo que se resalta como resultado de la encuesta, es la valoración que las estudiantes otorgan al interés mostrado por los

diferentes integrantes de la comunidad educativa puesto que el programa requiere que tanto maestros, padres de familia, estudiantes y comunidad en general se muestren interesados en esta política educativa que busca el mejoramiento y el fortalecimiento para alcanzar los aprendizajes y desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir y ser productivo a lo largo de la vida. (Documento de trabajo N° 5. MEN. P. 18)

Consideramos que las estudiantes, como protagonistas del proceso de apropiación del Programa Nacional de Bilingüismo, necesitan identificar que poseen una razón poderosa para aprender el idioma (72%), lo que les ayudaría a identificarse igualmente con los criterios que esta política educativa pretende (68%), lo que les permitiría adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje (72%), ya sea dentro o fuera de la institución (situación de aprendizaje).

Es importante resaltar que en la correlación: *Conocimiento del PNB Vs. Motivación*, a la subvariable práctica constante de la lengua como logro del PNB, las estudiantes no le dieron mayor trascendencia, pues como manifestaron en la pregunta N° 74, sienten la necesidad de ser motivadas para dedicarse al estudio de la asignatura de inglés y de esta forma, reflejan el poco tiempo que ellas le dedican a esta asignatura por fuera de la institución (91% de las encuestadas señalan la dedicación al estudio del inglés de 0 a 4 horas semanales), lo que corresponde a muy poco tiempo de contacto con la lengua que se está aprendiendo y obligaría al docente a aprovechar al máximo todos los recursos y las actividades pedagógicas posibles para responder a las necesidades y a los objetivos propuestos por el PNB.

Tabla.110. **Correlación:** Prácticas de aula Vs. Actitudes

	II. PRÁCTICAS DE AULA Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES					III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	
#	Variables	5	2	5	2	Variables	#
Pgta	Prácticas de aula	MA	D	MA	D	Actitudes	Pgta
		%	%	%	%		
33	<i>Protocolo de clase</i>	70	12	84	5	<i>Actitud positiva frente al inglés por desarrollar la habilidad mental</i>	77
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
34	<i>Presentación de los estándares</i>	63	15	80	4	<i>Actitud positiva frente al inglés por mejoramiento en la escuela</i>	81
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
35	<i>Realización de talleres escritos</i>	71	11	67	7	<i>Capacidad del aprendiz para responder a las dinámicas de grupo en una situación de aprendizaje</i>	92
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
36	<i>Redacción de composiciones</i>	58	18	67	9	<i>Aprovechamiento de las oportunidades para usar el lenguaje que se está aprendiendo</i>	93
37	<i>Práctica de actividades lúdicas escritas</i>	55	18	-----	-----	-----	-----
38	<i>Elaboración de flash cards</i>	30	43	72	8	<i>Aprovechamiento máximo de las oportunidades para practicar la escucha y responder oralmente a la comunicación</i>	94
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
39	<i>Realización de actividades de lectura y comprensión</i>	78	7	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	69	9	<i>Uso de técnicas de estudio</i>	97
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

40	<i>Elaboración de carteleros con vocabulario, expresiones, refranes, etc.</i>	49	25	72	7	<i>Consideración del monitoreo de sus errores como una característica de un buen aprendiz</i>	-----
-----	-----	-----	-----				99
41	<i>Representación de situaciones reales cortas y de role-plays</i>	65	15				
-----	-----	-----	-----				
42	<i>Prácticas sencillas de pronunciación, de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario</i>	72	10				
-----	-----	-----	-----				
43	<i>Uso de herramientas tecnológicas</i>	50	30	53	22		
44	<i>Práctica de canciones y poemas para reforzar las estructuras</i>	53	22				
45	<i>Práctica de proyectos transversales</i>	36	38				

La tabla 110 muestra las prácticas de aula tradicionales que las estudiantes señalan como las de mayor frecuencia en su institución educativa, estas son las actividades de comprensión de lectura (78%) y las prácticas sencillas de pronunciación (72%) entre otras, a través de las cuales se pretende el alcance de los estándares del PNB en su política educativa, es de aclarar que la práctica de presentar los estándares (63%) es de carácter obligatorio en las dos instituciones a través del Manual de Convivencia se indica el énfasis de los mismos a lo largo del desarrollo de las clases para que se conviertan en elementos de fácil reconocimiento y de retentiva para las estudiantes. Este porcentaje es un indicador de que la práctica no se está llevando a cabo por todos los docentes de inglés, no se está ejecutando a cabalidad o no se le está haciendo el debido seguimiento pues en la pregunta N° 31 de la encuesta, acerca del conocimiento del PNB y del

concepto de los estándares, las estudiantes, en gran porcentaje, manifiestan desconocimiento de los mismos. (Ver tabla 109).

La actitud de las estudiantes respecto a la existencia de estas prácticas tradicionales en las dos instituciones, es positiva dado que consideran el estudio del inglés como propiciador del desarrollo de la habilidad mental (84%) y del mejoramiento en la escuela (80%), lo que nos permite inferir que estas prácticas se convierten en factores de fácil reconocimiento y de favorecimiento de un clima institucional de exposición a la lengua, que refuerza de manera efectiva las actitudes positivas relacionadas con el aprovechamiento de las oportunidades para practicar la escucha y de responder oralmente a la comunicación en el idioma que se está aprendiendo (72%), inclusive consideran que un buen aprendiz debe también monitorear sus errores (72%) con el propósito de mejorar su conocimiento.

La actitud positiva frente a estas prácticas se evidenció especialmente en los grados inferiores a pesar de que las prácticas tradicionales o clásicas son poco interactivas. La anterior podría ser una de las razones por las cuales las encuestadas de los grados superiores pudieron haber calificado de manera moderada dichas actividades y haber demostrado un mediano interés frente a las actividades planteadas en clase, lo que se podría evaluar como una actitud neutral y que podría influir de manera negativa hacia el aprendizaje, pues las actitudes, según las teorías reseñadas en este estudio son variables fundamentales que influyen en la situación de aprendizaje.

Tabla.111. **Correlación: Prácticas de aula Vs. Motivación**

	II. PRÁCTICAS DE AULA Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES					III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	
# Pgta	Variables Prácticas de aula	S Í	N O	Múlt Resp		Variables Motivación	# Pgta
33	Protocolo de clase	70	12			Interés por practicar actividades extracurriculares para reforzar el nivel de inglés	68
---	-----	---	-----	---	---	-----	-----
34	Presentación de los estándares	63	15	---		a) Escuchar música en inglés	
---	-----	---	-----				
35	Realización de talleres escritos	71	11	23		b) Establecer comunicación en inglés por internet (e-mail, chat)	
---	-----	---	-----				
36	Redacción de composiciones	58	18	43		c) Ver noticias, documentales o películas en inglés	
---	-----						
37	Práctica de actividades lúdicas escritas	55	18	41		d) Leer textos (cuentos, novelas, revistas, manuales, etc. en inglés).	
---	-----						
38	Elaboración de flash cards	30	43	30		e) Establecer comunicación oral con familiares. o amigos de habla inglesa	
---	-----	---	-----				
39	Realización de actividades de lectura y comprensión	78	7	38		f) Practicar videojuegos o programas interactivos cuyas instrucciones sean sólo en inglés	
---	-----	---	-----				
40	Elaboración de carteleros con vocabulario, expresiones, refranes, etc.	49	25				
---	-----	---	-----				

41	<i>Representación de situaciones reales cortas y de role-plays</i>	65	15	5	2		
----	-----	---	----	M A %	D %		
42	<i>Prácticas sencillas de pronunciación de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario</i>	72	10				
----	-----	---	----	75	7	<i>Disfrute al realizar las actividades propuestas en la clase de inglés</i>	76
43	<i>Uso de herramientas tecnológicas</i>	50	30			-----	----
				---	---		
44	<i>Práctica de canciones y poemas para reforzar las estructuras</i>	53	22	67	13	<i>Gusto por aprender inglés como lo hace en la institución</i>	83
45	<i>Práctica de proyectos transversales</i>			---	---	-----	----
		36	38				
				67	13	<i>Deseo de seguir aprendiendo inglés como lo hace ahora</i>	84
				---	---	-----	----
				67	11	<i>Suficiencia de tiempo para realizar las actividades dentro del aula de clase</i>	85
				---	---	-----	----
						<i>Grado de satisfacción con el desarrollo de la clase de inglés</i>	86
				81	19		----
				---	---	-----	----
						<i>Demostración de gran motivación para realizar los deberes respondiendo positivamente a las tareas seleccionadas o propuestas</i>	101
				77	5	-----	----
				---	---		

				72	5	<i>Se interesa por adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje</i>	103
				---	---	-----	----
				71	7	<i>Disfrute de los ejercicios de gramática</i>	108
				---	---	-----	----
				84	6	<i>Interés por tener una buena autoestima confianza en sí mismo.</i>	111

El objetivo principal de las prácticas de aula adecuadas y con propósitos bien definidos debería ser ofrecer al estudiante un clima institucional de exposición a la lengua que le permita reforzar de una manera efectiva la motivación intrínseca, la cual influiría positivamente en su autonomía y le permitiría tener mejores oportunidades de aprendizaje.

En la tabla 111 se muestran las prácticas de aula tradicionales más destacadas por las estudiantes y su relación con algunas variables de la motivación como son: el interés por practicar actividades extracurriculares cuya actividad más destacada fue la de escuchar música en inglés con 83%. También se observa la importancia que les dan las estudiantes a algunas características de un buen aprendiz que se asocian a una buena motivación como son: la demostración de un gran interés y disfrute al realizar los deberes respondiendo positivamente a las tareas seleccionadas o propuestas (77%), en la clase de inglés (75%), lo que es coherente con el grado

de satisfacción que evidencian con el desarrollo de las clases de inglés (81%), especialmente al reconocer en el aprendiz la capacidad para adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje (72%) así como la posesión de una buena autoestima y mucha confianza en sí mismo (84%).

Cabe resaltar que, al parecer según los resultados, algunas estudiantes no sienten que estas prácticas no están acordes a sus intereses y expectativas, ya que fueron calificadas por debajo de los tres cuartiles. (Preguntas N° 34, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44 y 45) lo que podría indicar que no están satisfechas del todo con las metodologías empleadas o que posiblemente su práctica debería hacerse de forma más frecuente o de manera diferente, y esto se puede comprobar cuando en la variable motivación las subvariables gusto por aprender inglés como lo hace en la institución, deseo de seguir aprendiendo inglés como lo hace ahora y suficiencia de tiempo para desarrollar las actividades dentro del aula de clase son calificadas con porcentajes de 67%; esta disminución en la motivación, podría traerles consecuencias negativas que disminuirían no sólo su intensidad motivacional (esfuerzo) y su deseo de aprender (disfrute), sino también la creación de actitudes negativas hacia el aprendizaje de este idioma. (Gardner, 1985).

Tabla.112. **Correlación:** Prácticas de aula Vs. Conocimiento del PNB

	II. PRÁCTICAS DE AULA Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES				I. CONOCIMIENTO E IMPORTANCIA DEL INGLÉS	
# Pgta	Variables Prácticas de aula	5 M A %	2 D %		Variables Conocimiento del PNB	# Pgta
33	Protocolo de clase	70	12		Conocimiento sobre los estándares básicos planteados por el PNB	31
----	-----	---	----	15	a. Son objetivos trazados por el MEN para insertar a los estudiantes en procesos de comunicación universal	
34	Presentación de los estándares	63	15			
----	-----	---	----	----	-----	
35	Realización de talleres escritos	71	11	27	b. Es un proceso de formación de los estudiantes para el desarrollo profesional del inglés	
----	-----	---	----	----	-----	
36	Redacción de composiciones	58	18	8	c. Son reglas que formulan el estado actual de la enseñanza del inglés	
37	Práctica de actividades lúdicas escritas	55	18			
38	Elaboración de flash cards	30	43	----	-----	
----	-----	----	----	48	d. Son criterios claros y públicos que nos permiten conocer lo que los niños, niñas y jóvenes deben aprender (Conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades) y que les facilitarán el desempeño en un contexto en inglés en los diferentes niveles	
39	Realización de actividades de lectura y comprensión	78	7			
----	-----	---	----			

40	Elaboración de carteleros con vocabulario, expresiones, refranes, etc.	49	25				
-----	-----	---	-----	---	---	-----	-----
41	Representación de situaciones reales cortas y de role-plays	65	15	78	5	Expectativas sobre la posibilidad de alcanzar el bilingüismo en nuestro país	27
-----	-----	---	-----	---	---	-----	-----
				64	10	Posibilidad de alcanzar el bilingüismo en el año 2019	28
-----	-----	---	-----	---	---	-----	-----
42	Prácticas sencillas de pronunciación de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario	72	10	31	26	Conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo	29
-----	-----	---	-----	---	---	-----	-----
43	Uso de herramientas tecnológicas	50	30	75	6	Necesidad de una política educativa para alcanzar el bilingüismo en nuestro país con el idioma inglés	30
44	Práctica de canciones y poemas para reforzar las estructuras	53	22				
45	Práctica de proyectos transversales	36	38				

En la tabla 112 se indica como una práctica de aula tradicional la presentación de los estándares (63%) y como se señaló anteriormente, la lectura y la explicación de los mismos es obligatoria y sólo el 48% de las encuestadas reconoce de manera acertada que los estándares son criterios claros y públicos que nos permiten conocer lo que los niños, niñas y jóvenes deben aprender

(conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades) y que les facilitarán el desempeño en un contexto en inglés en los diferentes niveles. Este porcentaje no alcanzó el 50%, es importante reconocer que representa la necesidad de parte de los docentes de inglés de reforzar la terminología referente al PNB, así como el reconocimiento de los estándares que se deben alcanzar en cada grupo de grados y la aplicación o la influencia del tema del bilingüismo sobre el aprendizaje del inglés de las estudiantes.

En general, las prácticas de aula deben estar dirigidas a desarrollar competencias y habilidades que le ayuden a las estudiantes a alcanzar los estándares básicos en lengua extranjera y si estas prácticas no son adecuadas, ni tienen propósitos definidos no ofrecerán un clima de aprendizaje adecuado que refuerce el conocimiento de la lengua, ni le va a permitir a las estudiantes tener mejores oportunidades de aprendizaje.

De acuerdo con los resultados, muchas de las prácticas tradicionales ejecutadas en las dos instituciones no gozaron de un reconocimiento por parte de las estudiantes, posiblemente porque ellas no les dan importancia o desde su aplicación, los docentes no hacen énfasis en su relevancia, lo que puede derivarse en detrimento de los objetivos del PNB, pues es a través de estas que se implementa el PNB y se pretende el alcance de los estándares en lengua extranjera. También podría deducirse que las estudiantes no están siendo conscientes de la aplicación de las mismas porque se realizan de manera mecánica y a veces, éstas no reconocen el propósito de su planeación, pues este no se presenta de forma explícita por parte del docente desde el inicio de la actividad.

Tabla.113. **Correlación:** Prácticas institucionales Vs. Actitudes

	II. PRÁCTICAS DE AULA Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES					III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	
# Pgta	Variables Prácticas institucionales	SÍ	N O	5 M A %	2 D %	Variables e) Actitudes	# Pgta
46	Elaboración del periódico mural de noticias en inglés	33	67	84	5	Actitud positiva frente al inglés por desarrollar la habilidad mental	77
47	Elaboración del periódico mural del área de inglés	38	62	80	4	Actitud positiva frente al inglés por mejoramiento en la escuela	81
48	Realización Día del inglés	67	33	67	7	Capacidad del aprendiz para responder a las dinámicas de grupo en una situación de aprendizaje	92
49	Existencia del programa especial Christmas Show	58	42	67	9	Aprovechamiento de las oportunidades para usar el lenguaje que se está aprendiendo	93
50	Proyectos transversales en inglés y en otros niveles de escolaridad	53	47	72	8	Aprovechamiento máximo de las oportunidades para practicar la escucha y responder oralmente a la comunicación	94
				69	9	Uso de técnicas de estudio	97
				72	7	Consideración del monitoreo de sus errores como una característica de un buen aprendiz	99

En la tabla 113 donde se observan los porcentajes arrojados para las prácticas institucionales propuestas, encontramos que aunque éstas sí se realizan con una frecuencia que depende del cronograma general de cada una de las instituciones, tal vez, la poca valoración sea el resultado de la inclusión de algunas prácticas institucionales en otras programaciones mucho más reconocidas por las estudiantes como ocurre con el *English Day* (33%) en una de las instituciones. Esta celebración, fue incluida como eje de la celebración Día de la Familia, para la cual la asistencia no es de carácter obligatorio y se celebra el día sábado. También se presume que las respuestas dadas corresponden en su mayoría a las participantes del grado sexto, quienes al momento de responder la encuesta no gozaban ampliamente del desarrollo de esta práctica en primaria, si tenemos en cuenta que la actividad del *Día del Inglés* es más reforzada en los grados de secundaria. Otras actividades como la *elaboración del periódico mural del área de Inglés* (38%) y del *periódico de noticias en inglés* (33%), valorados con bajos porcentajes puede ser, por el escaso o nulo seguimiento a esta práctica como una actividad académica, pues en ambas instituciones su consulta se deja al libre albedrío de las estudiantes. Con respecto a la *socialización de proyectos transversales en inglés y otros niveles de escolaridad* (53%), que anteriormente se desarrollaban en ambas instituciones y en la actualidad sólo en una de ellas, la respuesta de realización de un 53% muestra desconocimiento del mismo por una gran parte de las estudiantes encuestadas, se puede deducir entonces, que éste sólo es reconocido por las alumnas de los grados actantes en este proyecto como son los grados undécimos. De esta forma, podemos considerar que las encuestadas no participan masivamente de estas prácticas institucionales por no ser de carácter obligatorio. A pesar de los bajos puntajes y el poco reconocimiento de las actividades institucionales por parte de las estudiantes, se puede considerar que las mismas muestran una actitud positiva en la situación de aprendizaje (clase,

desarrollo de actividades, esfuerzo, relación con el profesor, uso de los recursos, etc.) al mostrar conciencia de que el estudio del inglés podría propiciar *el desarrollo de la habilidad mental (84%) y el mejoramiento en la escuela (80%)* pues, aunque no necesariamente todas las estudiantes tienen la oportunidad o el interés de participar en las prácticas institucionales sí reconocen indirectamente en el aprendiz que éste a través de las prácticas, podría *aprovechar al máximo las oportunidades para usar el idioma que está aprendiendo (72%), practicar y la responder oralmente a la comunicación (72%),* lo que le daría *capacidad para responder a las dinámicas de grupo en una situación de aprendizaje (67%).* De acuerdo con lo anterior, hay una gran brecha entre la actitud positiva que ellas manifiestan por el idioma, lo que ellas reconocen debería tener un buen aprendiz y la manera como se están desarrollando las prácticas, que posiblemente no están cumpliendo con el objetivo de co-ayudar al alcance de los estándares y por ende del PNB.

Tabla.114. **Correlación:** Prácticas institucionales Vs. Motivación

	II. PRÁCTICAS DE AULA Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES					III. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APREDIZAJE DEL INGLÉS	
# Pgta	Variables Prácticas institucionales	S Í	N O	5 M A %	2 D %	Variables Motivación	# Pgta
46	<i>Elaboración del periódico mural de noticias en inglés</i>	33	67	80	7	<i>Gusto hacia el idioma inglés</i>	51
-----	-----	---	---	---	---	-----	-----
47	<i>Elaboración del periódico mural del área de inglés</i>	38	62	76	8	<i>Motivación hacia el aprendizaje del inglés</i>	52
-----	-----	---	---	---	---	-----	-----
48	<i>Realización Día del inglés</i>	67	33	90	4	<i>Reconocimiento del inglés como una oportunidad para encontrar nuevas expectativas</i>	53
-----	-----	---	---	---	---	-----	-----
49	<i>Existencia del programa especial Christmas Show</i>	58	42	72	8	<i>Posesión de alguna razón poderosa para aprender la lengua extranjera</i>	100
-----	-----	---	---	---	---	-----	-----
50	<i>Proyectos transversales en inglés y en otros niveles de escolaridad</i>	53	47	77	5	<i>Demostración de gran motivación para realizar los deberes respondiendo positivamente a las tareas seleccionadas o propuestas</i>	101
-----	-----	---	---	---	---	-----	-----
				72	5	<i>Interesa por adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje</i>	103
						-----	-----

				---	---	<i>Poseción de una buena autoestima y mucha confianza en sí misma</i>	111
				84	6		

La tabla 114 muestra las prácticas institucionales y el porcentaje dado por las encuestadas, quienes reflejan un aparente desconocimiento de su realización debido a posibles factores ya mencionados en la tabla 113: la alta participación de los grados sextos en la encuesta, representa una población que aún no participa activamente en las actividades de secundaria por ser recién llegadas al bachillerato; su poca participación en la planeación y desarrollo de estas prácticas y de los proyectos transversales podría derivarse de que las encargadas de su ejecución son, por lo general, las estudiantes de los grados superiores.

Con respecto a la lectura y al análisis de los periódicos murales, prácticas que sí existen, (según encuesta y análisis documental), podría pensarse que algunas estudiantes no muestran motivación, ni interés porque la temática o la forma de presentación no satisface sus expectativas. Además, esta práctica no es evaluada y la lectura y el análisis de los mismos, depende de su elección. Desde la situación de aprendizaje, estas prácticas institucionales parece que no están influenciando la motivación de las estudiantes como debería esperarse, pues no están respondiendo a sus necesidades e intereses y podrían estar generando actitudes desfavorables de apatía o rechazo. En este aspecto hace falta promover en las instituciones, estrategias que incrementen la motivación intrínseca y hagan que las estudiantes aprovechen con autonomía todas las oportunidades que la institución les brinda a través de estas prácticas porque,

de acuerdo con las respuestas dadas en la encuesta, a las estudiantes les gusta el idioma inglés (80%), porque a través de él pueden tener una oportunidad para encontrar nuevas expectativas (90%), pero especialmente, porque a través del desarrollo de estas actividades (77%) se incrementaría su autoestima y la confianza en sí mismas (84%).

Tabla.115. **Correlación:** Actitud Vs. Motivación

II. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS						II. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	
#	Variables	Múl		5	2	Variables	#
Pgt a	Actitud	Res		M A %	D %	Motivación	Pgta
60	<i>Tiempo dedicado al estudio del inglés fuera de la institución</i>	91	De 0 a 4 horas	56	18	<i>Consideración e interés por el tiempo dedicado al estudio del inglés</i>	57
			De 5 a 10 horas	---	---		----
	<i>Dedicación de poco tiempo al estudio del inglés por las siguientes razones</i>	9		56	16		105
----	-----	-----		---	---	<i>Interés por practicar la lengua extranjera tan a menudo como le sea posible.</i>	----
61	<i>Dedico más tiempo a las otras asignaturas</i>	55					
----	-----	-----					
63	<i>Debo cumplir muchas actividades paralelas al estudio</i>	38					
----	-----	-----					
64	<i>Porque no me gusta este idioma</i>	9					

65	Porque no me gusta mi profesor de inglés	9					
---	-----	---					
66	Porque me dedico mucho a otras actividades	52					
		5	2				
		MA	D				
		%	%				
---	-----	---	---	80	7	Gusto hacia el idioma inglés	51
				---	---	-----	---
74	Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva	81	6	76	8	Motivación hacia el aprendizaje del inglés	52
				---	---	-----	---
---	-----	---	---	85	5	Interés por el uso del inglés como herramienta para conocer nuevas culturas	73
				---	---	-----	---
82	Actitud positiva frente al inglés por beneficios sobre la comunicación y el conocimiento de personas y culturas de habla inglesa	92	2			Demostración de gran motivación para realizar los deberes respondiendo positivamente a las tareas seleccionadas o propuestas	101
---	-----	---	---	77	5	-----	---
92	Capacidad del aprendiz para responder a las dinámicas de grupo en una situación de aprendizaje	67	7	---	---	-----	---
				63	11	Interés para tomar riesgos al practicar la lengua	102
				---	---	-----	---
93	Aprovechamiento de las oportunidades para usar el lenguaje que se está aprendiendo	67	9	72	5	Interés por adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje	103
				---	---	-----	---
94	Aprovechamiento máximo de las oportunidades para practicar la escucha y responder oralmente a la comunicación	72	8	61	10	Interés por la observación constante de patrones y modelos en el lenguaje	104
						-----	---

98	<i>Poseción de suficientes habilidades analíticas para categorizar y almacenar aspectos lingüísticos de la lengua extranjera</i>	63	11	62	11	<i>Se interesa por la producción propia y de las demás en lengua extranjera</i>	106
				---	---	-----	----
				71	7	<i>Disfrute de los ejercicios de gramática</i>	108
				---	---	-----	----
				67	10	<i>Interesa por alcanzar un cociente intelectual alto y excelentes habilidades académicas</i>	110
				---	---	-----	----
				84	6	<i>Interés por alcanzar una buena autoestima y mucha confianza en sí mismo</i>	111

En la tabla 115 observamos las variables actitudinales y su relación con la motivación y encontramos que la dedicación de tiempo al estudio del inglés se encuentra entre 0 y 4 horas con un porcentaje muy alto de 91% y al indagar las razones por las cuáles no es superior el número de horas de estudio, se visualiza que la razón más influyente es la dedicación de más tiempo a las otras asignaturas (55%), seguida por una mayor dedicación a otras actividades (52%) y con un porcentaje menor el cumplimiento de muchas actividades paralelas al estudio (38%). Frente a esta consideración, que demuestra una actitud no muy favorable de algunas estudiantes respecto a la continuación del aprendizaje fuera del contexto escolar, se podría asumir esta respuesta como una consecuencia de una baja motivación en el momento de enfrentarse a la situación de exigencia. Es decir, las estudiantes manifiestan en ellas mismas el deseo, el gusto, el disfrute de algunas actividades y prácticas relacionadas con el aprendizaje de esta lengua, pero en realidad no encuentran el soporte motivacional que las impulse a conseguir este logro. Cabe anotar que también se deben tener en cuenta las diferentes razones con las cuales justifican sus actitudes negativas: falta de tiempo y dedicación a otras asignaturas o actividades. Sin embargo, desde el análisis independiente de estos y de otros resultados respecto a la motivación y la actitud, son

representativos y tienden a mostrar que las estudiantes poseen propósitos motivacionales extrínsecos e intereses claros, especialmente en los grados superiores (Preguntas 51, 53, 70, 71, 73,101).

Al evaluar cómo considera la estudiante su actitud frente al aprendizaje de inglés, un alto porcentaje de las encuestadas cree que su actitud es positiva (81%) y este resultado es muy coherente con otros obtenidos respecto a la motivación por el idioma (81%). Sin embargo, teniendo en cuenta la teoría de Gardner, estos componentes actitud – motivación se afectan mutuamente, especialmente cuando no hay un comportamiento que demuestre que la actitud va dirigida a la consecución de una meta en particular o sólo por el sentirse satisfecho con el alcance del logro. Es aquí donde se resalta la manifestación individual de las estudiantes de sentirse a gusto (motivación) y de mostrarse con una actitud positiva frente a la capacidad de adaptarse a las diferentes condiciones que le depare el reto de aprender una lengua. Pero recordemos que la motivación es un subcomponente de la motivación integrativa y se deben tener en cuenta los otros subcomponentes para poder alcanzar el aprendizaje de la L2.

En conclusión, cuando las alumnas encuestadas manifiestan actitudes positivas, pero en su comportamiento no se destaca la intensidad motivacional o el esfuerzo, las actitudes hacia el aprendizaje tampoco serán positivas en la situación de aprendizaje y estas no aportarán al constructo motivacional. Dado que no vale sólo tener la intención o el interés, hay que demostrarlo con las acciones (Actitudes conductuales).

7.1.1. ANÁLISIS

A continuación, analizamos a la luz de las teorías y los hallazgos de varios autores de referencia, las correlaciones encontradas entre, por un lado, el conocimiento sobre lo que significa aprender una lengua, reconocer el PNB y las prácticas de aula e institucionales, y por otro lado, la motivación y las actitudes.

- ***Prácticas de Aula e Institucionales vs. Motivación y Actitudes***

Para Trembley y Gardner (1985) la motivación no es un constructo estático, sino que ésta se ve influenciada por los contextos dinámicos de la clase, las experiencias pasadas de aprendizaje y el contexto social en el cual se desenvuelven los aprendices. En nuestro estudio podemos concluir que las prácticas de aula, específicamente aquellas relacionadas con actividades lúdicas como juegos, canciones y actividades kinéticas, son las que principalmente favorecen la actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés y aumentan la motivación por su aprendizaje. Las diferentes prácticas de aula e institucionales que se tuvieron en cuenta para el análisis de los resultados, arrojaron una relación contradictoria respecto a que las estudiantes manifiestan el interés y la motivación por las mismas, pero en el momento de reconocerlas, no se percibe un grado de conciencia alto sobre su existencia, ni por el beneficio que éstas puedan traerles. Su actitud desinteresada puede traerles resultados desfavorables respecto a la motivación que es el motor que las impulsa al alcance del aprendizaje de la lengua extranjera. Igualmente, parece que muchas de las prácticas implementadas en ambas instituciones educativas no estarían aportando a la motivación de las estudiantes, pues no responden a sus expectativas y a la vez, pueden estar generando actitudes desfavorables que podrían ir en detrimento de su aprendizaje.

Es importante resaltar que las estudiantes de las dos instituciones donde se llevó a cabo esta investigación, reconocen el interés mostrado por los miembros de la comunidad educativa hacia el inglés, lo que podría de alguna forma estar favoreciendo un clima de aceptación hacia la lengua que podría motivarlas al aprendizaje del mismo y a apoyar el desarrollo de un ambiente institucional que las impulse al cumplimiento de la meta, el aprendizaje del inglés.

Dichas prácticas de aula e institucionales están directamente asociadas, según el cruce de los resultados de la encuesta y en las observaciones de clase, con actitudes positivas y altos niveles de motivación sobre todo de las estudiantes más jóvenes (de grados sexto a octavo): les gusta el idioma inglés, se sienten motivadas para aprender y se interesan en las diferentes actividades propuestas en la clase para la consecución de las metas de aprendizaje. Esta actitud positiva disminuye su ansiedad y les permite desenvolverse de manera adecuada frente a las exigencias de una situación de aprendizaje de este idioma, con alta auto-estima y reconocimiento individual de sus fortalezas y debilidades. Al contrario, esta motivación es menor en los grados superiores en los cuales la participación fue muy discreta durante las sesiones de clase observadas. Es decir que con prácticas de aula adecuadas se fortalece la motivación desde la dimensión afectiva, pues se favorecen los sentimientos de auto-estima positiva y se minimiza el impacto de actitudes negativas que pudieran surgir en una situación de aprendizaje.

En las estudiantes encuestadas que pertenecen a los grados superiores se observa, según el diario de campo, una disminución de la motivación durante las clases de gramática y a la vez, un incremento de la apatía respecto a las reglas lingüísticas y a la exigencia de parte del docente del reconocimiento de muchas reglas gramaticales. Sin embargo, existe por parte de las aprendices de estos mismos grados superiores una actitud lingüística positiva frente al desarrollo de

prácticas de aula que les exigen conocimientos gramaticales profundos y a los cuales responden con poca ansiedad en la mayoría de los casos, a la vez que prefieren que sean otras compañeras las que resuelvan las inquietudes del maestro durante las dinámicas de la clase.

Las estudiantes piensan (72%) que se debe poseer por lo menos una razón poderosa para interesarse en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El ambiente de aula en ambas instituciones ofrece la práctica de diálogos, juegos y otras actividades que serían responsables de ese interés. Así mismo, la mayoría de las participantes encuestadas muestra conciencia de la importancia que representa el disfrute al desarrollar los deberes escolares, lo que redundaría en una motivación positiva. Sin embargo, según los resultados, las estudiantes necesitan ser informadas acerca de los propósitos de las prácticas de aula e institucionales y que se les den a conocer los criterios de evaluación al inicio de cada periodo académico como: desarrollar planes de nivelación y de profundización de contenidos e identificar los estándares que se deben alcanzar. De esta forma, las estudiantes necesitan estar conscientes del propósito de las actividades para mostrarse más receptivas y con actitudes más favorables.

En ambas instituciones se otorga importancia a las explicaciones gramaticales y se conserva un alto interés de las estudiantes de los grados inferiores por compartir sus conocimientos e información adquirida con sus pares; al igual que la motivación que sienten al lograr construir frases cortas. En cuanto al desarrollo de la clase, los docentes procuran explicar los temas gramaticales de una forma más sencilla y llamativa usando para esto su lengua materna, a través de actividades lúdicas; también se nota, de parte de las estudiantes, gran capacidad para alcanzar el objetivo, así como un alto grado de competitividad en las actividades grupales, a la vez que se trabaja por el bienestar del grupo al que se pertenece, aunque este factor motivacional decrece en

los grados superiores, pues las prácticas tradicionales ya no logran incrementar la motivación y muestran desinterés y desmotivación por este tipo de prácticas, lo que podría estar relacionado con la edad y el tipo de actividad que se plantea, pues ya no les interesan las actividades kinéticas.

Es a la luz de este análisis, que consideramos necesaria la evaluación de estos resultados para desarrollar un plan de mejoramiento que propenda por el favorecimiento de una adecuada planeación y ejecución de estas prácticas para que se conviertan en experiencias significativas que generen oportunidades de aprendizaje y a la vez, logren un incremento en la motivación y un cambio en algunas actitudes negativas que muestran algunas estudiantes, y que el ideal que ellas reconocen en el buen aprendiz, se convierta en su propia realidad.

- ***Conocimiento sobre el aprendizaje de la lengua y el PNB Vs. Motivación y Actitudes***

Sobre la preparación para tomar riesgos al practicar la lengua, se puede percibir que las estudiantes conocen la importancia de asumir los riesgos que conlleva la puesta en práctica de sus conocimientos como el riesgo de cometer errores o quedar en ridículo, y la conveniencia de someterse a la corrección pertinente. Son múltiples las oportunidades que se otorgan a las estudiantes de asumir espontáneamente su rol de aprendiz y en ambas instituciones se realizan actividades institucionales como carteleras, periódicos murales y la celebración del Día del Inglés, en el cual la participación es voluntaria, a pesar que conlleva una valoración cuantitativa positiva en el reporte académico.

Acerca de la capacidad de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje, casi la tercera parte de las niñas encuestadas reconocen que un buen aprendiz se adecúa a distintas metodologías de

enseñanza o a distintos contextos que incluso tal vez no comparte o que no llenan sus expectativas, con el interés de satisfacer su deseo de aprender la lengua meta. Las prácticas de aula e institucionales también indican que la mayor parte de las estudiantes se ajustan a los distintos requerimientos en procura de alcanzar los logros propuestos.

En cuanto a la utilización constante de patrones y modelos lingüísticos más de la mitad de las estudiantes considera que es importante el estudio de modelos que ayuden a mejorar los conocimientos propios; de hecho, las estudiantes acuden libremente y de manera permanente a la ayuda de los sistemas digitales de instrucción, así como a la escucha de canciones y otras actividades para encontrar la pronunciación acertada. Según Schunk (1991) la relación entre la motivación y el aprendizaje es una relación recíproca, es decir, que la motivación influye en el aprendizaje y lo que los estudiantes hacen y aprenden afecta su motivación. Gardner y Lambert (1972) a su vez, señalan que la motivación intrínseca es la que promueve que, sin búsqueda de recompensa excepto por la actividad misma, la gente se someta a realizar determinadas tareas impulsadas exclusivamente por el deseo de terminirlas.

Con respecto a la práctica constante de la lengua extranjera, se pudo constatar que algunas docentes inducen a las estudiantes a la práctica de ejercicios de variada índole en las distintas habilidades lingüísticas y que además, muchas de las estudiantes responden a las prácticas de aula de manera positiva, especialmente en los grados inferiores. Así pues, como Zimmerman y Martínez-Pons (1992), encontramos que las estudiantes que están motivadas a aprender un tema están dispuestas a comprometerse en lo que estimen les ayudaría a aprender, mientras que las que no están motivadas no suelen mostrar la actitud necesaria para ser organizadas, ni comprometidas con su proceso de aprendizaje, no hacen esfuerzo ni evalúan su progreso de

forma personal, ni piden ayuda cuando no comprenden, por lo que es muy probable que el aprendizaje se vea seriamente afectado.

Sobre el análisis de la producción en lengua extranjera, propia y la de los demás, las encuestadas no reconocen la importancia de evaluar la producción de sus pares, sólo estarían reconociendo la importancia de la apreciación personal y no de la ajena y las estudiantes más jóvenes (de 11 a 13 años) de los grados inferiores que participan en clase están pendientes de la valoración que haga su docente, de la apreciación competitiva y de la corrección constante a los errores que les hagan sus pares. Lo anterior significa que las estudiantes están dispuestas a ser evaluadas y abiertas a las recomendaciones que les hagan en beneficio del mejoramiento de su nivel. Se puede constatar que en ambas instituciones de manera permanente se promueve la realización de trabajos de escritura principalmente, y de esto se deduce el desinterés de algunas de ellas y la desmotivación hacia el aprendizaje de la lengua, pues al parecer, este tipo de actividad no les llama la atención sí no se combina con actividades más acordes a sus intereses lo que promueve actitudes más positivas hacia el aprendizaje.

Frente a la posesión de un cociente intelectual alto y de excelentes habilidades académicas, el resultado indica que para un porcentaje alto de encuestadas, al parecer no es necesario tener mucha capacidad intelectual para demostrar habilidad en el aprendizaje de idiomas. Durante las observaciones de aula se pudo constatar que la respuesta a la situación de aprendizaje por parte de las estudiantes de grados inferiores, demuestra una gran motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés y además comprobamos que la mayoría de educandas participa de manera voluntaria y reconoce que un buen estudiante no genera ansiedad negativa ni inhibiciones frente al reto que demanda el aprender un idioma. Pero se puede así mismo observar que a menos que

se trate de una oportunidad de ser evaluadas, las estudiantes de los grados octavo y décimo (de acuerdo con el Diario de campo) se muestran poco participativas. Este desinterés (baja motivación y actitudes negativas), en ocasiones va en detrimento del desarrollo de las competencias y habilidades que les ayuden a alcanzar los estándares de competencias y por ende el PNB.

De acuerdo con Dörnyei (1994), las dinámicas de grupo suelen ser muy importantes en el salón de clase donde se aprende una L2, la ansiedad y la competitividad entre los aprendices son factores importantes pues les demuestra a sí mismos su progreso y a la vez incrementan sus propias expectativas y producen respuestas emotivas a la experiencia de aprendizaje de L2. Con respecto a la posesión de una buena auto-estima y de mucha confianza en sí mismo, el resultado sugiere un estado de conciencia alto, en la mayoría de las estudiantes encuestadas, sobre el interés y la trascendencia del área de inglés en su formación. Esto a su vez se refleja en la disposición que muestran algunas estudiantes por participar en las actividades institucionales como el *English Day*, con el interés de mostrar sus habilidades como aprendices de la lengua. Mientras otras deciden permanecer alejadas posiblemente porque no se sienten interesadas en hacer parte de ellas, lo que no indica necesariamente, que no muestren motivación, ni actitudes positivas cuando se trate de realizar actividades dentro de la clase o con propósitos lúdicos, encaminados igualmente al alcance de los logros planteados por el PNB.

En conclusión, a gran parte de las estudiantes les motiva el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y es en parte, a la luz de las teorías que este gusto y estas actitudes positivas hacia la lengua incrementan la motivación. Afortunadamente, la motivación es un factor que puede variar en los individuos a partir de las experiencias significativas que adquieran durante el proceso de

aprendizaje del idioma. Es por esto que se puede esperar que aquellas estudiantes que por distintos factores no han logrado interesarse o motivarse por el aprendizaje del inglés, lo logren, mediante estrategias apropiadas con la ayuda de su profesor despertar el deseo de aprender el nuevo idioma, de dirigir su esfuerzo hacia ese fin y de fomentar actitudes hacia el aprendizaje del mismo que les permitan aprovechar las oportunidades y que las acerquen a una situación de aprendizaje más efectiva.

CAPÍTULO VIII

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1. CONCLUSIONES

Este trabajo nos permitió establecer el grado de conocimiento y de comprensión de las estudiantes acerca del proceso de aprendizaje del inglés y del PNB, establecer las prácticas de aula y las prácticas institucionales que se evidencian en la asignatura de inglés a partir de la percepción de las estudiantes, para finalmente identificar las actitudes y la motivación de las estudiantes en relación con el aprendizaje del inglés, del PNB y determinar de qué manera influyen las prácticas de aula y las prácticas institucionales en las actitudes y en la motivación de las estudiantes.

- ***Grado de conocimiento y de comprensión de las estudiantes acerca del proceso de aprendizaje del inglés y del PNB***

Este trabajo de investigación permitió establecer que las estudiantes encuestadas consideran muy importante el aprendizaje del inglés al evaluarlo como un aspecto relevante en su formación académica e igualmente manifiestan la importancia de que esta área sea obligatoria en el currículo así sea motivada por razones primordialmente de índole extrínseca como son la necesidad de formación académica y el deseo de obtener éxito personal. Parte de este interés se evidencia por la influencia ejercida por sus padres y allegados para quienes ha sido importante realizar estudios en esta lengua. Igualmente, las estudiantes encuestadas consideran muy

importante su participación activa y el compartir con sus pares para despejar sus dudas, reconocer que los errores les permiten aprender y que su corrección en un nivel de aprendizaje situacional les debe servir para fomentar cambios y mejorar su nivel de inglés. También reconocen que existen diferentes niveles de manejo de este idioma con los cuales se pueden identificar y encontrar el que esté más acorde con sus expectativas.

Así mismo entienden que las distintas formas de evaluar el aprendizaje a través de diferentes instrumentos les permite demostrar sus habilidades sin vulnerar su ritmo de aprendizaje. Esto corrobora la teoría de Dörnyei (1994), sobre la existencia de tres niveles implicados en la motivación del aprendizaje de una L2: *el nivel de la lengua* que incide en los objetivos que se planteen los estudiantes y las elecciones que se realicen respecto a su propio aprendizaje; *el nivel del alumno*, en el cual se incluyen las características individuales como el interés y el esfuerzo, que incrementan o no la seguridad en sí mismo (auto-confianza) y *la necesidad del logro* (consecución del logro). Es por esto que a partir de la base teórica, las estudiantes encuestadas muestran que es muy positivo tener un ambiente afectivo que las estimule y motive a estudiar la lengua y que la valoración que de ellas haga su maestro favorece un ambiente motivador que le permite participar activamente y desarrollar las diferentes habilidades y alcanzar los logros propuestos desde el reconocimiento de los estándares y la comprensión de las actividades que se le proponen al interior o fuera de la institución.

En términos generales, las estudiantes consideran que para alcanzar buenos resultados en el aprendizaje del inglés no se requiere mucha dedicación de tiempo, pues en promedio, le dedican de 0 a 4 horas semanales a realizar actividades por fuera de la institución, como escuchar música, seguida por ver noticias, películas y documentales en inglés. Sin embargo, en los grados

inferiores se ve gran interés por la realización de las tareas y el repaso en casa, situación que decrece en los grados superiores y que puede deberse a la dificultad que encuentran al aumentar la exigencia del nivel y a los diferentes compromisos que deben cumplir.

Respecto al alcance del bilingüismo a través de la implementación del PNB, las encuestadas muestran expectativas positivas pues consideran que este programa se puede alcanzar desde el reconocimiento de los beneficios del aprendizaje de la lengua extranjera: formación académica, mejores oportunidades de empleo, pasaporte al éxito, desarrollo de la habilidad mental y oportunidad de abrir horizontes, lo que demuestra un alto grado de aceptación y conciencia sobre el aprendizaje del mismo y las implicaciones que el PNB conlleva. Sin embargo, desconocen la conceptualización de los términos referentes a este programa como son bilingüismo y estándares de competencias en lengua extranjera, igualmente, desconocen el objetivo que se ha trazado esta política educativa y las labores de parte del MEN para implementarlo, lo que demuestra que no se ha llevado a cabo una amplia socialización sobre los objetivos y los alcances de esta política educativa en la cual las estudiantes son protagonistas. Sin embargo, los resultados también muestran que la mayoría de estudiantes tiene expectativas positivas acerca del cumplimiento y el alcance del bilingüismo en nuestro país, lo que implicaría que a través del aprendizaje del inglés están generando un alto grado de aceptación y una conciencia favorable hacia las reformas educativas.

- ***Prácticas de aula e institucionales que se evidencian en la asignatura de inglés a partir de la percepción de las estudiantes***

En nuestro estudio tomando como base las prácticas de aula, a través de las cuales se evidencia la implementación de los estándares básicos de competencias en idioma extranjero por medio de la metodología aplicada por el docente, podemos concluir que específicamente aquellas relacionadas con actividades de lectura y escritura son las que más se implementan en las dos instituciones estudiadas, mediante actividades como la comprensión de lectura y la realización de talleres escritos y son estas prácticas de aula las que han surtido un efecto positivo en la clasificación de las estudiantes del grado undécimo respecto al promedio nacional, pues son los puntajes obtenidos, según las Pruebas Saber 2014, las que han clasificado a las dos instituciones en los niveles A2 y B1. (http://www.icfesinteractivo.gov.co/snree_ind_resul.htm)

Llama la atención que otras prácticas institucionales tradicionales que se tuvieron en cuenta para el análisis, arrojaron resultados bajos respecto a que las estudiantes reconocieron su poca ejecución o que no les representan ninguna expectativa. Esto demuestra que muchas de las prácticas implementadas no se realizan tan frecuentemente como es posible o no se planean adecuadamente con el objetivo de favorecer las cuatro habilidades lingüísticas, pues se halló que las estudiantes de los grados medios y superiores pierden el interés con la práctica de actividades gramaticales, a veces tan complejas que requieren de un desarrollo cognitivo y conocimiento lingüístico para los cuales aún no están preparadas. También manifiestan la necesidad de implementar prácticas de aula más lúdicas acordes con su edad, el favorecimiento de prácticas orales en beneficio de la competencia comunicativa y el uso de herramientas tecnológicas.

Cabe anotar que los grados inferiores demuestran mayor aceptación a las actividades planteadas por los docentes, aunque prefieren las actividades kinéticas y lúdicas que se puedan desarrollar fuera del salón de clase, como el uso del laboratorio de idiomas y de las herramientas tecnológicas, ya que cuando éstas se implementan, aumenta la motivación y se favorece la actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés.

Con referencia a las prácticas institucionales, en nuestra investigación se encuentra que a partir de la percepción de las estudiantes, existen prácticas institucionales que comparten objetivos comunes con las prácticas de aula y se socializan al resto de la comunidad educativa como el *English Day* en el cual, desde la perspectiva de las estudiantes sólo un selecto grupo de niñas participan por lo que no les trae a todas el beneficio de la práctica de las cuatro habilidades.

Otras actividades implementadas son las llamadas transversales, como el periódico mural de inglés y de noticias y el proyecto de socialización de conocimientos a las estudiantes de primaria, aunque no son reconocidas por parte de las estudiantes de los grados inferiores, pues ellas carecen de información acerca de estas prácticas y su responsabilidad recae sobre las estudiantes de los grados superiores; lo que no trae beneficios para toda la población estudiantil, ni el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje que brindan.

Por último, el uso de las tecnologías parece ser de decisión de los docentes de inglés, y apoyándonos en los resultados, el uso de las herramientas tecnológicas no es visto por muchos de los docentes de inglés como un apoyo pedagógico, a través de las cuales se puede poner en marcha el objetivo del PNB respecto al alcance de los estándares.

- ***Actitudes y motivación de las estudiantes en relación con el aprendizaje del inglés y del PNB***

De acuerdo con los resultados, se podría afirmar que la actitud de las estudiantes de las instituciones educativas donde se realizó este estudio hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, presenta diversas variantes en dos direcciones principales: el interés o la obligación.

La gran mayoría de las estudiantes posee un cierto interés motivado por la ventaja de poder utilizar una lengua extranjera ya sea con propósitos académicos, personales o sociales, lo que equivale a una motivación extrínseca o instrumental, pues el beneficio que se obtiene está influenciado por determinadas necesidades hacia una meta que no nace de su propio interés y que va dirigido especialmente al alcance del éxito, de oportunidades de empleo o de estudios futuros; además de factores sociales que impulsan una motivación integrativa, pues el motivo que las dirige al aprendizaje de la lengua es de tipo social e interpersonal como es el conocer hablantes de otra lengua o relacionarse con otra comunidad lingüística. Sólo en algunos casos que mostraron actitudes negativas hacia la importancia del inglés en su desempeño académico o personal y una baja motivación, se observó que la elección de este idioma y su aprendizaje están condicionados por la obligatoriedad. Por ende, la motivación suele disminuir sobre todo cuando las estudiantes se enfrentan al rigor del aprendizaje de las reglas gramaticales de la lengua extranjera.

La mayoría de las estudiantes muestran actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés, este fenómeno podría explicarse como resultado de una razón poderosa (interés) para aprenderla. Por otro lado, algunas de ellas que presentan actitudes negativas, no manifiestan interés por participar de un programa bilingüe si no saben cómo van a aprender, por qué y para qué; así

como los beneficios que ese aprendizaje puede traerles. Siguiendo a Gardner (1985), pudimos comprobar que los componentes cognoscitivos, afectivos y conductuales, como soportes motivacionales, se favorecen especialmente en los grados inferiores, lo que demuestra un afecto más profundo hacia el aprendizaje del inglés en estos grados, y como lo aseguran Hamers y Deshaies (1981), la influencia entre las actitudes y el proceso de adquisición de una segunda lengua parece ser recíproca, ya que se observa un cambio positivo en las actitudes según se avanza en el dominio de L2.

Así mismo, los resultados respecto a la motivación hacia el aprendizaje del inglés indican que la mayor parte de las estudiantes se muestra motivada por aprenderlo ya sea porque les gusta, por los beneficios que les representa o por actividades específicas, es decir, demuestran interés porque la actividad que se está desarrollando les genera emoción positiva, lo que indica que el interés hacia su aprendizaje en gran medida es motivado de forma extrínseca e instrumental. Aunque, en los grados inferiores la motivación más relevante es la motivación intrínseca, pues no se evidencia la búsqueda y el deseo de una recompensa, aduciendo la teoría de Gardner y Lambert (1972). De igual manera, en estos grados se percibe un auto-concepto positivo porque manifiestan ser conscientes de sus capacidades para el aprendizaje de esta lengua. Este sentimiento favorece las actitudes positivas y una alta motivación que permiten el avance en el aprendizaje de la lengua.

Respecto a la motivación que proviene de su profesor, la mayoría de las estudiantes valoran el interés y la dedicación por parte de los mismos dentro de la situación de aprendizaje, sin embargo, hay que considerar que los docentes aún no logran motivar a todas las estudiantes para que continúen su aprendizaje del inglés fuera del contexto escolar, pues aunque muchas

estudiantes manifiestan el deseo, el gusto y el disfrute de las actividades relacionadas con el aprendizaje del idioma, no encuentran soporte motivacional para aprovechar en su entorno extracurricular las oportunidades que se les presenten para profundizar, dado que entre sus razones principales están la falta de tiempo y la dedicación a otras actividades curriculares.

A partir de los resultados de la investigación, deducimos que muchas de las estudiantes se encuentran altamente motivadas por las características o atributos de la lengua inglesa. Esta apreciación se evidencia en un mayor número de estudiantes de los grados inferiores para quienes la motivación es de carácter intrínseco (sólo por la satisfacción personal) dentro de la situación de aprendizaje, pero por lo general, sus razones son instrumentales, pues es el conocimiento de la lengua el que le va a proporcionar oportunidades académicas o laborales. Por otro lado, las estudiantes de los grados superiores manifiestan razones de carácter instrumental o motivación extrínseca, pues sus propósitos de aprendizaje se derivan del interés por alcanzar el éxito laboral o académico. Al respecto, Dörnyei (2001) afirma que la motivación adquiere un carácter dinámico, puesto que cambia a través del tiempo y que los estudiantes inician su aprendizaje con un grado de motivación que puede aumentar o disminuir durante el proceso.

- ***Relación del conocimiento y la comprensión acerca del proceso de aprendizaje del inglés y del PNB, de las prácticas de aula y las institucionales con las actitudes y la motivación de las estudiantes***

Apoyándonos en los resultados de esta investigación, se demostró que la mayor o menor dificultad para aprender el inglés puede tener una relación con las actitudes positivas o negativas frente al compromiso que se establece para alcanzar la meta de aprender el idioma. Así, las estudiantes que manifiestan dificultad frente al aprendizaje del inglés, pueden ser aquellas cuya

motivación e interés han disminuido debido a la actitud emotiva negativa que les impide reconocer sus potencialidades y ponerlas en práctica, causándoles desmotivación y por ende, imposibilidad de alcanzar la meta. En lo referente a las estudiantes de los grados superiores, ocurre un fenómeno especial, pues a diferencia de las que presentan dificultades para aprender el idioma, éstas demuestran actitudes positivas frente al compromiso de aprender la lengua y su motivación sólo se ve afectada cuando las prácticas de aula no representan para ellas ninguna satisfacción, pues en ocasiones, no responden a sus intereses ni expectativas. De lo anterior deducimos que esta motivación extrínseca puede variar dependiendo de qué tan cercana se encuentre la recompensa que la genere o con qué tanto interés la estudiante se dirige a ella. Las estudiantes de los grados inferiores, aunque no se eximen de esta situación, se aprecian con actitudes positivas y altos niveles de motivación intrínseca por el gusto que demuestran hacia el idioma, porque se sienten interesadas por aprenderlo y dirigen su esfuerzo hacia el desarrollo de las diferentes prácticas de aula que les permiten alcanzar las metas de aprendizaje. Esta actitud positiva reduce su ansiedad y les permite adaptarse a las exigencias que demande la situación de aprendizaje.

Respecto a las prácticas de aula, a la motivación y a las actitudes; los resultados de la correlación demostraron que la ausencia de prácticas efectivas o su inadecuada planeación afectan no sólo la motivación intrínseca, sino que además producen actitudes negativas que interfieren en el proceso de aprendizaje y hacen que las estudiantes, especialmente de los grados superiores, presenten ansiedad y se abstraigan de la situación de aprendizaje y, por ende, disminuya su motivación. En el estudio se halló que las prácticas de aula podrían ser la clave de la motivación y es por esta razón que el docente tiene una influencia importante pues debe, dentro de su práctica pedagógica conocer los verdaderos intereses de sus estudiantes y aceptar la diversidad

para motivarlo con prácticas de aula acordes a sus expectativas. Las investigadoras pudimos deducir que en los grados superiores donde se presenta, según las observaciones, el mayor grado de apatía frente a algunas prácticas de aula e institucionales, hay carencia del fortalecimiento de la dimensión afectiva y de prácticas de aula más adecuadas que favorezcan sentimientos de auto-estima positiva en las estudiantes, enfocadas a su edad y a sus intereses y que minimicen el impacto de resultados negativos dentro de la situación de aprendizaje, causados por desconocimiento de contenidos, por el nivel de dificultad de los mismos o por falta de tiempo para dedicarle a la realización de tareas y de actividades de profundización.

Encontramos, con respecto a la auto-estima y a la confianza en sí mismas que las estudiantes en general, manifiestan poseer un estado de conciencia alto sobre el interés y la trascendencia del aprendizaje del inglés en su formación académica. Así mismo, aducen que para aprender la lengua extranjera, no es necesario poseer excelentes habilidades académicas. Finalmente, los resultados muestran que las estudiantes de estas instituciones que están motivadas a aprender la lengua extranjera, están dispuestas a comprometerse con lo que estimen les puede ayudar a alcanzar esta meta, mientras que las que no muestran motivación, no se comprometen con su proceso de aprendizaje, no hacen esfuerzo, no evalúan su progreso, ni piden ayuda cuando no entienden.

8.2. RECOMENDACIONES

Recomendamos que frente a una situación de actitudes negativas y de baja motivación, el maestro programe prácticas de aula adaptadas al ritmo y al estilo de aprendizaje de las estudiantes que les permitan ser parte activa en su propio proceso de aprendizaje, que les permitan aprovechar las diferentes oportunidades de comunicación, de corregir sus errores o de aprender de sus pares, y así mejorar su nivel en el idioma inglés. Así mismo, que dentro de la planeación se tengan en cuenta toda una serie de contenidos sociales y culturales que van inmersos en la situación de aprendizaje de la misma lengua.

Dada la interdependencia entre las actitudes y la motivación los maestros deben enseñar con el objetivo de crear un ambiente motivador donde se refuerce la disposición al éxito y al alcance de la meta con la participación de toda la comunidad educativa.

El maestro debe favorecer la motivación integrativa e intrínseca pues generan un sentimiento de auto-confianza y aceptación en el individuo que lo hacen responder positivamente frente a las situaciones de aprendizaje, reduciendo la ansiedad y aumentando los sentimientos de auto-valía, seguridad y pertenencia; lo que redundará en actitudes positivas y en una alta motivación hacia el aprendizaje de la lengua objetivo.

Para posteriores investigaciones, sería interesante dar más importancia a la edad y a los cambios emocionales de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera, que según las teorías de Piaget (1975), Cronbach (1975), Vygotski (1979) y Dolto F., Dolto C, Tolitch (1993) conllevan a cambios de actitudes y de intereses.

Igualmente, para investigaciones posteriores y en aras de observar la evolución de la motivación (Bernaus y Gardner, 2004), proponemos analizar la motivación como algo cambiante a lo largo del aprendizaje (Dornyei, 2003). Para tal estudio se debería aplicar un cuestionario de entrada (gustos, intereses y expectativas sobre aspectos concernientes al aprendizaje de la lengua extranjera) al inicio del curso, y otro de salida (satisfacción) al final del curso.

Se debe tener en cuenta que la investigación realizada incluye una muestra de estudiantes de dos colegios con condiciones similares. Se sugiere proseguir este estudio incluyendo encuestados de diferentes colegios y de ambos géneros para analizar otras variables como el tipo de institución, edad, nivel socioeconómico, etc.

En la situación de aprendizaje, se debería hacer especial énfasis en las destrezas orales: en primer lugar porque suponen una necesidad real y fundamental según lo manifiestan las estudiantes encuestadas, pues las prácticas de aula tradicionales más implementadas están relacionadas con la comprensión de lectura y la escritura; en segundo lugar, porque el nivel de competencia, en general, en estas destrezas resulta ser bajo.

De esta forma, si se quiere cumplir con los objetivos propuestos en el Plan de área de la asignatura de inglés y a la vez, responder a las necesidades de las estudiantes y a los objetivos del PNB, es necesario que los docentes utilicen una metodología que propenda a un proceso de aprendizaje efectivo y autónomo donde las prácticas de aula fomenten actitudes positivas de aprendizaje y se conviertan en soportes motivacionales que despierten en la alumna el deseo de aprender la lengua extranjera e incrementen el esfuerzo para lograrlo (Gardner, 1985).

Para determinar un buen aprendizaje del inglés, el programa se debe adecuar al estilo de aprendizaje del estudiante y así determinar qué tan motivado se sentirá éste, recordemos que la motivación según Gardner (1985) y Dörnyei (2003) es el conjunto de todos los afectos y conocimientos que ponen en marcha el aprendizaje e impulsan y sostienen el proceso de aprendizaje y la consecución de las metas.

Creemos que los docentes de cada institución, deben buscar los diferentes factores que hacen que las estudiantes se nieguen a participar en las prácticas comunicativas y que muestren actitudes negativas deliberadas frente a estímulos que podrían servirles de reforzamiento social y de oportunidad para aumentar su auto-confianza y su aprendizaje de la lengua objetivo para alcanzar los objetivos que propone el PNB o cualquier otra política educativa que se implemente en Colombia.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (2005) *Attitude, Personality and Behavior*, 2nd edn. Maidenhead: Open University.
- Alarcón, P. (2005). La motivación en los métodos de ELE. Consultado el 20 de enero de 2011 en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>
- Almeida M. y C. Vidal (1995). Variación socioestética del léxico: un estudio contrastivo. *Boletín de filología*. 35: 49-65.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Arquero, J., Byrn E, M., Flood, B. & González, J. (2009). Motives, expectations, preparedness and academic performance: a study of students of accounting at a Spanish university. *Revista de contabilidad. Spanish Accounting Review*; Vol. 12, p 279-299, 2009
- Astigueta. B. (2009). La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias. *Cuadernos Canela*. Vol. 21, p. 9-26. Consultado el 23 de octubre de 2015. En <http://www.canela.org.es>.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bernaus, M. y Gardner, R. C. (2004). The applicability of the Attitude/Motivation Test Battery to EFL students in Spain. Unpublished manuscript, University of Western Ontario.
- Blas, J. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios filológicos*. 34, 47-72.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 4. No 2e.

- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- Brown, H. D. (1991). What are the Issues? *TESOL at Twenty-five*. *TESOL Quarterly* 25(2), 245-260
- Catanzaro, D. & Denys, A. (2001). *Motivación y emoción*. 1ª ed. Pearson Educación. México. 368 p.
- Contreras, E. (2006). *Carencias motivacionales en la enseñanza del inglés*. Tesis. Universidad Pedagógica de Durango. Victoria de Durango, Dgo., México.
- Cronbach, L. J. (1975). *Psicología Educativa*, Editorial Pax. México.
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/Academic Language Proficiency in Working Papers on Bilingualism*, 19: 197-205.
- Cummins, J. (1996). Negotiating identities education for empowerment in a diverse society Ontario, C.A.: *California Association for Bilingual Education*.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Dolto, F., Dolto, C. & Tolitch. (1993). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Editorial Atlántida. Argentina.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern language journal*, 78 (3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Demotivation in foreign language learning. *Paper presented at the TESOL '98 Congress*, Seattle, WA, March.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivation in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications, en Dörnyei, Z. (ed.) *Attitudes, Orientations, and Motivation in Language Learning*. Oxford: Blackwell: 3 - 32
- Dörnyei, Z. & Clément, R. (2001) Motivational Characteristics of Learning Different Target Languages: Result of a nationwide Survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds), *Motivation and Second Language Acquisition. Technical Report 23*, (p.p. 399-432). University of Hawai'i, Honolulu.

- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (2001) Motivation and Language Acquisition. *Technical Report 23*. University of Hawai'i. Hawaii.
- Ellis, R. (1985). *Individual Learner Differences and Second Language Acquisition Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Espi M. J. & Azurmendi M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*. 11. 66–73.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. & Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of society*. Basil Blackwell. Ltda., Oxford.
- García León, J., & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47-70.
- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition, in H. Giles & R. St. Clair (Eds.). *Language and social psychology* (p. p 193 - 220). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Gardner, R. C. (1980). On the validity of affective variables in second language acquisition: Conceptual, contextual, and statistical considerations. *Language Learning*, 30, 255 – 270.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Arnold Publishers.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation: Past, Present and future. The University of Western Ontario, London, Canada.
- Gardner, R. C. (2009). Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. Manuscript basis of a talk delivered at the Annual meetings of the Canadian Association of Applied Linguistics in 2009, University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*, New York: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching Second language Learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heineman.

- González, A. (2008). Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Íkala*. Vol. 12. N° 18. p.p. 309 – 332.
- González, J. M. (2008) *Encyclopedia of Bilingual Education*. Arizona. Sage Publications, Inc.
- González, L. J. (2009) *Ética*. Bogotá. Editorial El Búho Ltda.
- Gozalo, M. & León, B. (1999), La Promoción de la Autoeficacia en el Docente Universitario, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Consultada en octubre de 2013. En <http://www.uva.es/aufob/publica/revelfob/99-v2n1.htm>
- Hakem, S. N. (2015). *La Motivación en el proceso del aprendizaje del ELE*. Tesis de Doctorado. Consultada el 15 de enero de 2015 en <http://www.dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/7060/1/hakem-sara-narimene.pdf>
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Hamers J. F. & Deshaies D. (1981). Effets de contacts inter-groupes sur les attitudes envers la langue seconde et les membres de ce groupe culturel chez les élèves anglophones et francophones du Québec, *Actes du 5e Congrès de L'Association Internationale de Linguistique Appliquée*. Canadá: Les Presses de l'Université Laval.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado C. & Baptista Lucio P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. 3ª. Edición, México, D.F.
- Huguet A. & Madariaga J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Hunt, J. Mc V. (1965). Intrinsic Motivation and its Role in Psychological Development. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- K. Bailey. (1983). *Looking at and Through the Diary Studies*. Editado por H. Seliger and M. long.
- Lambert, W. E. & Cazabon, M. T. (1994). Students' Views of the Amigos Program. *Research Rep. N° 11*. Santa Cruz, C. A. and Washington D. C: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Lasagabaster, D. (2001) Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(5), 401-425

- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marulanda, G. I. (1995). El Método Preview – Review en la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas en el contexto bilingüe. Monografía de grado sin publicar. Universidad del Valle. Cali.
- Mejía, A. M. (1998). Educación bilingüe en Colombia en contextos lingüísticos mayoritarios: Hacia una caracterización del campo. *Revista Lenguaje*. N° 26. Universidad del Valle. Cali. pp. 8–23.
- Mejía, A. M. (2005). Educación bilingüe en Colombia y retos de la globalización. *Conferencia Plenaria, Primer Congreso Nacional en Educación*. Abraham Lincoln School, Bogotá.
- Mejía, A. M. (2006). Bilingual Education to young learners in Colombia. *MEXTESOL*, 33(1), 103-114.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Al tablero*. N° 37, octubre– diciembre. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! *Guía 22*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. *Documento de trabajo N° 5*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Colombia *Very Well!* Programa Nacional de Inglés 2015-2025. Documento de socialización. www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, D. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*, Toronto, Canadá: *Ontario Institute for Studies in Education*. Canadá.
- Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as Second Language’ Orientations and Perceptions of their Teachers’ Communication Styles, en Z. Dörnyei (ed.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 97–136.
- Ordorica, D. (2010). “Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera”. En *Leaa. Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE- UNAM*. México: UNAM, CELE, Año 3, N°2.

- Ortega, J. (2003). Opinión de los alumnos sobre el poder motivador del profesor. *Revista de Ciencias de la Educación*, 193, enero - marzo. Granada, España.
- Ortega, G. (1981) El español hablado en Canarias: visión sociolingüística. *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*. 111-115.
- Paz, A. (1998). Elementos motivacionales y actitudinales que se deben tener en cuenta en el proceso de adquisición y evaluación de una segunda lengua en un contexto bilingüe institucional. Tesis Especialización en educación bilingüe – Universidad del Valle – Cali Colombia.
- Petri, H. L. & Govern, J. M. (2006). *Motivación. Teoría, investigación y aplicaciones*. 5ª ed. México: Thomson Editores.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de Psicología*. Ensayo- Seix Barral. Barcelona.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teorías, investigación y aplicaciones*. 2ª ed. Pearson Educación, S. A. Madrid.
- Pizarro, N. (1998). *Tratado de metodología de las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Prot, B. (2004). Pedagogía de la motivación. *Cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.
- Puerres, N. (2006). Actitudes hacia el bilingüismo por parte de estudiantes universitarios dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Tesis Especialización en Educación Bilingüe. Universidad del Valle-Cali. Colombia.
- Ramos, F. (2006). Programas bilingües, inglés – español en Estados Unidos y en España: dos innovaciones en la enseñanza de idiomas. *Actas del XL congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*. pp. 334–342. Valladolid, España
- Ramos, F. (2007). Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, p 15.
- Sánchez, A. (2012). El bilingüismo en los bachilleres colombianos. *Documentos de trabajo sobre economía regional*, 159. Cartagena: Banco de la Republica.
- Sánchez, A. (2013) Bilingüismo en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional*, 191, Cartagena: Banco de la República.

- Saravia, E. & Bernaus, M. (2007). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. Tesis. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Publicado en *Porta Linguarum*. Junio (2008). P. 163-184.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Shardakov, M. N. (1963). *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. Editorial Pedagógica. Moscú.
- Silva, C. (1984). *Sociolingüística, teoría y análisis*. Alhambra. Madrid.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Todt, E. (1991). *La motivación. Problemas, resultados y aplicaciones*. 2ª ed. Editorial Herder. Barcelona.
- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505 – 518.
- Truscott, A. M., Ordoñez, C. L. & Fonseca L. (2006). Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia. Informe de Investigación. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Usma, J. A. (2009). Políticas educativas y lingüísticas en Colombia: procesos de inclusión, exclusión y estratificación en tiempos de reforma educativa global. *Revista Profile*, 11. pp. 123–141.
- Valero García, J. M. (1989). *La escuela que yo quiero*. Editorial Progreso, México D. F.
- Vélez, G. (1979). English in Colombia: a sociolinguistic prolife. *World English es*, 22 (2): pp.185-198.
- Weinreich, U. (1953/1968). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Williams, M & Burden R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial crítica. Barcelona.

Zimmerman, B. J. & Martínez-Pons, M. (1992). Perceptions of Efficacy and Strategy, Use in the Self-Regulation of Learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 185 - 207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ANEXOS

ANEXO 1

Consentimiento para participación – Solicitud de permiso

Para: Rectora I. E. _____

Padre / Madre / Acudiente _____

Extensiva Docentes de inglés.

Nombre del proyecto: Actitudes y motivaciones de las estudiantes de dos instituciones educativas oficiales frente al aprendizaje del inglés y al Programa Nacional de Bilingüismo.

Investigadoras: María Fernanda Lozada Bernal

Martha Liliana Obonaga Carvajal

Objetivo: Identificar las actitudes y motivaciones frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)

A través del siguiente documento se le pide participar en un estudio, que ha sido aprobado por la Universidad del Valle, como tema de investigación de tesis de maestría. Por favor tome el tiempo que considere necesario para aclarar información sobre este estudio con las investigadoras. La decisión para participar o no es sólo suya. Si decide participar, por favor firme y escriba la fecha al final de este formato.

Explicación del estudio: Durante los años de experiencia como docentes en el área de humanidades, hemos procurado despertar la motivación de nuestras estudiantes mostrándoles la importancia de una segunda lengua como es el inglés.

En el ejercicio docente percibimos que las clases primordialmente se basan en contenidos cognitivo-comunicativo sin dar mucho valor a otras variables importantes como la adaptación social y emocional, y no se consideran los intereses y necesidades de las estudiantes en la planeación de las prácticas pedagógicas. Por lo anterior, se hace pertinente darle mayor relevancia a la motivación como un factor primordial en el aprendizaje de una lengua extranjera, mediante el análisis de las actitudes y los intereses que influyen en la motivación de nuestras estudiantes frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)

Los grupos de estudiantes que servirán como muestra para la realización de este estudio serán de los grados sexto a undécimo a los cuales se les aplicarán instrumentos como encuestas y algunos de ellos serán seleccionados aleatoriamente para ser observados respecto a su actitud en la clase de inglés, a través de grabaciones de audio y video. (Todas las actividades de diagnóstico y

observación se realizarán en un tiempo aproximado de 10 semanas). Igualmente se estudiarán algunos documentos institucionales (PEI, Plan de Área, planillas de calificación) y otros de producción de las estudiantes como exámenes y trabajos.

Toda la información recolectada será confidencial, incluyendo su identidad, y será de uso exclusivo de las investigadoras con propósitos científicos y aún, si los datos (no personales) son publicados en la investigación, la identidad será mantenida en secreto.

Su participación en esta investigación es estrictamente voluntaria, y usted no se verá afectada si decide o no tomar parte en ella. Su decisión en nada afectará su desempeño o su calificación, y no se sacará ningún provecho económico ni para las investigadoras, ni los participantes.

Si tiene dudas al respecto o desea saber más acerca de la investigación, puede contactar a María Fernanda Lozada al 3005070710 o al correo maferloza12@hotmail.com y/o a Martha Liliana Obonaga al 3206338640.

Usted, al firmar este documento; manifiesta que la información dada ha sido descrita oralmente por las investigadoras, que la entendió completamente y que accede a participar en forma voluntaria.

_____	_____	_____
Firma de la investigadora	Firma de la investigadora	Fecha
_____	_____	
Firma de la participante	Fecha	
_____	_____	
Firma del (la) testigo	Fecha	

ANEXO 2

Cuestionario N° 1

ENCUESTA

OBJETIVO GENERAL: Describir las actitudes y motivación de las estudiantes frente al aprendizaje del inglés y al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Palmira.

Querida estudiante:

La presente encuesta indaga sobre tus actitudes y tu motivación frente al aprendizaje del inglés y frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), establece las prácticas de aula y las prácticas institucionales que fomentan el aprendizaje del inglés y determina de qué manera influyen dichas prácticas en tus actitudes y tu motivación. Por lo tanto, te pedimos responder las siguientes preguntas con total sinceridad. La información recogida en esta encuesta es de carácter investigativo y las respuestas no serán divulgadas. Por esto, no es necesario que escribas tu nombre.

Cuestionario No.1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Establecer el grado de conocimiento y de comprensión de las estudiantes acerca del proceso de aprendizaje del inglés y del PNB.
- Establecer la percepción que tienen las estudiantes de las prácticas de aula y las prácticas institucionales que se evidencian en la asignatura de inglés en las dos instituciones.

Información personal y socioeconómica:

1. Grado: _____

2. Código de lista: _____

3. Edad: _____

4. Comuna y Estrato socioeconómico: _____

5. Nombre de la institución: _____

6. ¿Has tomado clases de inglés fuera del plantel? Sí ☐ No ☐

7. ¿Has realizado todos tus estudios (primarios y secundarios) en este plantel o en una de sus sedes? Sí ☐ No ☐

8. Si tu respuesta es negativa, ¿de qué institución educativa procedes?

9. ¿En qué institución educativa estudiaste tu primaria?

I. GRADO DE COMPRENSIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Responde las siguientes afirmaciones marcando con una x según tu grado de aceptación, donde la # 1 significa “Muy en desacuerdo”, la # 2 “En desacuerdo”, la # 3 “Ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, la # 4 “De acuerdo” y la # 5 “Muy de acuerdo”.

		1	2	3	4	5
10.	Pienso que es importante que el inglés sea un área obligatoria en el bachillerato.					
11.	Considero que en mi institución educativa se le da la suficiente importancia al inglés.					
12.	Considero que el aprendizaje del inglés es un aspecto importante para mi formación académica.					
13.	Mis padres o personas allegadas piensan que es importante realizar estudios de lengua inglesa.					
14.	Gracias a la experiencia de mis padres o allegados con el conocimiento del inglés, he comprendido que este idioma es básico para desempeñarme en el mundo actual.					
15.	Soy consciente que en mi clase de inglés existen diferentes niveles de manejo de este idioma.					
16.	Estar atenta a la corrección de mis errores y a aprender de ellos, me ha permitido mejorar mi nivel de inglés.					
17.	Pienso que participar activamente en clase y compartir mis saberes me permite despejar las dudas que me inquietan y mejorar mis competencias en inglés.					
18.	Para mi aprendizaje del inglés es importante entender los objetivos de la clase y las actividades por realizar.					
19.	Las distintas formas de evaluar mi aprendizaje (talleres, quices, proyectos...) me permiten demostrar mis habilidades sin vulnerar mi ritmo de aprendizaje.					
20.	Valoro que mi profesora de inglés esté presta a ayudarme cuando no entiendo.					
21.	Favorecer un ambiente motivador me ayuda a alcanzar los logros en					

	inglés.					
22.	La práctica de las diferentes habilidades (hablar, leer, escuchar, escribir) me ayuda a reforzar mis conocimientos del inglés.					
23.	A través de la clase de inglés, conozco distintos aspectos culturales importantes de otros países.					
24.	Dinamizo mi aprendizaje de la lengua extranjera cuando se integran las distintas áreas como sociales, tecnología, ciencias naturales, etc.					

25. ¿Qué actividades extracurriculares (además de las propias del colegio) realizas para mejorar tu nivel de inglés? (Puedes seleccionar varias opciones)

- a. Escuchar música en inglés.
- b. Mantener correspondencia en inglés por correo electrónico (E-mail).
- c. Ver noticias, documentales o películas en inglés.
- d. Leer textos (cuentos, novelas, revistas, blogs, etc.) o manuales en inglés.
- e. Establecer comunicación oral con familiares o amigos residentes en países de habla inglesa.
- f. Practicar videojuegos o programas interactivos cuyas instrucciones sean sólo en inglés.
- g. Otra/s. ¿Cuál/es? _____

II. CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO (PNB)

Responde las siguientes afirmaciones marcando con una x según tu grado de aceptación, donde la # 1 significa “Muy en desacuerdo”, la # 2 “En desacuerdo”, la # 3 “Ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, la # 4 “De acuerdo” y la # 5 “Muy de acuerdo”.

		1	2	3	4	5
26.	Reconozco el concepto de bilingüismo.					
27.	Considero que es posible alcanzar el bilingüismo en nuestro país.					
28.	Creo que es posible alcanzar el bilingüismo a nivel nacional en el año 2019.					
29.	Tengo conocimientos sobre el Programa Nacional de bilingüismo.					
30.	Considero necesaria una política educativa para alcanzar el bilingüismo en nuestro país con el idioma inglés.					

31. El PNB establece los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras. De las siguientes opciones, elige la que mejor creas que define el concepto de estándares.

- Son objetivos trazados por el Ministerio de Educación para insertar a los estudiantes en procesos de comunicación universal.

- b. Es un proceso de formación de los estudiantes para el proceso de desarrollo profesional del inglés.
- c. Son reglas que formulan el estado actual de la enseñanza del inglés.
- d. Son criterios claros y públicos que nos permiten conocer lo que los niños, niñas y jóvenes deben aprender (conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades) y que les facilitarán el desempeño en un contexto en inglés en los diferentes niveles.

32. ¿Cuál de las siguientes opciones define más apropiadamente el concepto de bilingüismo?

- a. Es la capacidad para dominar dos o más idiomas fuera de su lengua materna.
- b. Es la capacidad de usar dos o más dialectos en la vida diaria.
- c. Es la capacidad para comunicarse eficientemente en una segunda lengua, sin importar el nivel lingüístico que posea en ambas.
- d. Es la capacidad que tienen las personas de estratos económicos altos para comunicarse en otros idiomas.

III. PRÁCTICAS DE AULA E INSTITUCIONALES

En las siguientes afirmaciones marca con una X según la frecuencia con la que se realizan las actividades enunciadas.

	1.	2.	3.	4.	5.
Protocolo y actividades de aula	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
33. Saludo, oración y despedida.					
34. Presentación de estándares (mensualmente, por periodo o por año lectivo)					
35. Realización de talleres escritos.					
36. Redacción de composiciones escritas.					
37. Actividades lúdicas escritas. (crucigramas, sopas, etc.)					
38. Elaboración de <i>Flash cards</i> .					
39. Actividades de lectura y comprensión.					
40. Elaboración de carteleras con vocabulario, expresiones, refranes.					
41. Diálogos o representaciones cortas.					

42.Prácticas sencillas de pronunciación de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario					
43. Uso del laboratorio y/o herramientas tecnológicas (Laboratorio de Idiomas, computador, grabadora, etc.).					
44.Práctica de canciones y/o poemas para reforzar las estructuras vistas					
45. Proyectos transversales (manualidades, afiches, maquetas, etc.)					

Marca con una X según se realicen o no, las siguientes actividades fuera del aula de clase:

Prácticas institucionales	Sí	No
46. Periódico mural en inglés (<i>News in English</i>)		
47. Periódico mural del área en inglés.		
48. <i>English Day (Saint Valentine)</i>		
49. <i>Christmas Show</i> (Villancicos y presentaciones en inglés)		
50. Proyectos transversales (socialización de proyectos de inglés en pre-escolar y primaria)		

Agradecemos tu colaboración.

ANEXO 3

Cuestionario N° 2

ENCUESTA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar las actitudes y la motivación de las estudiantes de las dos instituciones en relación con el aprendizaje del inglés.
- Establecer la relación del conocimiento y la comprensión acerca del proceso de aprendizaje del inglés y del PNB, de las prácticas de aula y las prácticas institucionales con las actitudes y la motivación de las estudiantes.

I. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL INGLÉS

Responde las siguientes afirmaciones marcando con una x según tu grado de aceptación, donde la # 1 significa “Muy en desacuerdo”, la # 2 “En desacuerdo”, la # 3 “Ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, la # 4 “De acuerdo” y la # 5 “Muy de acuerdo”

	1	2	3	4	5
51. Me gusta el idioma inglés.					
52. Me siento motivada por el aprendizaje del inglés					
53. Veo el conocimiento del inglés como una oportunidad de abrir horizontes y encontrar nuevas expectativas.					

54. El inglés me gusta porque me parece fácil de aprender.					
55. El inglés me gusta porque me parece divertido.					
56. Me siento bien al hacer las actividades en inglés.					
57. Considero que le dedico suficiente tiempo al estudio de esta asignatura.					
58. Estudiar inglés en una forma más profunda es uno de mis mayores deseos.					
59. Estudio inglés porque mis padres y profesores me obligan.					

60. El tiempo que dedico al estudio del inglés fuera de la institución:

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. Ninguno | 4. Entre 8 y 10 horas |
| 2. Entre 2 y 4 horas | 5. Más de 10 horas |
| 3. Entre 5 y 7 horas | |

Si dedicas muy poco tiempo al estudio del inglés (respuestas 1 ó 2), marca con una X la/s razón/es que te impiden dedicarle más tiempo a este idioma:

61. ____ Dedico más tiempo a las otras asignaturas.
62. ____ Debo trabajar para ayudar a mi familia.
63. ____ Debo cumplir muchas actividades paralelas al estudio.
64. ____ No me gusta este idioma.

65. ____ No me gusta mi profesor de inglés.

66. ____ Me dedico mucho a otras actividades.

67. ____ Otra/s. ¿Cuál/es? _____

68. Me siento interesada por practicar actividades extracurriculares (por fuera del plantel educativo) para reforzar mi nivel de inglés, algunas de ellas son: (Puedes marcar varias opciones)

a. Escuchar música en inglés.

b. Establecer comunicación en inglés por internet (e-mail, chat).

c. Ver noticias, documentales o películas en inglés.

d. Leer textos (cuentos, novelas, revistas, blogs, etc.) o manuales en inglés.

e. Establecer comunicación oral con familiares o amigos residentes en países de habla inglesa.

f. Practicar videojuegos o programas interactivos cuyas instrucciones sean sólo en inglés.

g. Otra/s. ¿Cuál/es? _____

Responde las siguientes afirmaciones marcando con una x según tu grado de aceptación, donde la # 1 significa “Muy en desacuerdo”, la # 2 “En desacuerdo”, la # 3 “Ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, la # 4 “De acuerdo” y la # 5 “Muy de acuerdo”.

	1	2	3	4	5
69. Considero que tengo las habilidades necesarias para aprender inglés.					
70. Quiero aprender inglés porque la carrera que voy a estudiar lo exige.					
71. Pienso que saber esta lengua me dará mayor confianza en el mundo globalizado.					
72. Deseo viajar y es necesario conocer este idioma.					
73. Aprender inglés me sirve para conocer nuevas culturas y formas de pensar.					
74. Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva.					
75. Necesito ser motivada para dedicarme al estudio de la asignatura de inglés.					
76. Disfruto realizar las actividades propuestas en el desarrollo de la clase de inglés.					

II. RECONOCIMIENTO DE LOS BENEFICIOS DEL BILINGÜISMO (INGLÉS) – APRECIACIONES PERSONALES

Responde las siguientes afirmaciones marcando con una x según tu grado de aceptación, donde la # 1 significa “Muy en desacuerdo”, la # 2 “En desacuerdo”, la # 3 “Ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, la # 4 “De acuerdo” y la # 5 “Muy de acuerdo”.

Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva porque...	1	2	3	4	5
77. Desarrolla la habilidad mental					
78. Brinda mejores oportunidades para obtener empleo					
79. Es un pasaporte al éxito					
80. Es necesario conocerlo para trabajar en el exterior					
81. Me ayuda a mejorar en la escuela.					
82. Me permite conocer y comunicarme con gente de otros países y culturas de habla inglesa.					

III. GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Responde las siguientes afirmaciones marcando con una x según tu grado de aceptación, donde la # 1 significa “Muy en desacuerdo”, la # 2 “En desacuerdo”, la # 3 “Ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, la # 4 “De acuerdo” y la # 5 “Muy de acuerdo”.

	1	2	3	4	5
83. Me gusta aprender inglés como lo hago en el colegio.					
84. Quiero seguir aprendiendo inglés como lo hago ahora					
85. Dispongo de tiempo suficiente para realizar las actividades de inglés dentro del aula de clase.					

Califica las siguientes afirmaciones según tu apreciación personal, teniendo en cuenta que el #1 es la menor calificación y el #5, la mayor.

	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bueno	4 Muy bueno	5 Excelente
86. Mi grado de satisfacción con el desarrollo de las clases de inglés es					
87. La relación de las docentes de inglés con las estudiantes es					

La importancia y el interés demostrados hacia el inglés de parte de los siguientes estamentos en tu institución educativa son:

¿Cómo calificarías el interés y la importancia hacia el inglés de	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bueno	4 Muy bueno	5 Excelente
88. Las directivas?					
89. El profesorado?					
90. Las estudiantes?					
91. Tú, personalmente?					

IV. CARACTERÍSTICAS DEL BUEN APRENDIZ DE LENGUA EXTRANJERA

Desde tu creencia de lo que debería ser y hacer un buen aprendiz de lengua extranjera, responde las siguientes afirmaciones marcando con una x según tu grado de aceptación, donde la # 1 significa “Muy en desacuerdo”, la # 2 “En desacuerdo”, la # 3 “Ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, la # 4 “De acuerdo” y la # 5 “Muy de acuerdo”.

	Un buen aprendiz...	1	2	3	4	5
92.	Es capaz de responder a las dinámicas del grupo en una situación de aprendizaje y no desarrolla ansiedad negativa, ni inhibiciones.					
93.	Aprovecha cualquier oportunidad para usar el idioma que está aprendiendo.					

94.	Hace máximo uso de las oportunidades brindadas para practicar la escucha y responde oralmente a la comunicación dirigida a él o a otros.					
95.	Atiende más al significado que a la forma.					
96.	Complementa el aprendizaje con contacto directo con otros hablantes de la lengua extranjera.					
97.	Usa técnicas de estudio como lista de vocabulario, apuntes, consultas, etc.					
98.	Posee suficientes habilidades analíticas para percibir, categorizar, y almacenar los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera.					
99.	Monitorea sus errores.					
100.	Posee una razón poderosa para aprender la lengua extranjera, la cual se verá reflejada en una gran motivación.					
101.	Muestra una gran motivación para realizar los deberes, respondiendo positivamente a las tareas seleccionadas o propuestas.					
102.	Se interesa por tomar riesgos, aún si esto lo hace equivocar.					
103.	Se interesa por adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.					
104.	Se esfuerza por observar patrones y modelos en el lenguaje.					
105.	Se interesa por practicar la lengua extranjera tan a menudo como le sea posible.					
106.	Se interesa por analizar su propia producción en lengua extranjera, y la de los demás.					

107.	Se interesa por identificar, a partir de su rendimiento académico, los estándares que debe aprender.					
108.	Disfruta los ejercicios de gramática.					
109.	Considera importante iniciar el aprendizaje del inglés desde la niñez.					
110.	Se interesa por alcanzar un cociente intelectual alto y poseer excelentes habilidades académicas.					
111.	Se interesa por alcanzar una buena auto-estima y mucha confianza en sí mismo.					

Agradecemos tu colaboración

ANEXO 4

DISEÑO ALEATORIZADO PARA LA TOMA DE LA MUESTRA

Diseño aleatorizado para la toma de la muestra de la Institución Educativa Nuestra Señora del
Palmar – Jornada de la Mañana

1ra. tabla de ordenamiento:

salón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
9-1	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
9-2	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
9-3	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
9-4	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
10-1	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
10-2	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
10-3	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
10-4	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
10-5	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
11-1	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
11-2	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
11-3	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30
11-4	3	5	7	10	12	14	16	18	20	21	22	26	27	28	29	30

Esta tabla muestra los códigos o número de lista correspondientes a las 16 estudiantes seleccionadas por salón de clase y por grupo para la muestra de la I. E. Nuestra Señora del Palmar – Jornada de la Mañana. Estos códigos son: 3, 5, 7, 10, 12, 14, 16, 18 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29 y 30.

Diseño aleatorizado para toma de la muestra de la Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar - jornada de la tarde.

2da. tabla de ordenamiento:

salón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
6-1	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
6-2	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
6-3	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
6-4	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
6-5	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
6-6	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
7-1	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
7-2	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
7-3	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
7-4	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
7-5	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
7-6	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
8-1	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34

8-2	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
8-3	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
8-4	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34
8-5	3	5	7	9	11	14	17	20	23	26	29	30	32	34

Esta tabla muestra los códigos o número de lista correspondientes a las 14 estudiantes seleccionadas por salón de clase y por grupo para la muestra de la I. E. Nuestra Señora del Palmar – Jornada de la Tarde. Estos códigos son: cuyos códigos seleccionados corresponden al 3, 5, 7, 9, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 32 y 34.

Diseño aleatorizado para toma de la muestra de la Institución Educativa San Vicente - Jornada de la mañana.

3ra. tabla de ordenamiento:

salón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
6-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
6-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
6-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
7-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
7-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
7-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
7-4	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22

8-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-4	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-5	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-6	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
9-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
9-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
9-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
9-4	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
10-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
10-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
10-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
10-4	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
11-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
11-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
11-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22

Esta tabla muestra los códigos o número de lista correspondientes a las 11 estudiantes seleccionadas por salón de clase y por grupo para la muestra de la I. E. San Vicente – Jornada de la Mañana. Estos códigos son: 4, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22.

Diseño aleatorizado para toma de la muestra de la I.E. San Vicente - Jornada de la Tarde.

4ta. tabla de ordenamiento:

salón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
6-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
6-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
6-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
7-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
7-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
7-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
7-4	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-4	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-5	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
8-6	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
9-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
9-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
9-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
9-4	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22

10-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
10-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
10-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
10-4	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
11-1	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
11-2	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22
11-3	4	6	7	9	13	14	16	17	18	21	22

Esta tabla muestra los códigos o número de lista correspondientes a las 11 estudiantes seleccionadas por salón de clase y por grupo para la muestra de la I. E. San Vicente – Jornada de la Tarde. Estos códigos son: 4, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22.

ANEXO 5

Resultados generales de las preguntas sociodemográficas

Respuesta a la pregunta 1

Grado que actualmente cursan las estudiantes encuestadas

Grado que cursa	# de estudiantes encuestadas	%
Sexto	170	39,3%
Séptimo	91	21,0%
Octavo	55	12,7%
Noveno	58	13,4%
Décimo	31	7,2%
Once	28	6,5%

En la tabla anterior se puede observar que la mayor concentración de las niñas encuestadas se presenta en el grado sexto.

¿Cuál es tu código de lista?

Código de lista	# de estudiantes encuestadas	%
[1-10)	125	31,6%
[10-20)	133	33,7%
[20-30)	99	25,1%
[30-40)	33	8,4%
[40-50]	5	1,3%

En la tabla anterior aproximadamente el 90% de las estudiantes se concentraron en los primeros 30 códigos de la lista.

Respuesta a la pregunta 2

¿Cuál es tu edad?

Edad	# de estudiantes encuestadas	%
9	50	11,5%
10	3	0,7%
11	46	10,6%
12	101	23,3%
13	85	19,6%
14	47	10,9%
15	39	9,0%
16	47	10,9%
17	13	3,0%
18	2	0,5%

En la tabla anterior se observa que las estudiantes que tienen mayor participación en la investigación son las estudiantes comprendidas entre los doce y trece años.

Respuesta a la pregunta 3

¿En qué comuna vives?

Comuna	# de estudiantes encuestadas	%
Comuna 1	135	31,2%
Comuna 2	88	20,3%
Comuna 3	43	9,9%
Comuna 4	41	9,5%
Comuna 5	57	13,2%
Comuna 6	10	2,3%
Comuna 7	48	11,1%
Comuna 8	2	0,5%
Comuna 9	1	0,2%
Comuna 10	0	0,0%
Comuna 11	0	0,0%
Comuna 12	8	1,8%

En la tabla anterior se observa que alrededor del 50% de las estudiantes que participaron en la investigación pertenecen a la comuna 1 y 2 que son sectores populares de la ciudad de Palmira.

Respuesta a la pregunta 4

¿Cuál es el estrato socioeconómico?

Estrato	# de estudiantes encuestadas	%
Estrato 1	70	16,2%
Estrato 2	185	42,7%
Estrato 3	148	34,2%
Estrato 4	29	6,7%
Estrato 5	1	0,2%

En la tabla anterior se observa un comportamiento de distribución normal en la clasificación socioeconómica, concentrándose el mayor número de encuestadas en los estratos 2 y 3 donde hay alrededor del 83% de las estudiantes participantes en la investigación, esto se presenta porque el tipo de colegios escogidos para la investigación fueron públicos.

Respuesta a la pregunta 5

Institución Educativa a la cuál perteneces

Institución Educativa	# de estudiantes encuestadas	%
San Vicente	200	46,1%
Nuestra Señora del Palmar	234	53,9%

Se observa que el 46% de las estudiantes participantes en la investigación pertenecen a la Institución Educativa San Vicente y el 54% a la Institución Educativa Nuestra Señora del Palmar.

Respuesta a la pregunta 6

¿Has tomado clases de inglés fuera del plantel?

¿Has tomado clase de inglés fuera del plantel?				
Si	122	122	28%	28%
No	303	245	70%	98%

Aproximadamente el 70% de las estudiantes manifiestan no haber tomado clases de inglés fuera del plantel lo que significa que los resultados obtenidos en las pruebas estatales con respecto a esta materia dependen del aporte de los profesores de esta área hacia sus estudiantes.

Respuesta a la pregunta 7

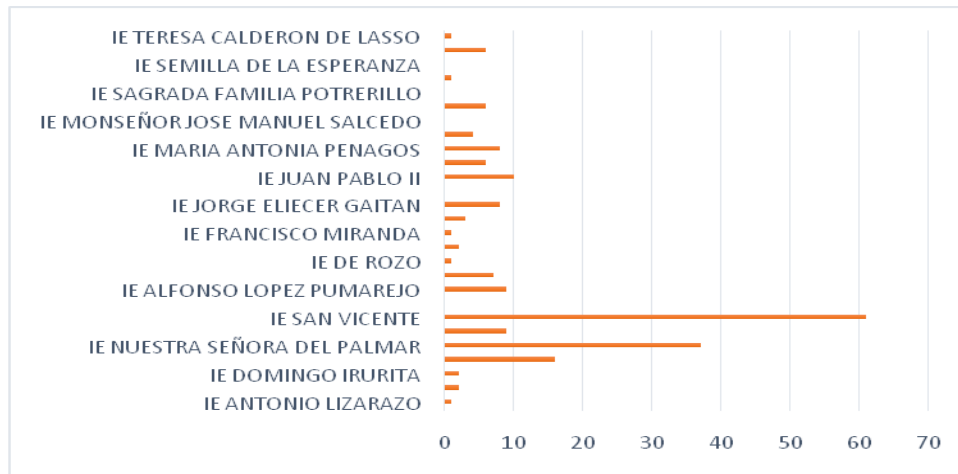
¿Has realizado todos tus estudios (primarios y secundarios) en este plantel o en una de sus sedes?

¿Has realizado todos tus estudios (primarios y secundarios) en este plantel o en una de sus sedes?				
Sí	239	239	55%	55%
No	194	433	45%	100%

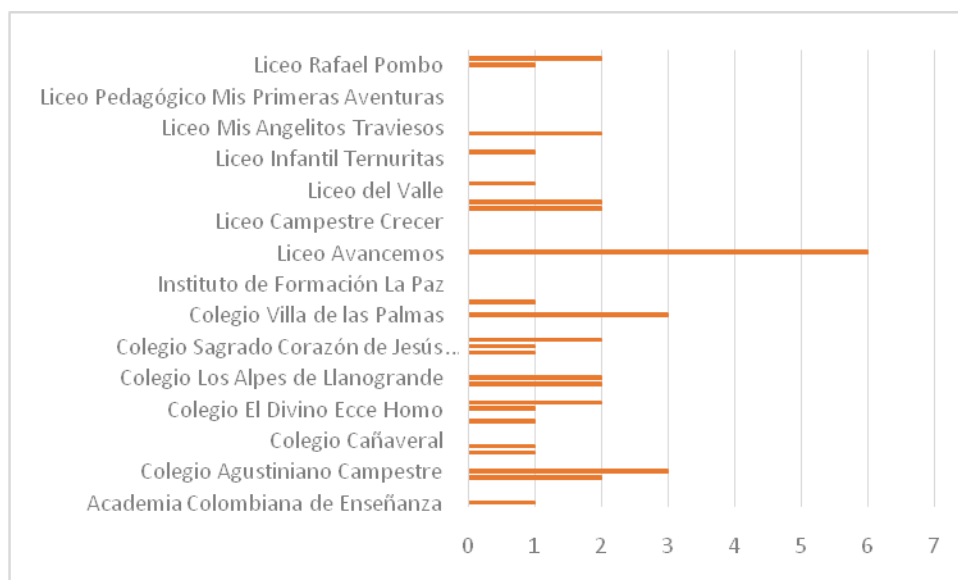
En la tabla se muestra que aproximadamente el 55% de las estudiantes participantes de la investigación han realizado los estudios de primaria y secundaria en el plantel donde se encuentran. El 45% presenta rotación por otras I.E.

Respuesta a las preguntas 8 y 9

Institución de procedencia de Básica secundaria



La figura anterior muestra las instituciones educativas de carácter oficial de donde proceden las encuestadas. Se aprecia que la mayor parte de las estudiantes proceden de las I. E. donde se aplicó la encuesta.



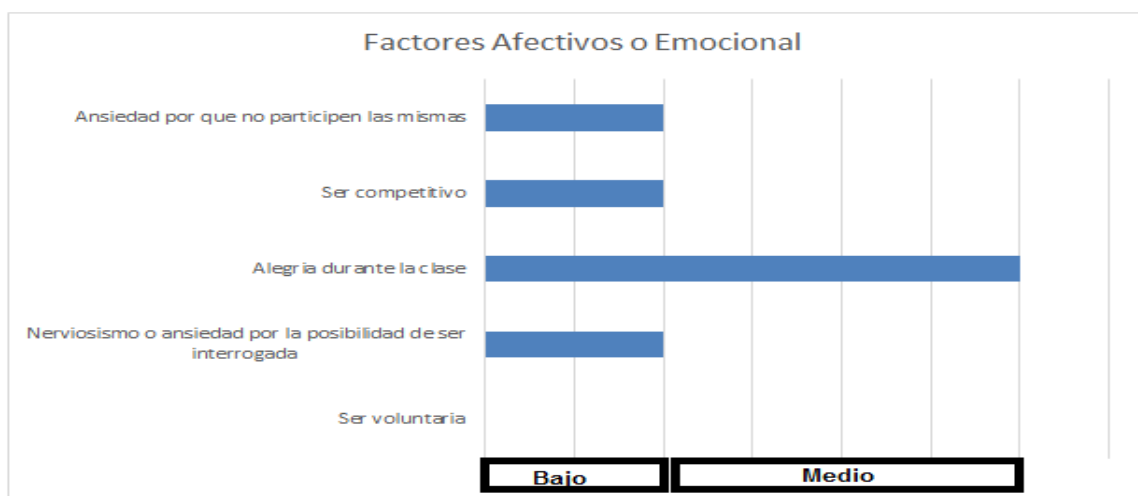
La figura anterior muestra las instituciones educativas de carácter privado de donde proceden las encuestadas. Se aprecia que la mayoría de las estudiantes participantes que proceden de instituciones privadas se concentran en las instituciones educativas: Liceo Avancemos, Colegio Villa de la Palmas y Colegio Agustiniano Campestre, pero con una población poco significativa.

ANEXO 6

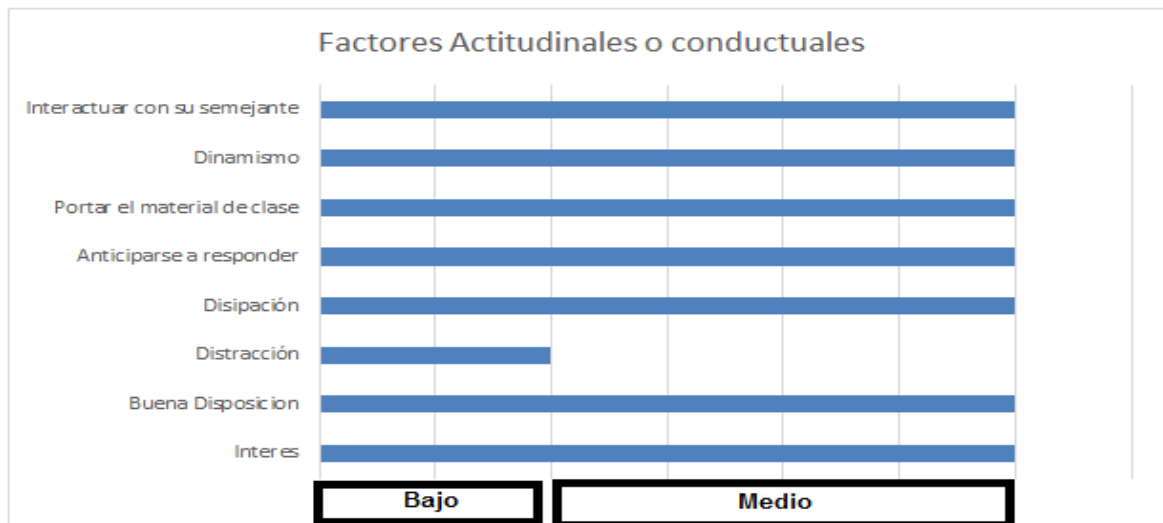
DIARIO DE CAMPO

Grado 10mo

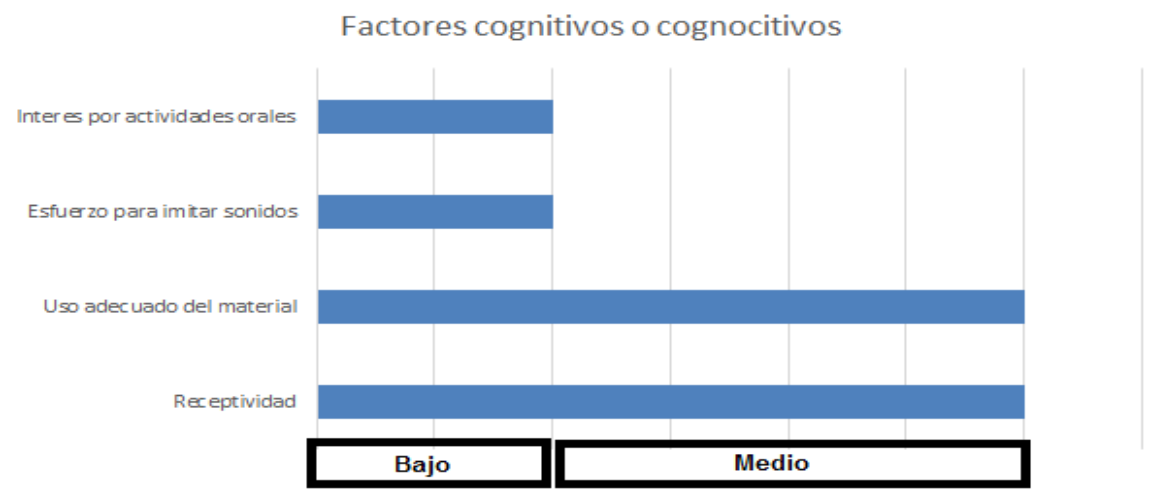
COMPONENTES ACTITUDINALES



Factores Afectivos/emocional – Grupo 10-2: tendencia baja.

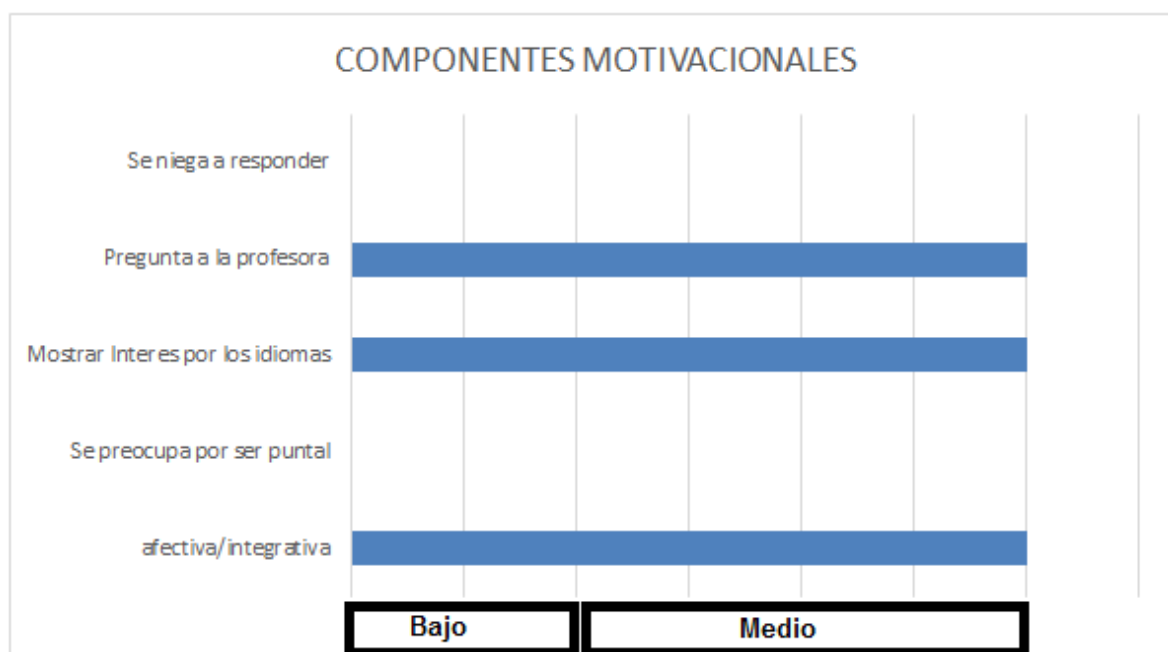


Factores Actitudinales – Grupo 10-2: tendencia media.

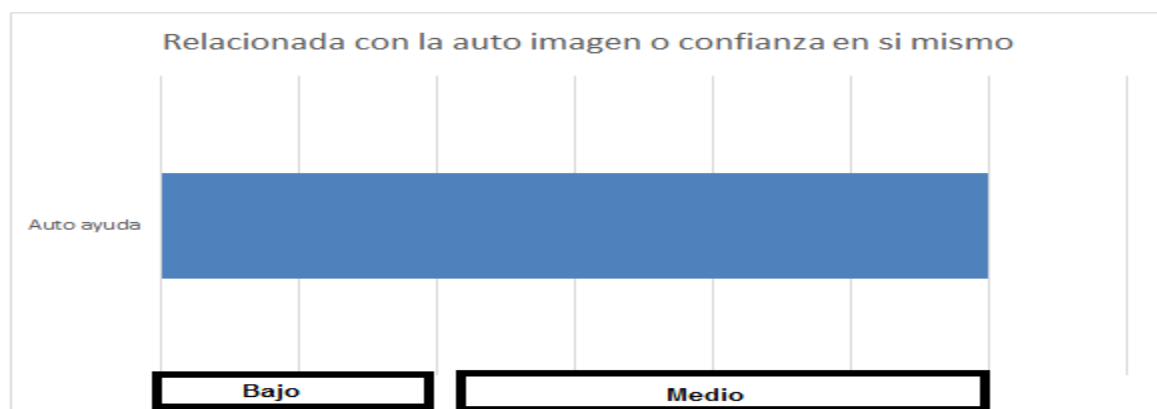


Factores Cognitivos/cognoscitivos – Grupo 10-2: tendencia media.

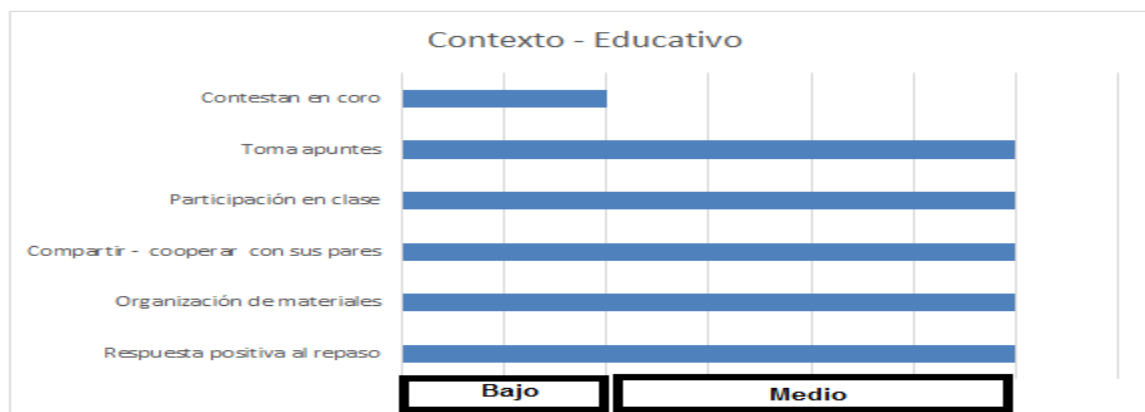
COMPONENTES MOTIVACIONALES



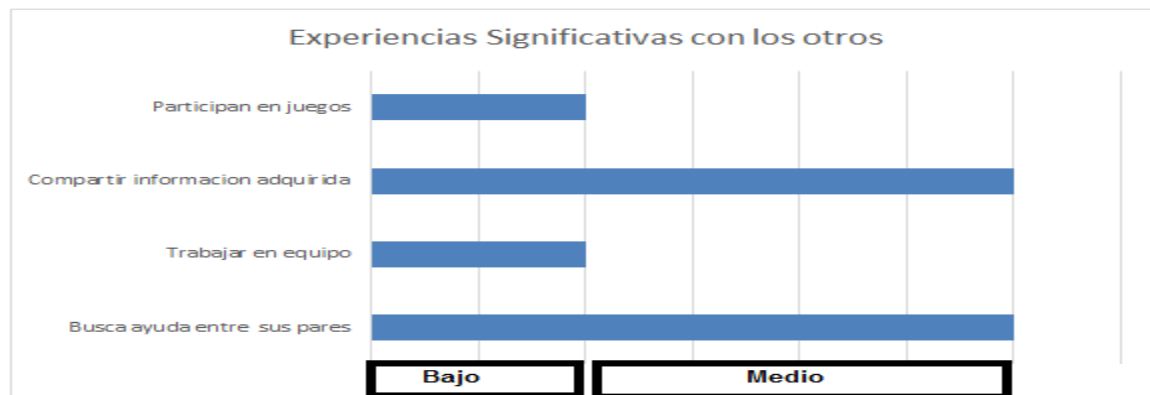
Componentes motivacionales – Grupo 10-2: tendencia media.



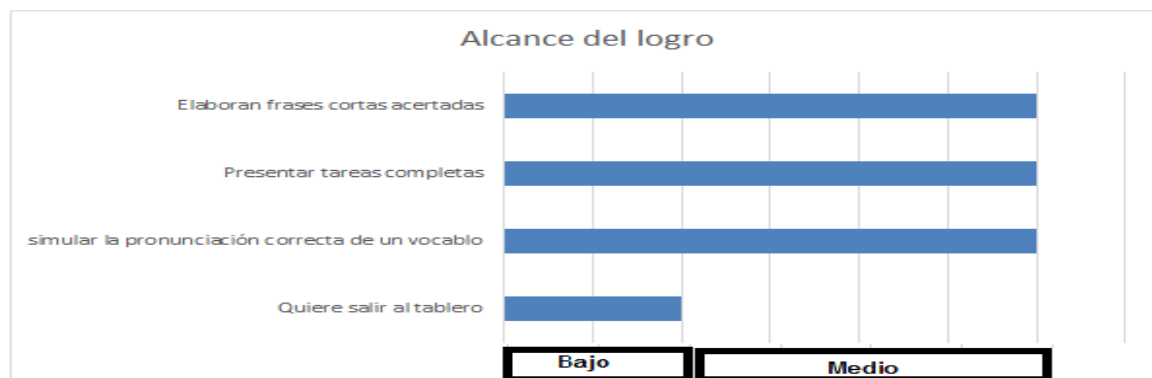
Relación autoimagen-confianza en sí mismo – Grupo 10-2: tendencia media.



Contexto educativo – Grupo 10-2: tendencia media.



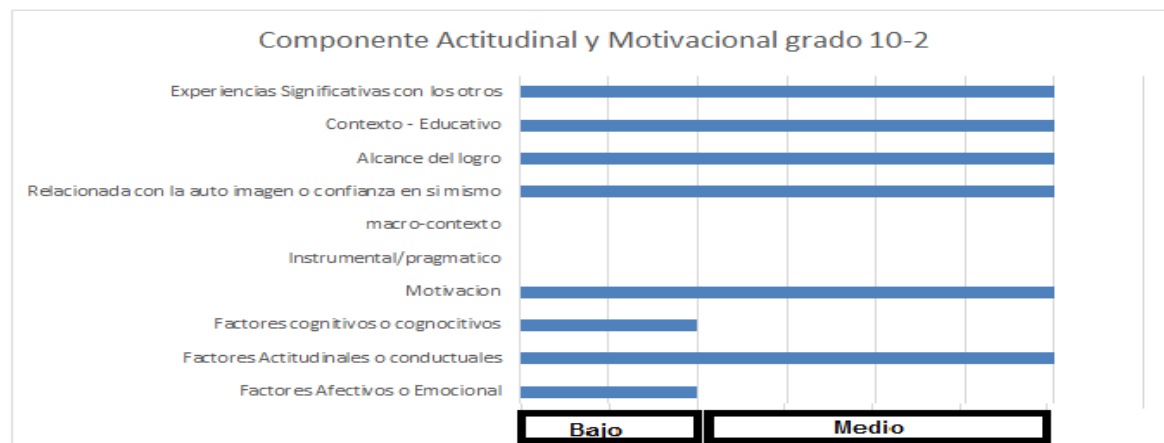
Experiencias significativas con los otros– Grupo 10-2: tendencia media.



Alc
anc
e

del logro – Grupo 10-2: tendencia media.

CONSOLIDADO DE COMPONENTES



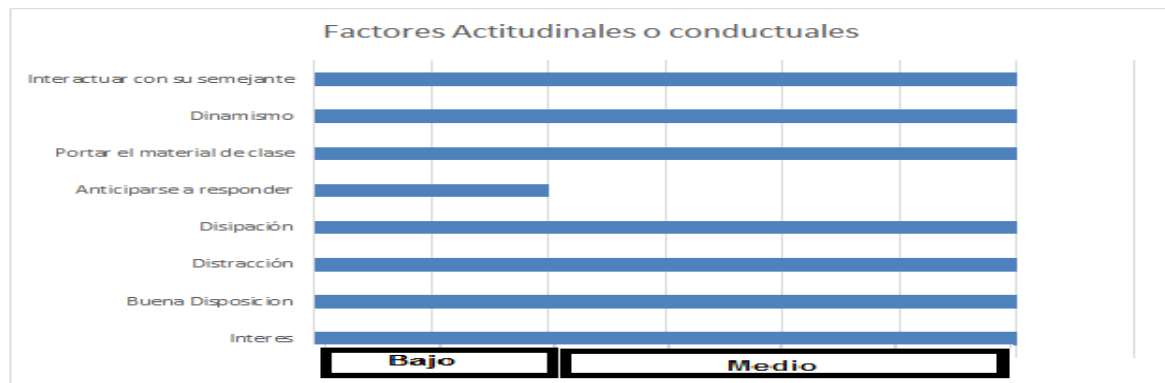
Componente Actitudinal y motivacional – Grupo 10-2: tendencia media

Grado 8vo

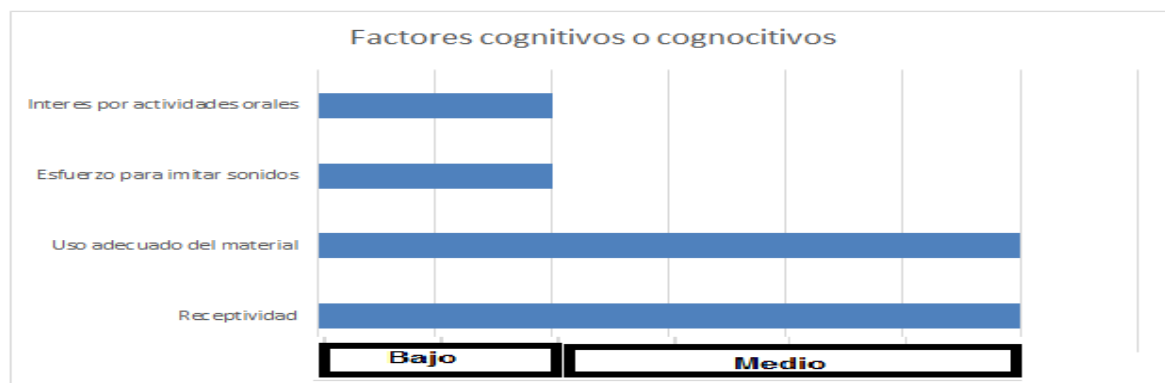
COMPONENTES ACTITUDINALES



Factores Afectivos – Grupo 8-3: tendencia baja.

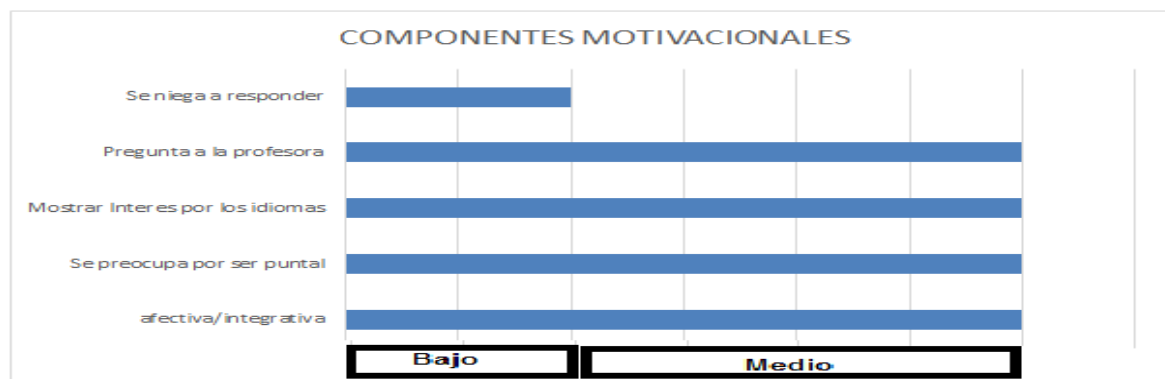


Factores actitudinales – Grupo 8-3: tendencia media.

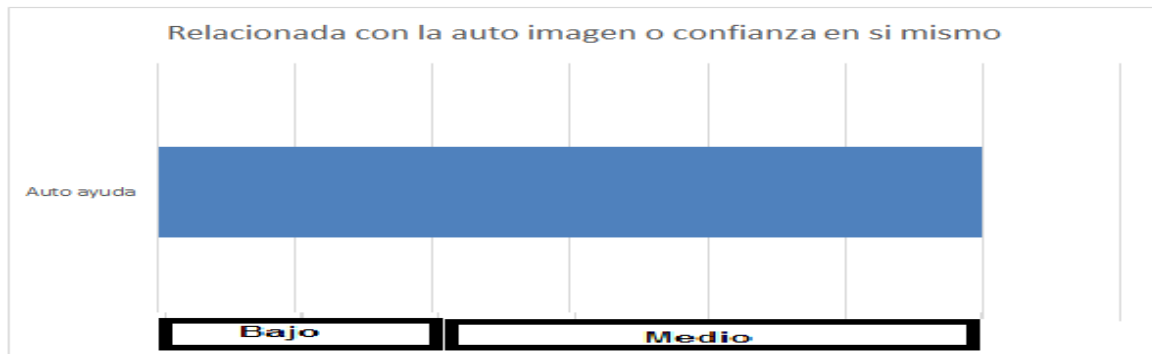


Factores Cognitivos/cognoscitivo – Grupo 8-3: tendencia media.

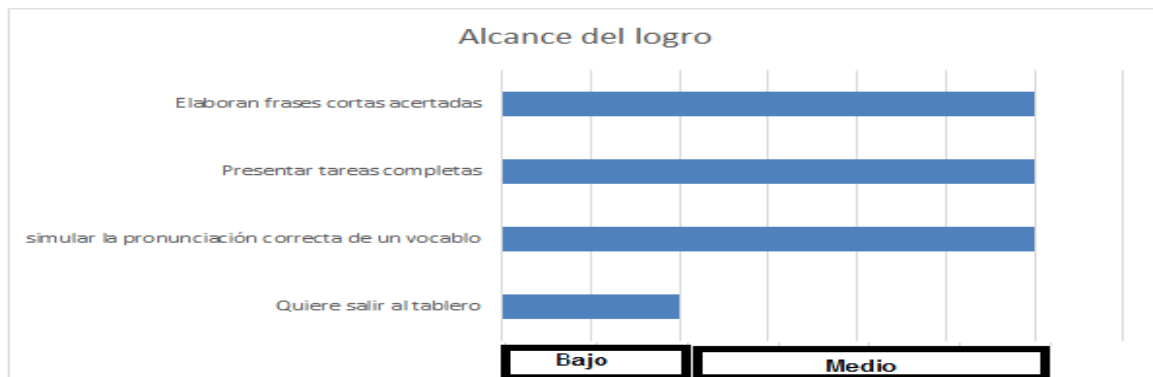
COMPONENTES MOTIVACIONALES



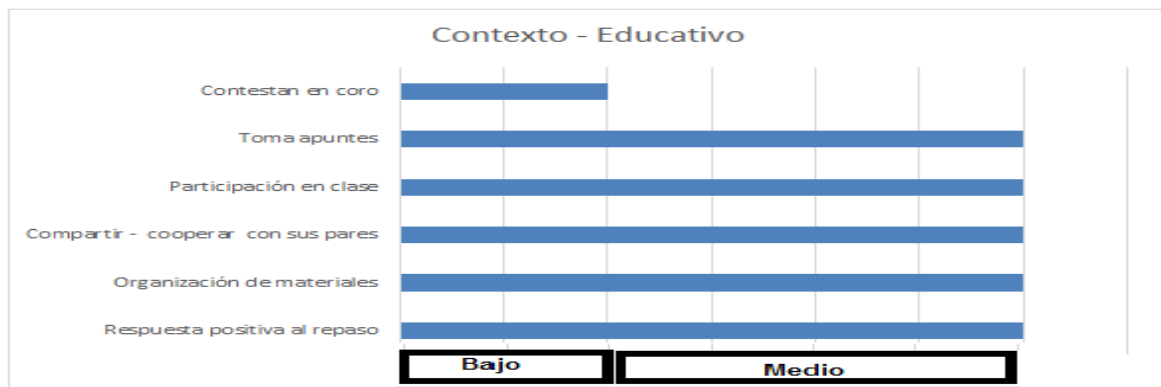
Factores Motivacionales – Grupo 8-3: tendencia media.



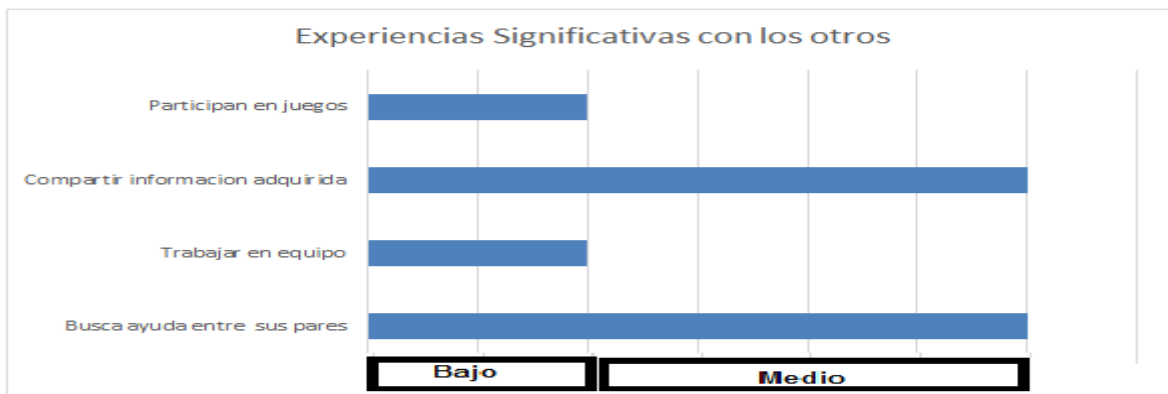
Relación Auto-imagen/confianza en sí mismo – Grupo 8-3: tendencia media.



Alcance del logro – Grupo 8-3: tendencia media.

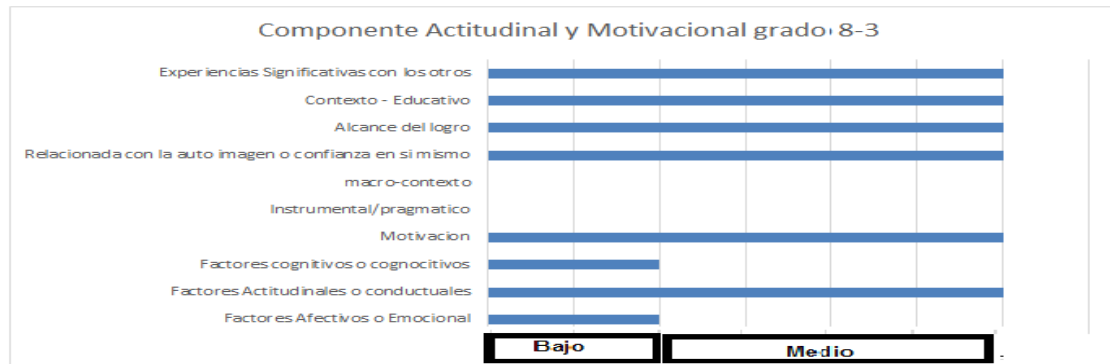


Contexto- Educativo – Grupo 8-3: tendencia media.



Experiencias Significativas con los otros – Grupo 8-3: tendencia media.

CONSOLIDADO DE COMPONENTES



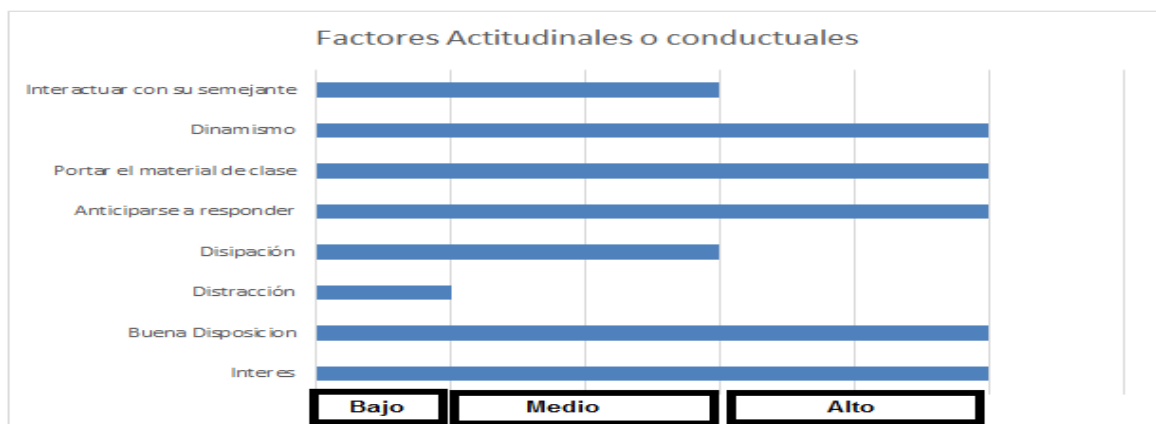
Componente Actitudinal y Motivacional – Grupo 8-3: tendencia media.

Grado 6to

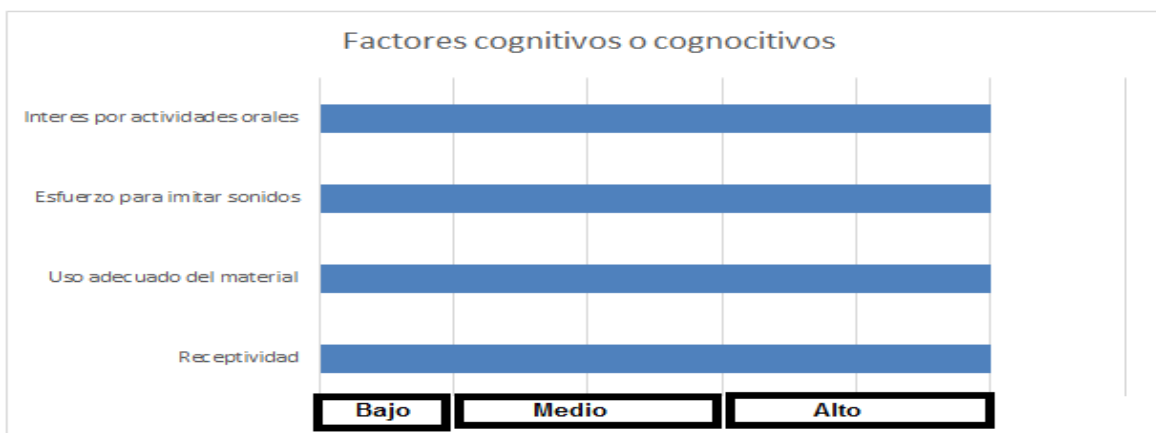
COMPONENETES ACTITUDINALES



Factores Afectivos – Grupo 6-1: tendencia alta.



Factores Actitudinales – Grupo 6-1: tendencia alta.

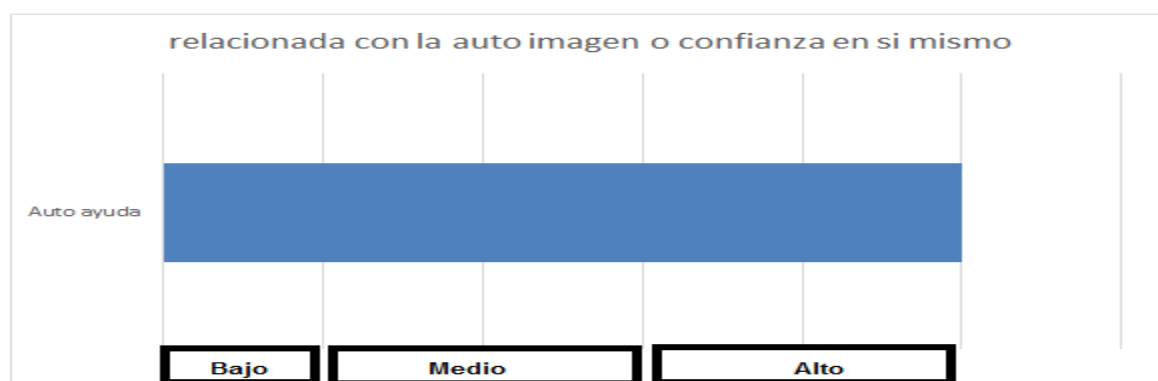


Factores Cognitivos/cognoscitivos – Grupo 6-1: tendencia alta.

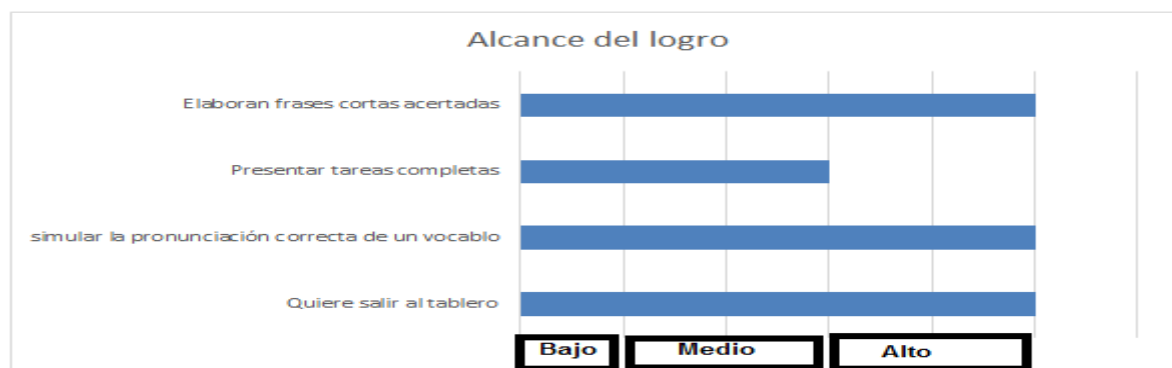
COMPONENTES MOTIVACIONALES



Motivación – Grupo 6-1: tendencia alta.



Relación Auto-imagen/confianza en sí mismo – Grupo 6-1: tendencia alta.



Alcance de logro – Grupo 6-1: tendencia alta.



Contexto Educativo – Grupo 6-1: tendencia alta.



Experiencias significativas con los otros – Grupo 6-1: tendencia alta.

CONSOLIDADO DE COMPONENTES



Componente actitudinal y motivacional – Grupo 6-1: tendencia alta.

ANEXO 7

Rejilla - Observación de clase

DIARIO DE CAMPO									
Institución Educativa									
Grado: 6-1									
Fecha en la cual se realizó la observación									
		Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio
1	COMPONENTES ACTITUDINALES								
1.1	Factores Afectivos o emocional								
	Ser voluntaria								
	Nerviosismo o ansiedad por la posibilidad de ser interrogada								
	Alegria durante la clase								
	Ser competitivo								
	Ansiedad por que no participen las mismas								
1.2	Factores Actitudinales o conductuales								
	Interes								
	Buena Disposición								
	Distracción								
	Disipación								
	Anticiparse a responder								
	Portar el material de clase								
	Dinamismo								
	Interactuar con su semejante								
1.3	Factores cognitivos o cognocitivos								
	Receptividad								
	Uso adecuado del material								
	Esfuerzo para imitar sonidos								
	Interes por actividades orales								
2	COMPONENTES MOTIVACIONALES								
2.1	afectiva/integrativa								
	Se preocupa por ser puntal								
	Mostrar Interes por los idiomas								
	Pregunta a la profesora								
	Se niega a responder								
2.2	Instrumental/pragmatico								
	Conseguir un mejor trabajo en el extranjero y/o emplearse en una multinacional								
2.3	macro-contexto								
	Interes por viajar y conocer otros lugares								
	Interes por ser famosa								
	Interes por relacionarse con otras culturas								
	Muestra interes por las personas extranjerias								
	Muestra interes por el extranjero								
2.4	relacionada con la auto imagen o confianza en si mismo								
	Auto ayuda								
2.5	Alcance del logro								
	Quiere salir al tablero								
	simular la pronunciación correcta de un vocablo								
	Presentar tareas completas								
	Elaboran frases cortas acertadas								
2.6	Contexto - Educativa								
	Respuesta positiva al repaso								
	Organización de materiales								
	Compartir - cooperar con sus pares								
	Participación en clase								
	Toma apuntes								
	Contestan en coro								
2.7	Experiencias Significativas con los otros								
	Busca ayuda entre sus pares								
	Trabajar en equipo								
	Compartir informacion adquirida								
	Participan en juegos								

ANEXO 8

Rejilla de Documentación Institucional

Recolectados entre abril de 2012 y mayo de 2014

TIPO DE DOCUMENTO	QUÉ ES	ACUERDOS
P. E. I.	Documento Es el Proyecto Educativo Institucional donde se especifican los principios y fines del establecimiento educativo, los recursos docentes y didácticos disponibles, la estrategia pedagógica, el reglamento para los miembros la comunidad educativa y los procesos de gestión, todo encaminado a cumplir con las disposiciones de ley y su reglamentación (Art. 73 Ley 115/94) Consulta www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/printer125469.html Se evalúa cada año a través de la Evaluación Institucional y sólo se aplican los Planes de mejoramiento y modificaciones que se hacen ante el Consejo Directivo como ajustes al P.E.I.	Componentes y acuerdos Componente fundamental del modelo educativo. - Componente administrativo: planta docente administrativa, directiva y demás necesidades de la infraestructura. - Componente pedagógico y curricular: enfoque pedagógico, metodologías, plan de estudios, atención a población. - Componente comunitario: relación de la institución con el entorno. Proyectos comunitario – ambientales, educativos, sociales, que involucran a la comunidad.
PLAN DE ÁREA DE INGLÉS	Es el documento donde se consignan los estándares y lineamientos que rigen a la asignatura, así como los objetivos y competencias por alcanzar, los contenidos seleccionados y la metodología por aplicar. En este documento también se vislumbra qué ambientes de aprendizaje y recursos implementa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos estos procesos son susceptibles de observación y evaluación, así como de la aplicación del Plan de mejoramiento.	- Estándares - Lineamientos curriculares - Objetivos - Competencias - Contenidos

		• Metodología • Recursos • Evaluación • Planes de mejoramiento
ACTAS DE COMITÉ DE ÁREA DE INGLÉS	Documento primordial para el comité en el cual se consignan todas las actividades propuestas por el comité.	Ajustes al Plan de área, cronograma de actividades (cartelera, periódico mural y de área), actividades de nivelación, proyectos especiales como el Día del Inglés y de aula, talleres especiales de recuperación y asuntos particulares del área como novedades y cumplimiento y alcance de las metas, dificultades en el área y/o proyectos de mejoramiento del Plan de área, proyectos del comité,; además de sugerencias que vayan encaminadas a mejorar el nivel y el desempeño de los educandos en esta asignatura específica. Análisis de documentos e informes provenientes del Consejo Académico.
PLANILLAS DE CALIFICACIONES	Es un documento-informe detallado del proceso de evaluación y seguimiento del desempeño de las educandas, en el cual no sólo se tienen en cuenta componentes cognoscitivos, sino que además se desarrolla una evaluación comportamental en la cual se incluyen aspectos disciplinarios y de actitudes frente a la responsabilidad y compromiso con cada asignatura, para de esta forma, ofrecer un acompañamiento integral y aplicar las nivelaciones o los correspondientes planes de mejoramiento.	• Informe de proceso de evaluación • Seguimiento al alcance de contenidos académicos y disciplinarios o de nivelación • Informes de Comisión de evaluación y promoción • Asistencia. • Plan de mejoramiento
PROYECTOS INSTITUCIONALES DE INGLÉS	Es una estructura programática que establece la propuesta específica de trabajo que presenta una o varias unidades de una misma dependencia con el fin de mejorar el alcance de las competencias. Son acciones que se llevan a cabo para optimizar el aprendizaje y acercar más a la educanda al alcance de los logros.	• Nombre del proyecto • Objetivos • Cronograma de actividades • Metodología • Recursos

		• Evaluación • Plan de mejoramiento
PROYECTOS DE AULA DE INGLÉS	Cada una de las actividades que se programen al interior del aula con el fin de optimizar el aprendizaje y alcanzar las metas propuestas desde el inicio del año escolar por el Plan y el Comité de área.	• Nombre del proyecto • Objetivos • Cronograma de actividades • Metodología • Recursos • Evaluación • Plan de mejoramiento
PREPARADOR DE CLASE	Es un documento donde el maestro articula su metodología y conocimiento de los contenidos curriculares con una planeación fundamentada, a partir de la reflexión pedagógica, lo anterior, enmarcado bajo los estándares del MEN. En este se indican no sólo los	• Estándares • Meta de calidad • Semanas y contenidos • Logros e indicadores de logro • Metodología y recursos • Evaluación • Plan de mejoramiento

ANEXO 9

Listado inicial de preguntas para correlacionar

IV. CONOCIMIENTO E IMPORTANCIA DEL INGLÉS Y DEL PNB							
1. Grado de conocimiento y de comprensión sobre el aprendizaje del inglés			5 MA	4 A	3 ND NA	2 D	1 MD
	10	Importancia del inglés como área obligatoria del currículo	87	%	8	5	%
	11	Importancia del inglés en la institución	80	%	15	5	%
	12	Importancia del inglés para la formación académica de las estudiantes	91	%	5	4	%
	13	Importancia que le dan los padres o allegados al inglés	83	%	11	5	%
	14	Comprensión de la imp. Del inglés a partir de la experiencia de padres o allegados	79	%	14	7	%
	15	Conciencia de la existencia en clase de diferentes niveles de inglés	78	%	14	6	%
	16	Conciencia del mejoramiento del nivel de inglés a partir de la corrección de errores	88	%	8	2	%
	17	Conciencia del mejoramiento de las competencias en inglés por la participación activa en clase	90	%	5	4	%
	18	Importancia que tiene la comprensión de los objetivos y las actividades en clase	92	%	5	2	%
	19	Demostración de las habilidades a partir de la comprensión de las distintas formas de evaluar el aprendizaje	82	%	15	3	%
	20	Valoración de la ayuda que prestan los profesores de inglés	91	%	4	4	%
	21	Imp. del ambiente motivador para alcanzar los logros en inglés	86	%	9	3	%

	22	<i>Reconocimiento de la cuatro habilidades como ayuda para reforzar conocimientos en inglés</i>	89	%	6	4	%
	23	<i>Reconocimiento de aspectos culturales de otros países a través de la clase de inglés</i>	75	%	14	11	%
	24	<i>Rec. de la dinámica del inglés al integrar otras áreas del conocimiento</i>	59	%	29	11	%
	25	<i>Identificación de las actividades extracurriculares realizadas para mejorar el nivel de inglés</i>					
	a	<i>Dedico más tiempo a las otras asignaturas</i>	79%				
	b	<i>Debo trabajar para ayudar a mi familia</i>	10%				
	c	<i>Debo cumplir muchas actividades paralelas al estudio</i>	42%				
	d	<i>No me gusta este idioma</i>	31%				
	e	<i>No me gusta mi profesor de inglés</i>	28%				
	f	<i>Me dedico mucho a otras actividades</i>	35%				

2. Conocimiento del PNB			5 MA	4 A	3 ND NA	2 D	1 MD
	26	Rec. del concepto de bilingüismo	70	%	19	11	%
	27	Expectativas sobre la posibilidad de alcanzar el bilingüismo en nuestro país	78	%	17	5	%
	28	Posibilidad de alcanzar el bilingüismo en el año 2019	64	%	26	10	%
	29	Conocimientos sobre el Programa Nacional de Bilingüismo	31	%	31	26	12
	30	Necesidad de una política educativa para alcanzar el bilingüismo en nuestro país con el idioma inglés	75	%	18	6	%
	31	Conocimiento sobre los estándares básicos planteados por el PNB					
	a	Son objetivos trazados por el Ministerio de Educación para insertar a los estudiantes en procesos de comunicación internacional	15%				
	b	Es un proceso de formación de los estudiantes para el proceso de desarrollo profesional del inglés	27%				
	c	Son reglas que formulan el estado actual de la enseñanza del inglés.	8%				
	d	Son criterios claros y públicos que nos permiten conocer lo que los estudiantes deben aprender (conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades) y que les facilitarán el desempeño en un contexto en inglés en los diferentes niveles	48%				
	32	Definición apropiada del concepto de bilingüismo					
	a	Es la capacidad para dominar dos o más idiomas fuera de su lengua materna	69%				
	b	Es la capacidad de usar 2 o más dialectos en la vida diaria	2%				
	c	Es la capacidad para comunicarse eficientemente en una segunda lengua, sin importar el conocimiento lingüístico que posea en ambas.	25%				
	d	Es la capacidad que tienen las personas de estratos económicos altos para comunicarse en otros idiomas y para usar dos o más dialectos en la vida diaria.	4%				

V. PRÁCTICAS DE AULA Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES							
1. Prácticas de aula			5 S	4 F	3 AV	2 PV	1 N
	33	<i>Protocolo de clase</i>	70	%	17	12	%
	34	<i>Presentación de los estándares</i>	63	%	22	15	%
	35	<i>Realización de talleres escritos</i>	71	%	16	11	%
	36	<i>Redacción de composiciones</i>	58	%	22	18	%
	37	<i>Práctica de actividades lúdicas escritas</i>	55	%	26	18	%
	38	<i>Elaboración de flash cards</i>	30	%	24	43	%
	39	<i>Realización de actividades de lectura y comprensión</i>	78	%	15	7	%
	40	<i>Elaboración de carteleros con vocabulario, expresiones, refranes, etc.</i>	49	%	26	25	%
	41	<i>Representación de situaciones reales cortas y de role plays</i>	65	%	18	15	%
	42	<i>Prácticas sencillas de pronunciación de aspectos relacionados con la gramática, funciones comunicativas o vocabulario</i>	72	%	16	10	%
	43	<i>Uso de herramientas tecnológicas</i>	50	%	20	30	%
	44	<i>Práctica de canciones y poemas para reforzar las estructuras</i>	53	%	24	22	%
	45	<i>Práctica de proyectos transversales</i>	36	%	24	16	22
2. Prácticas institucionales			SÍ	NO			
	46	<i>Elaboración del periódico mural de noticias en inglés</i>	33%	67%			
	47	<i>Elaboración del periódico mural del área de inglés</i>	38%	62%			
	48	<i>Realización Día del inglés</i>	67%	33%			

	49	Existencia del programa especial Christmas Show	58%	42%			
	50	Proyectos transversales en inglés y en otros niveles de escolaridad	53%	47%			
VI. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS							
1. Actitudes de las estudiantes hacia el aprendizaje del inglés							
	60	Tiempo dedicado al estudio del inglés fuera de la institución	5 10+ h	4 8 -10 h	3 5 -7 h	2 2 -4 h	1 0 h
		%	1%	1%	7%	49%	42%
		Razones por las cuales se dedica poco tiempo al estudio del inglés	%				
	61	Dedico más tiempo a las otras asignaturas	55%				
	62	Debo trabajar para ayudar a mi familia	2%				
	63	Debo cumplir muchas actividades paralelas al estudio	38%				
	64	No me gusta este idioma	9%				
	65	No me gusta mi profesor de inglés	9%				
	66	Me dedico mucho a otras actividades	52%				
	67	¿Otra actividad?	0%				
			5 MA	4 A	3 ND NA	2 D	1 MD
	69	Considero que tengo las habilidades necesarias para aprender inglés	82	%	13	6	%

			5 MA	4 A	3 ND NA	2 D	1 MD
	74	<i>Mi actitud frente al aprendizaje del inglés es positiva</i>	81	%	14	6	%
	77	<i>Desarrolla la habilidad mental a través del estudio del inglés</i>	84	%	11	5	%
	78	<i>Ofertas de empleo</i>	88	%	7	5	%
	79	<i>Obtención del éxito</i>	82	%	14	5	%
	80	<i>Trabajar en el exterior</i>	90	%	6	3	%
	81	<i>Mejoramiento en la escuela</i>	80	%	15	4	%
	82	<i>Beneficios sobre la comunicación y el conocimiento de personas y culturas de habla inglesa</i>	92	%	6	2	%
	92	<i>Capacidad del aprendiz para responder a las dinámicas de grupo en una situación de aprendizaje</i>	67	%	26	7	%
	93	<i>Aprovechamiento de las oportunidades para usar el lenguaje que se está aprendiendo</i>	67	%	25	9	%
	94	<i>Aprovechamiento máximo de las oportunidades para practicar la escucha y responder oralmente a la comunicación</i>	72	%	21	8	%
	95	<i>Intención de atender más al significado que a la forma</i>	60	%	33	7	%
	96	<i>Aprovechamiento para establecer contacto con otros hablantes de la lengua extranjera</i>	53	%	28	19	%
	97	<i>Uso de técnicas de estudio</i>	69	%	22	9	%
	98	<i>Posesión de suficientes habilidades analíticas para categorizar y almacenar aspectos lingüísticos de la lengua extranjera</i>	63	%	27	11	%
			5 MA	4 A	3 ND NA	2 D	1 MD
	99	<i>Considerar el monitoreo de sus errores como una característica de un buen aprendiz</i>	72	%	21	7	%

2. Motivación de las estudiantes hacia el aprendizaje del inglés			5 MA	4 A	3 ND NA	2 D	1 MD
	51	Gusto hacia el idioma inglés	80	%	13	7	%
	52	Motivación hacia el aprendizaje del inglés	76	%	15	8	%
	53	Reconocimiento del inglés como una oportunidad para encontrar nuevas expectativas	90	%	5	4	%
	54	Gusto por el inglés por la facilidad personal de aprenderlo	55	%	30	15	%
	55	G. por el inglés por considerarlo divertido	62	%	24	14	%
	56	Sentimiento de bienestar al realizar las actividades de inglés	74	%	18	7	%
	57	Consideración del tiempo dedicado al estudio del inglés	56	%	26	18	%
	58	Deseo de profundizar en el estudio del inglés	65	%	22	13	%
	59	Estudio del inglés por obligatoriedad de padres y/o profesores	18	%	14	68	%
	68	Interés por practicar actividades extracurriculares para reforzar el nivel de inglés	a	b	c	d	e
		Escuchar música en inglés	83%				
		Establecer comunicación en inglés por internet		23%			
		Ver noticias, documentales o películas en inglés			43%		
		Leer textos (cuentos, novelas, revistas, manuales, etc.)				41%	
		Establecer comunicación oral con familia o amigos de habla inglesa					30%
		Practicar videojuegos o programas interactivos cuyas instrucciones sean sólo en inglés					f 38%
			5	4	3	2	1

			MA	A	ND NA	D	MD
	70	<i>Exigencia del inglés para realizar estudios futuros</i>	60	%	22	18	%
	71	<i>Confianza en el conocimiento del inglés para enfrentar la globalización</i>	83	%	12	4	%
	72	<i>Necesidad del conocimiento del idioma para viajar</i>	79	%	12	9	%
	73	<i>Uso del inglés como herramienta para conocer nuevas culturas</i>	85	%	10	5	%
	75	<i>Necesidad de motivación para dedicar tiempo al estudio del inglés</i>	60	%	22	18	%
	76	<i>Disfrute al realizar las actividades propuestas en la clase de inglés</i>	75	%	18	7	%
	83	<i>Gusto por aprender inglés como lo hace en la institución</i>	67	%	21	13	%
	84	<i>Deseo de seguir aprendiendo inglés como lo hace ahora</i>	68	%	18	13	%
	85	<i>Suficiencia de tiempo para realizar las actividades dentro del aula de clase</i>	67	%	22	11	%
			5E	4MB	3B	2R	1I
	86	<i>Grado de satisfacción con el desarrollo de clase de inglés</i>	21%	28%	32%	16%	3%
	87	<i>Relación de los docentes de inglés con las ests.</i>	35%	28%	27%	8%	1%
	88	<i>Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las directivas</i>	18%	27%	38%	13%	4%
	89	<i>Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte del profesorado</i>	34%	32%	26%	5%	3%
	90	<i>Importancia e interés mostrados hacia el inglés por parte de las estudiantes</i>	13%	21%	45%	18%	3%
	91	<i>Imp. e interés mostrados hacia el inglés por parte de la misma encuestada</i>	24%	32%	29%	14%	2%
			5 MA	4 A	3 ND	2 D	1 MD

					NA		
	100	<i>Posesión de alguna razón poderosa para aprender la lengua extranjera</i>	72	%	19	8	%
			5 MA	4 A	3 ND NA	2 D	1 MD
	101	<i>Demostración de gran motivación para realizar los deberes respondiendo positivamente a las tareas seleccionadas o propuestas</i>	77	%	17	5	%
	102	<i>Preparación para tomar riesgos al practicar la lengua</i>	63	%	26	11	%
	103	<i>Capacidad para adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje</i>	72	%	23	5	%
	104	<i>Observación constante de patrones y modelos en el lenguaje</i>	61	%	29	10	%
	105	<i>Práctica constante de la lengua extranjera</i>	56	%	28	16	%
	106	<i>Análisis de la producción propia y de las demás en lengua extranjera</i>	62	%	27	11	%
	107	<i>Identificación del alcance de los estándares que debe aprender, a partir de su rendimiento académico</i>	68	%	23	9	%
	108	<i>Disfrute de los ejercicios de gramática</i>	71	%	22	7	%
	109	<i>Inicio del aprendizaje desde la niñez</i>	69	%	22	9	%
	110	<i>Posesión de un cociente intelectual alto y de excelentes habilidades académicas</i>	67	%	23	10	%
	111	<i>Posesión de una buena autoestima y mucha confianza en sí mismo</i>	84	%	11	6	%

ANEXO 10.

Evidencias fotográficas

Fotos de observación donde se realizan las actividades de clase más frecuentes, como: talleres en clase, socialización de las respuestas, trabajo con materiales de la estudiante como libros, talleres de aplicación, etc.

Foto 1 y 2. En Salón de clases realizando actividad 8vo.





Foto 3. Actividades realizadas por grupo octavo.

Foto 4. Dinámicas realizadas por grupo décimo.



Foto 5. Actividad Huevos de Pascua 20011



Foto 6. Actividad Huevos de Pascua 2011.



Foto 7. En la sala de cómputo.



Foto 8. Sala de cómputo - Investigadora asesorando.



Foto 9. Socializando respuestas – Grado 8vo.



Foto 10. Exponiendo en grado 10mo.



Foto 11. Trabajo individual con material de apoyo



Foto 12. Socializando respuesta de tareas realizadas en casa.



Foto 13. Ejercicio de lectura individual.



Fotos 14 y 15. Interdisciplinariedad: inglés - ambiental



Fotos 16 y 17. Periódico mural: News in English



Fotos 18 y 19. Proyectos de aula y transversales (*Christmas Show*)

