



**Análisis de los factores motivacionales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera
(L2) en una institución etnoeducativa oficial de la ciudad de Cali**

JIMENA PALACIOS

Código 2302333

Asesor: **CARLOS ALBERTO MAYORA PERNÍA**

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales
2025

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Educación Distrital de Santiago de

Cali porque sin su apoyo no habría sido posible realizar estos estudios.

A los docentes de la Maestría de Estudios Interlingüísticos e Interculturales de la Universidad del

Valle por compartir sus saberes y elevar el nivel de la Escuela.

A todas aquellas personas que colaboraron para que la investigación fuera realidad.

DEDICATORIA

A mis hijos porque por ellos me arriesgué a tomar esta decisión de retomar la academia.

Y a mi Madre que sigue siendo una luz en la eternidad.

Los amo.

JIMENA

Tabla de Contenido

AGRADECIMIENTOS	i
DEDICATORIA	ii
Tabla de Contenido	iii
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
Preguntas de la Investigación	9
Objetivos	10
Justificación	10
ANTECEDENTES	13
Revisiones de literatura sobre motivación en contextos no-hispanoparlantes	13
Estudios sobre la motivación en contextos hispanoparlantes	19
MARCO DE REFERENCIA	34
Motivación	34
Motivación en el aprendizaje de L2	36
La etnoeducación y los contextos etnoeducativos	41
METODOLOGÍA	47
Tipo y diseño de investigación	47
Contexto	47
Participantes	48
Instrumentos	51
Procedimientos	57
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	59
Orientaciones y factores motivacionales de los estudiantes de grados 4° y 5°	59

Orientaciones y factores motivacionales de los estudiantes de grados 6° a 11°.....	62
Percepciones sobre la motivación de los padres, madres y acudientes	68
Percepciones sobre la motivación de los docentes	74
Motivación para aprender L2 y grupo étnico	85
CONCLUSIONES.....	92
REFERENCIAS	96
ANEXOS.....	103

Índice de tablas

Tabla 1: Síntesis de estudios y áreas reseñadas en el estado del arte de Lamb (2017).....	16
Tabla 2: Síntesis de estudios sobre la motivación en contextos hispanohablantes.	20
Tabla 3: Distribución de los participantes según el género con el que se identifican.....	49
Tabla 4: Estructura de las encuestas para estudiantes.....	54
Tabla 5. Estructura de la encuesta para los padres, madres y acudientes.....	55
Tabla 6: Estructura de las encuestas para docentes.....	57
Tabla 7: Orientaciones motivacionales de los estudiantes de grados 4° y 5°.....	59
Tabla 8: Actividades de clase motivantes para los estudiantes de grados 4° y 5°.....	62
Tabla 9: Motivación orientada a elementos internos de los estudiantes de grados 6° a 11°.....	63
Tabla 10: Motivación orientada a elementos externos de los estudiantes de grados 6° a 11°.....	64
Tabla 11: Factores motivacionales del contexto y situación de enseñanza y del contexto en general en los estudiantes de grados 6° a 11°.....	65
Tabla 12: Motivación orientada a elementos internos de los estudiantes desde la perspectiva de los padres, madres y acudientes.....	69
Tabla 13: Motivación orientada a elementos externos de los estudiantes desde la perspectiva de los padres, madres y acudientes.....	70
Tabla 14: Percepciones de los padres madres y acudientes en torno a los factores motivacionales asociados al contexto o situación de enseñanza del inglés.....	71
Tabla 15: Percepciones de los padres madres y acudientes en torno a los factores motivacionales asociados al contexto general de aprendizaje.	72
Tabla 16: Estadísticas descriptivas para la motivación en L2 por grupo étnico (estudiantes de grados 4° y 5°).....	86
Tabla 17: Estadísticas descriptivas para la motivación en L2 por grupo étnico (estudiantes de grados 6° a 11°).....	88
Tabla18: Percepciones de los docentes sobre la relación entre motivación L2 y grupo étnico....	88
Tabla19: Contraste en la motivación de los estudiantes según el nivel educativo.....	90

Índice de figuras

Figura 1: Composición de la muestra según estamento.....	48
Figura 2: Distribución de los estudiantes por grupo étnico.....	49
Figura 3: Distribución de los padres, madres y acudientes por grupo étnico.....	50
Figura 4: Distribución de estudiantes por edad.....	51
Figura 5. Modelo integrador de la motivación sobre el que se basó el diseño del cuestionario.	53
Figura 6: Percepción de la competencia por habilidad de los estudiantes de 6 a 11.....	67
Figura 7: Percepciones de las docentes de primaria en torno a orientaciones motivacionales asociados a factores internos del estudiante.....	75
Figura 8: Percepciones de las docentes de inglés en torno a orientaciones motivacionales asociados a factores internos del estudiante.	76
Figura 9: Percepciones de las docentes de primaria en torno a orientaciones motivacionales asociados a factores externos del estudiante.....	77
Figura 10: Percepciones de las docentes de inglés en torno a orientaciones motivacionales asociados a factores externos del estudiante.	77
Figura 11: Percepciones de las docentes de primaria en torno a factores motivacionales en el contexto de aprendizaje.....	79
Figura 12: Percepciones de las docentes de primaria en torno a factores motivacionales en el contexto en general.....	79
Figura 13: Percepciones de las docentes de inglés en torno factores motivacionales en el contexto de aprendizaje y el contexto en general.....	81
Figura 14: Reporte de las actividades de clase frecuentemente utilizadas por las docentes de primaria en la enseñanza del inglés.....	82
Figura 15: Reporte de las actividades de clase frecuentemente utilizadas por las docentes de inglés.....	83
Figura 16: Diagrama de los niveles de motivación por grupo étnico en los estudiantes de grados 4° y 5°.	87
Figura 17: Diagrama de los niveles de motivación por grupo étnico en los estudiantes de grados 6° a 11°.....	89

RESUMEN

El presente estudio se centra en identificar cuáles son los factores motivacionales más relevantes y las estrategias didácticas - metodológicas más significativas que despiertan la motivación e interés hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Oficial Manuel María Mallarino ubicada en la ciudad de Santiago de Cali.

Adicionalmente se buscó determinar si ciertos rasgos socioculturales, como el grupo étnico, influyen en la motivación y las preferencias del estudiantado. El estudio se realizó mediante el método descriptivo de corte transversal con enfoque cuantitativo, y diseño de investigación por encuesta. Para lograr los objetivos del estudio, se diseñaron una serie de encuestas con preguntas estructuradas en Escala de Likert que recolectaran los datos del estudiantado de primaria y secundaria, del profesorado de primaria y secundaria y de padres, madres y acudientes de los estudiantes. Según los resultados, el nivel de motivación respecto al aprendizaje del inglés de los participantes es alto, siendo el tipo de motivación dominante la extrínseca. Contrario a lo que podría esperarse, los resultados revelaron que el contexto sociocultural pluriétnico y vulnerable de los estudiantes no es un factor preponderante que afecte en su motivación hacia el gusto por aprender inglés. Los hallazgos sugieren la necesidad de replantear las estrategias de enseñanza del inglés, enfocándose en la motivación intrínseca y en el papel del docente para adaptar metodologías. Se espera que este estudio brinde recomendaciones valiosas para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el contexto de la etnoeducación.

Palabras claves: Motivación, Factores motivacionales, Inglés como lengua extranjera, Estrategias de aprendizaje, Etnoeducación.

ABSTRACT

This study focuses on identifying the most relevant motivational factors and the most significant teaching strategies that motivate and interest students to learn English as a foreign language at the Manuel María Mallarino public ethno-educational institution located in Santiago de Cali. The study was conducted using a descriptive, cross-sectional method with a quantitative approach and a survey-research design. A series of structured Likert-like scaled surveys were designed to collect data from primary and secondary school students, primary and secondary school teachers, and parents. According to the results, the participants' level of motivation for learning English was high, with extrinsic motivation being the dominant type. Contrary to what might be expected, the results revealed that the students' multiethnic and vulnerable sociocultural background was not a predominant factor affecting their motivation to learn English. These findings suggest the need to rethink English teaching strategies, focusing on intrinsic motivation and the role of the teacher in adapting methodologies. This study is expected to provide valuable recommendations for improving the quality of English teaching in the context of ethnoeducation.

Keywords: Motivation, Motivational Factors, English as a foreign language, Ethnoeducation

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el dominio de una segunda lengua o lengua extranjera (L2) se considera una competencia indispensable y especialmente cuando se habla del inglés. Este idioma se considera fundamental para el éxito personal y profesional, permite acceder a mejores oportunidades de trabajo, académicas, profesionales y culturales en un mundo cada vez más interconectado. Debido a esto, las naciones de casi todo el mundo han incluido el inglés en los currícula oficiales y se ha convertido en un área de estudio fundamental desde la primaria (Rojas y Hernández, 2018).

Colombia no ha sido una excepción. Desde el año 2004, el gobierno de ese entonces lanzó el Programa Nacional de Bilingüismo como una estrategia para lograr un dominio intermedio o alto del inglés por parte de los estudiantes que egresaban de la educación pública (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2006). Dicha estrategia ha incluido una serie de acciones que va desde capacitación a docentes, programas de intercambio, el lanzamiento de libros de texto y materiales entre otras actividades (Bonilla-Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016). Estas estrategias no han sido exitosas, pues el hecho es que la mayoría de los estudiantes que culminan la educación media no alcanzan el nivel propuesto (Alonso, Díaz y Estrada, 2018). En consecuencia, el programa ha sido reformulado y ajustado a lo largo de los años, reduciendo sus metas y alcances.

Discutir el éxito o fracaso del Programa Nacional de Bilingüismo de Colombia va más allá del alcance del presente trabajo y dicha discusión ha estado en el centro de diferentes estudios. Estos estudios se han concentrado en las condiciones de infraestructura de los planteles educativos (Miranda y Echeverry, 2010), la formación de los docentes (Cárdenas, González y

Álvarez, 2010), los niveles de inglés de los docentes (Cárdenas y Chaves, 2013), las estrategias didácticas y la metodología de enseñanza (Chaves y Hernández, 2013; Hernández y Faustino, 2006) y la apropiación de las políticas lingüísticas y educativas (Miranda, 2021).

Un área a la que se ha prestado especial interés es la de la enseñanza del inglés en la primaria (Correa y González, 2016; Olaya-Mesa y Mora, 2023). Debido principalmente a un modelo pedagógico y normativo que concibe al docente de primaria como un educador integral, el modelo educativo en primaria privilegia que un único docente de grado acompañe a los niños en todas las áreas del conocimiento. Esto ha resultado en el no nombramiento de profesores especializados e idóneos en las Instituciones Educativas Oficiales (IEO) en Colombia en la asignatura de inglés en la básica primaria (grados 1° a 5°) y esto es considerado una de las causas para que en se haya creado una brecha en la adquisición del idioma.

Sin embargo, parece haber menos estudios que se hayan enfocado en aspectos estudiantiles y sus diferencias individuales. El estudio de las diferencias individuales y su impacto en el aprendizaje de lenguas es una de las áreas más establecidas y sólidas de la lingüística aplicada (Loewen, 2015).

Dentro de las distintas variables que componen las diferencias individuales en el aprendizaje, una de las más estudiadas, y que consistentemente se ha encontrado que influye enormemente en el aprendizaje de una lengua extranjera es la motivación (Dörnyei, 2005; Loewen, 2015; Ushioda, 2008). Cuando la motivación es el motor principal para un aprendizaje, este proceso se transforma totalmente. No es simplemente una actividad más, sino una experiencia profundamente impulsada por el deseo interno. Al estar genuinamente motivado, el individuo no solo adquiere conocimientos, sino que también desarrolla una pasión intrínseca por la exploración y la comprensión, superando desafíos con una persistencia notable. Esta fuerza

impulsora convierte el aprendizaje en una búsqueda activa y gratificante, donde cada descubrimiento refuerza el compromiso y el entusiasmo por seguir adelante. Comprender las dinámicas de la motivación hacia el aprendizaje del inglés como L2 es, por tanto, fundamental para el diseño de intervenciones pedagógicas efectivas. En este contexto, la motivación se convierte en un factor fundamental para el éxito del aprendizaje del inglés, especialmente en los niños y las niñas. Diversas investigaciones han demostrado que una fuerte motivación intrínseca conduce a mejores resultados en el aprendizaje de una segunda lengua. Los estudiantes motivados invierten mayor tiempo y esfuerzo, desarrollan estrategias de aprendizaje más efectivas, persisten ante las dificultades y mantienen una actitud positiva, lo que les permite alcanzar mayores niveles de competencia lingüística (Ushioda, 2008).

Paradójicamente, en el área de la investigación en la enseñanza de idiomas en Colombia son pocos los estudios sobre la motivación para aprender inglés de los estudiantes de las IEO con algunas notables excepciones como el trabajo de Torres (2019) y Sánchez Ordoñez (2020). Existe la necesidad de hacer descripciones masivas del perfil motivacional de los estudiantes colombianos con relación al aprendizaje del inglés.

Otro factor para considerar y que no se ha tomado en cuenta en otros estudios es el carácter pluriétnico y multicultural de nuestro país. En Asia y Europa se han hecho muchos estudios masivos sobre la motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el inglés (Taguchi, Magid y Papi, 2009; Dörnyei y Csizér, K., 2002; You y Dörnyei, 2016). Pero en estos contextos, los estudios no han abordado el fenómeno de la motivación desde la perspectiva de la diversidad étnica y cultural. En la ciudad de Santiago de Cali, las Instituciones Etnoeducativas Oficiales (IEEO) atienden a una población diversa con una riqueza cultural única, pero también con múltiples retos y necesidades. Entre ellos, la enseñanza del inglés se

presenta como un desafío particular, ya que estas instituciones no siempre cuentan con suficientes profesionales capacitados para responder a las necesidades específicas de sus estudiantes en esta área.

Por todo lo anterior resulta importante para el entorno educativo de la ciudad de Santiago de Cali comprender la motivación de los estudiantes y comprender qué acciones y actividades concretas pueden promover o fortalecer esta motivación. Se busca entonces el estudio de la motivación para aprender inglés de los estudiantes de una IIEO involucrando al estudiantado desde la primaria hasta la secundaria, e involucrar además a otros actores de la comunidad educativa. Se busca comprender este fenómeno fundamental del aprendizaje del inglés teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes en estas instituciones, donde el contexto sociocultural y la identidad colectiva juegan un papel preponderante. Comprender este fenómeno, contribuirá al desarrollo de propuestas pedagógicas que no solo se adapten a la realidad de la etnoeducación, sino que también potencien el compromiso intrínseco de los estudiantes. Esto permitirá forjar caminos más efectivos y culturalmente relevantes hacia una enseñanza del inglés significativa y duradero.

En el primer apartado de este trabajo, se presenta el planteamiento del problema, el cual incluye una contextualización del objeto de estudio, la pregunta de investigación y los objetivos que se buscan alcanzar. El presente estudio tiene como objetivos principales explorar, analizar y determinar los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje del inglés como L2 en estudiantes de una IIEO de la ciudad de Santiago de Cali, comprender las relaciones entre los diferentes factores motivacionales y el contexto Etnoeducativo. Se ofrece entonces la justificación del trabajo y una revisión de los antecedentes más relevantes para el estudio.

En el segundo apartado se presenta el marco de referencia en el cual se reseñan los elementos teóricos y conceptuales en los cuales la investigación está fundamentada. Allí se presentará el tema de la motivación y, específicamente, los modelos dominantes de motivación en el aprendizaje o adquisición de lenguas. También se exploran algunos aspectos de carácter teórico sobre la etnoeducación y los contextos pluriculturales.

Se optó por utilizar una metodología de corte cuantitativo-descriptiva en un diseño de encuesta. Los aspectos concretos del diseño metodológico se presentan en el tercer apartado en donde además se describe el contexto del estudio, a los participantes, los instrumentos utilizados y los procedimientos implementados. Como instrumento de recolección de datos se utilizó, la encuesta estructurada, fue aplicada a estudiantes que se encuentran en el segundo ciclo de la básica primaria (grados cuartos a quintos), a los estudiantes de secundaria (grado sexto a once), a los docentes de primaria, docentes de secundaria del área de inglés y padres, madres y acudientes.

En el siguiente apartado se reportan los resultados obtenidos a través del desarrollo de la metodología propuesta y se discuten estos hallazgos a la luz del contexto educativo, de las teorías reseñadas y de los hallazgos de investigaciones previas. Finalmente, el último apartado ofrece las conclusiones del estudio en el cual se explican las implicaciones de los hallazgos y se hacen propuestas tanto para la didáctica como para posibles futuras investigaciones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pese a la importancia que las políticas educativas del MEN dan al nivel de dominio del inglés por parte de la población, está claro que estas políticas han tenido solo logros parciales y que en la realidad la mayoría de los colombianos no alcanza los niveles de competencia en ese idioma que se han propuesto. Específicamente, en la ciudad de Cali, se observa una persistencia de la falta de motivación hacia el aprendizaje del inglés y, consecuentemente, un bajo nivel de competencia en esta lengua entre los estudiantes, una problemática que se agudiza en las instituciones que atienden a población vulnerable y, en particular, en contextos etnoeducativos.

Con respecto a la motivación para aprender inglés en Colombia, algunos autores han señalado que esta es principalmente instrumental (Alonso, Díaz, Martínez, Mayora, Moreno, Ochoa y Roldán, 2017). La motivación instrumental en la enseñanza de lenguas fue definida por Gardner (2007) como aquella orientación motivacional en la que el aprendiz es motivado por la percepción de beneficios concretos (académicos, profesionales, materiales) que el dominio de la lengua podría implicar para él o ella. En otras palabras, se trata de personas que quieren aprender inglés u otra lengua porque están convencidos de que este conocimiento les implicará más o mejores oportunidades laborales, acceso a becas u otras oportunidades. Otro tipo de motivación que propuso Gardner (2007), es la motivación integrativa, y esta implica un sentido de identificación del aprendiz con los hablantes de la lengua y el deseo de integración intercultural, de tener comunicación y contacto con esos hablantes. Sobre estos tipos de motivación, Alonso et al. (2017) señalan que es difícil que en los contextos de la mayoría de las escuelas oficiales se den las condiciones para motivar cualquiera de ellas.

Para muchos, la idea de viajar a conocer países de habla inglesa puede parecer como un sueño inalcanzable. Incluso la motivación instrumental puede no ser pertinente para estos jóvenes para quienes el entorno les habla de violencia, de embarazos precoces, de tener que trabajar al terminar la escuela y otras crudas realidades (Alonso et al., 2017, p. 53).

Esta situación se ve exacerbada por una serie de desafíos estructurales y pedagógicos, como lo es que en el primer ciclo de básica primaria (grados 1° a 3°), donde la plasticidad cerebral ofrece una ventana de oportunidad óptima para la adquisición de nuevas lenguas (Irisarri Vega y Villegas-Paredes, 2021; Medina, Melo y Palacios, 2013), la enseñanza del inglés es asumida mayoritariamente por docentes integrales que, según investigaciones de autores como Correa y González (2016) y Olaya-Mesa y Mora (2023) a menudo carecen del nivel de proficiencia idóneo y de la formación en didáctica específica para lenguas extranjeras. Esto impide que los niños aprovechen plenamente sus capacidades naturales para la adquisición de un segundo idioma. En el segundo ciclo de básica primaria (grados 4° y 5°), si bien los estudiantes desarrollan una mayor capacidad de atención y un pensamiento lógico más sofisticado, la desmotivación inicial y la acumulación de lagunas en el aprendizaje persisten, dificultando el avance hacia niveles de competencia más altos. En su estudio con estudiantes de secundaria de una IEO de Palmira, Torres (2019) encontró que gran parte del desinterés y la desmotivación de los estudiantes proviene de las experiencias de clase durante la primaria. En una entrevista de grupo focal, uno de los participantes del estudio comentó:

La verdad es que a mí en la primaria y hasta sexto no me gustaba el inglés, eso siempre lo mismo, puro vocabulario del mismo y no hacíamos nada más. Yo siempre pensé que inglés era como ética que se lo daban a cualquier profesor así no supiera... (estudiante entrevistado en Torres, 2019, p. 87).

La cita anterior permite afirmar que la ausencia de docentes especializados y con competencia en el idioma en la básica primaria oficial de Colombia, sumada a la limitada intensidad horaria y la escasez de recursos adecuados, contribuye al bajo interés de los estudiantes y resultados poco alentadores.

En la secundaria, por otra parte, sí hay docentes nombrados especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este caso, los docentes tienen mejores herramientas para motivar e involucrar a los estudiantes y se ha encontrado una diferencia importante en la forma en que se apropian las directrices curriculares y cómo se lleva a cabo la planeación en estos niveles educativos (Marmolejo y Mayora, 2020). No obstante, los docentes en la secundaria también enfrentan retos para enseñar la lengua como aulas sobrepobladas, escasos de recursos o infraestructura inapropiada y el desfase del nivel que los estudiantes deberían traer de la primaria y el que tienen en realidad (Alonso et al. 2017; Chaves y Hernández, 2013). Estas condiciones tampoco resultan favorables para la motivación del estudiantado.

Si bien muchas de estas condiciones no dependen de los docentes y escapan de su control, los docentes sí tienen la capacidad de ajustar o adaptar las actividades de clase de manera que puedan resultar más motivantes y para generar y mantener el interés del estudiantado (Dörnyei, 2001; Torres, 2019). Para esto, es fundamental conocer la motivación de los estudiantes, cómo se sienten con respecto al aprendizaje del inglés y qué relevancia le ven a esta lengua para sus vidas. Por otra parte, es necesario conocer las actividades o estrategias de clase que más les gustan y llaman su atención, para que este sea un insumo para el diseño de dichas actividades y estrategias didácticas. Además, dada la gran diversidad étnica de esta comunidad educativa, el

contexto específico ofrece un entorno rico para estudiar la incidencia de la pertenencia a un grupo étnico y a la diversidad cultural sobre la motivación para aprender lenguas.

Como objetivo principal del estudio se propuso analizar los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una Institución Etnoeducativa Oficial de Cali. A partir de este análisis, se busca comprender las relaciones entre los diferentes factores motivacionales y plantear estrategias pedagógicas que favorezcan la motivación y el aprendizaje del inglés en el contexto etnoeducativo. Con este propósito en mente se formularon las preguntas de investigación

Preguntas de la Investigación

Pregunta general.

¿Cómo es la motivación hacia el aprendizaje del inglés de los estudiantes de la IIEO Manuel María Mallarino y que aspectos socioculturales influyen en la motivación?

Preguntas específicas

¿Cuál es la motivación hacia el aprendizaje del inglés de los estudiantes de la IIEO Manuel María Mallarino?

¿Qué actitudes y percepciones sobre la motivación para aprender inglés tienen los padres, madres y acudientes de la referida institución?

¿Qué percepción tienen los docentes de la institución sobre la motivación del estudiantado para aprender inglés?

¿Qué efecto tiene el nivel de escolaridad en la motivación de los estudiantes?

¿Qué efecto tiene la pertenencia al grupo étnico sobre la motivación de los estudiantes?

Objetivos

Objetivo general

Describir la motivación hacia el aprendizaje del inglés del estudiantado de la comunidad educativa de la IEEO Manuel María Mallarino desde la perspectiva de la comunidad educativa e identificar relaciones con factores socioculturales como la pertenencia a un grupo étnico y el nivel educativo.

Objetivos específicos

- Describir la motivación hacia el aprendizaje del inglés de los estudiantes de la IEEO Manuel María Mallarino.
- Describir las actitudes y percepciones sobre la motivación para aprender inglés tienen los padres, madres y acudientes de la referida institución.
- Describir la percepción que tienen los docentes de la institución sobre la motivación del estudiantado para aprender inglés.
- Determinar el efecto que tiene el nivel de escolaridad en la motivación de los estudiantes.
- Determinar el efecto que tiene la pertenencia al grupo étnico sobre la motivación de los estudiantes.

Justificación

Como primera medida se hizo apremiante la necesidad de mejorar la eficacia del aprendizaje del inglés como L2 en contextos etnoeducativos, que a menudo presentan desafíos únicos y requieren enfoques pedagógicos específicos. La combinación de factores motivacionales,

estrategias de enseñanza y la consideración del contexto etnoeducativo es crucial para lograr un aprendizaje exitoso y pertinente.

Hay que reconocer que la motivación es un pilar fundamental en la adquisición de una segunda lengua, que los estudiantes motivados muestran un mayor compromiso, persistencia y un mejor desempeño. Al identificar el tipo de motivación y los elementos que inciden en la motivación, se pueden diseñar intervenciones pedagógicas que fomenten un ambiente de aprendizaje más atractivo y estimulante, lo que potencialmente podría mejorar el desempeño de los estudiantes en la asignatura inglés y, por ende, mejorar su aprendizaje de la lengua.

En contextos etnoeducativos, es crucial comprender los factores motivacionales (intrínsecos y extrínsecos) que impulsan a los estudiantes a aprender inglés. La investigación debe determinar si esta motivación se relaciona con la preservación cultural, las aspiraciones futuras. El entorno de clase y las actividades o la relevancia del inglés en su entorno.

Como la revisión de antecedentes mostrará, la motivación es un tema de gran interés en el área de lenguas extranjeras. Esta se reconoce como una de las variables que mejor predice el éxito y constancia en el aprendizaje de lenguas y los estudios revelan que los estudiantes más motivados son los que obtienen mejores resultados (Dörnyei, 2005; Gardner, 2001; Loewen, 2015; Rodríguez Lifante, 2015). Hay investigaciones a nivel internacional dedicadas a la definición de perfiles y factores motivacionales en grandes poblaciones de estudiantes de lenguas como los de Taguchi, Magid y Papi (2009) en el que describieron los perfiles de motivaciones de estudiantes de Japón, China e Irán; Dörnyei y Csizér, (2002) con estudiantes en Hungría; Inostroza, Pérez-Villalobos y Tabali (2024) con estudiantes chilenos; Cid, Grañena y Tragant (2009) y Morales Rodríguez (2011) en España, Li y Lo (2017) con estudiantes coreanos. En

Colombia, una algunos estudios sobre motivación en el aprendizaje del inglés asumen una perspectiva de intervención para motivar a grupos específicos de estudiantes con un diseño de investigación acción para determinar cómo tecnologías o ciertas estrategias específicas motivan a los estudiantes (Anacona, 2022; Leguizamón del Potillo, 2019; Norato Peña, 2017; Sánchez Ordoñez, 2020). Una segunda corriente de estudios es aquella que busca describir la motivación de poblaciones estudiantiles e identificar factores causales de esta motivación (Álvarez Martínez y Rojas Ochoa, 2021; Figueroa, 2022; Pinto Arango y Gómez Bastar, 2016; Torres 2019). No se han identificado estudios de este tipo realizados en Cali y menos en el contexto de una IEEO. Por lo anterior, el presente estudio contribuirá a fortalecer el creciente conocimiento y el cúmulo de estudios sobre la motivación en nuestra región y en el país.

ANTECEDENTES

En esta sección se abordan estudios previos que se han concentrado en el fenómeno de la motivación para el aprendizaje de lenguas en diferentes contextos y cómo estos han aportado a la presente investigación. Sin embargo, dado que el campo es tan amplio y el número de estudios es considerable, optaré por concentrarme en dos revisiones de literatura sobre estudios en motivación en diferentes contextos de aprendizaje de lenguas y luego me concentraré de una manera más detallada en estudios en contextos hispanohablantes y, sobre todo, en los estudios en Colombia.

Revisiones de literatura sobre motivación en contextos no-hispanoparlantes

Boo, Dörnyei y Ryan (2015) realizaron una revisión sistemática de estudios de investigación empírica en el área de motivación para el aprendizaje de L2. Para esto seleccionaron 416 investigaciones entre artículos publicados en revistas científicas y capítulos de libro de compilación publicados entre 2005 y el 2014. El estudio demostró que en esa década hubo un aumento importante en el número de publicaciones que abordaban la motivación para aprender lenguas con 33 publicaciones sobre el tema en 2005 y 138 entre 2013 y 2014. Entre estos estudios, el 51,6% fueron realizados con estudiantes universitarios. Los estudios se realizaron en un total de 53 países, mostrando la diversificación de contextos estudiados en oposición a la investigación que se realizaba antes del 2000 que se concentraba mayoritariamente en el contexto canadiense o en países angloparlantes. Si bien es muy probable que entre los 53 países donde se realizaron los estudios haya habido países de habla hispana, la proporción fue tan baja que los autores no hacen ninguna referencia expresa a estos países. De los 416 estudios, el

35,5 % fueron realizados en Japón, Estados Unidos y China. Igualmente, el estudio reveló que en 72% de los estudios, la lengua a aprender era el inglés. En cuanto a los abordajes metodológicos. Los autores reportaron el predominio del enfoque cuantitativo, aunque destacaron también un crecimiento importante en los estudios mixtos y en la proporción de estudios cualitativos.

Con respecto a los marcos de referencia o modelos teóricos en los que se fundamentaron estos estudios, Boo et al. (2015) identificaron 8 modelos predominantes: La teoría socio-psicológica de Gardner, el Sistema motivacional del Yo en L2, la teoría de la autodeterminación, la disposición para comunicarse, la teoría de los sistemas dinámicos complejos, la teoría de la atribución, la autoeficacia, y modelos integrados. Los modelos integrados, según los autores, son instrumentos o marcos de referencia en los que se han combinado más de un concepto o teoría. Por ejemplos, en 16 de las publicaciones, se estudiaba la motivación integrando la teoría socio-psicológica (instrumentalidad/integración) con el sistema motivacional del yo L2. Para el año 2005, las teorías dominantes eran la teoría socio-psicológica, la disposición para comunicarse y los modelos integrados. Para el 2009, aumentaron el número de estudios fundamentados en la teoría socio-psicológica y los estudios fundamentados en el sistema motivacional del yo L2, pero aumentaron al tercer lugar los estudios basados en la teoría de la autoeficacia. Para el 2013-2014, hubo una disminución importante en la reducción de publicaciones fundamentados en la teoría socio-psicológica, pasando a estar en el cuarto lugar, mientras que aumentaron exponencialmente los estudios fundamentados en el sistema motivacional del yo L2 y los de modelos integrados. De esta revisión, Boo et al. (2015) destacan la diversidad teórica del campo y como no se ha constituido un canon dominante y rígido, sino que el estudio de la motivación se ha asumido desde perspectivas dinámicas y diversas, lo que da fe de la complejidad e importancia del

concepto. Destacan también la diversificación de investigadores y de participantes investigados en contextos diversos en el planeta y la necesidad de ampliar el rango de lenguas aprendidas y las comparaciones entre la motivación para aprender inglés y para aprender otras lenguas. Personalmente, yo agregaría la necesidad de impulsar más investigación en países de habla hispana y la necesidad de vincular la diversidad cultural con el estudio de la motivación.

Este estudio ofrece una visión panorámica de los estudios sobre motivación en el aprendizaje de L2 relativamente reciente. Aunque ya ha pasado una década, el número de estudios reseñados ofrece una perspectiva amplia de la investigación del área.

Por su parte, Lamb (2017) publicó un estado del arte de la dimensión motivante de la enseñanza de lenguas en el cual se concentra en la revisión de estudios que específicamente tratan de determinar el efecto de la enseñanza y de estrategias deliberadas para motivar a los estudiantes de L2. En este sentido, el autor identifica cuatro áreas de interés y reseña varios estudios por cada una de estas. Las áreas que identifica el autor son 1) Uso de estrategias motivadoras docentes, 2) estudios que validan la teoría de la autodeterminación en L2 y el sistema motivacional del Yo L2, 3) innovaciones docentes, y la 4) desmotivación. En la tabla 1 a continuación intento ofrecer una síntesis de las áreas 1,2 y 4 del extenso estado del arte de Lamb.

Tabla 1: Síntesis de estudios y áreas reseñadas en el estado del arte de Lamb (2017).

Área	Rango de años de publicación	Número de estudios reseñados/citados	Países/contexto educativo	Participantes	Principales conclusiones
Estrategias motivacionales	2007-2016	7	1-Taiwan- Universidad 1 – Corea – Educación secundaria 1 – Irán – Educación secundaria 2 – Arabia saudita – Escuelas y universidades 1 – Japón - Universidad 1 – China – Educación secundaria	2.296 estudiantes 263 docentes	• El marco de estrategias motivacionales docentes de Dörnyei (2001) fue uno de los más utilizados en estas investigaciones. • Existen efectos variables en las diferentes estrategias motivacionales. Unas parecen ser universalmente efectivas y otras efectivas en unos contextos y fallidas en otros. • En general, el docente y su acción impacta la motivación de los estudiantes.
Teoría de la autodeterminación	1999-2013	13	4 – EE.UU - Universidades 5 – Japón – Universidades y educación secundaria 1-Corea – Educación primaria 2-Canadá - Universidades 1-no específico- Educación secundaria	No especifica	• Desde la implementación de estrategias pedagógicas se puede promover la autonomía del aprendiz. • Mientras más sensación de autonomía, decisión y competencia, mayor motivación. • A través de la realimentación formativa y positiva, se puede promover la percepción positiva de competencia del aprendiz. • Desarrollo de dinámicas de grupo positivas y que el docente demuestre involucramiento e interés fortalece el relacionamiento personal.

Sistema motivacional del Yo en L2	2012-2014	6	2-China-universidad 1- Reino Unido - universidad 2-Japón-Universidad 1-España – academia de idiomas	No especifica.	Los ejercicios imaginativos o de visualización en el futuro o proyectos de vida involucrando el yo motivacional son efectivos en desarrollar una mayor motivación en los diferentes aprendices.
Desmotivación	2001-2013	9	1-Italia-educación primaria 3-EE.UU-Universidad y un centro de extensión de idiomas 1-Vietnam-Universidad 1-Alemania-Universidad 2- Canadá-Universidad 1-Japón-educación primaria	No especifica	Se identificaron los siguientes factores desmotivantes: • Carencia de dominio del tema o de la lengua por parte del docente. • Docentes muy controladores y que no permiten a los estudiantes elegir o que se perciben como poco amistosos o accesibles. • La falta de límites claros en la relación docente-estudiante • El desconocimiento de la identidad de los estudiantes. • No tener en cuenta las preferencias metodológicas de los aprendices. • Desinterés por parte del docente. • Actividades de aprendizaje que sean repetitivas o monótonas. • La realimentación excesiva y negativa (poco formativa)

La tabla 1 revela un amplio espectro de estudios sobre la motivación para el aprendizaje de L2. Consistente con la revisión de Boo et al. (2015), la reseña de estudios de Lamb muestra un predominio de estudios realizados en el contexto universitario y con estudiantes asiáticos, principalmente China y Japón. De todos los estudios reportados solo uno se hizo en España y, en realidad fue un estudio en Cataluña con estudiantes hablantes de catalán con L1. Es decir, que realmente ninguno de estos estudios se llevó a cabo en un contexto hispanoparlante. La reseña permite dos conclusiones evidentes: lo que hace el docente (o deja de ser) impacta la motivación de los estudiantes y que varios aspectos del aula, como las actividades y el entorno, pueden influir en la intención de aprender lenguas de diferentes estudiantes.

Con respecto a la última área reseñada por Lamb, sobre innovaciones docentes, el autor lista una serie de estrategias, metodologías y recursos considerados como innovadores y que, a través de varios estudios, se ha encontrado que impactan favorablemente la motivación en estudiantes en clases de L2. Este listado incluye:

- El uso de la tecnología digital y aplicaciones de Aprendizaje de Lenguas Asistido por Tecnología
- Instrucción basada en contenidos, es decir, integración de temas de áreas del conocimiento con la enseñanza de lenguas
- Contenidos interculturales (inclusión de la cultura propia de los estudiantes e intercambios con nativos de otras culturas)
- Diseño de tareas motivadoras (canciones, juegos de palabras, contenido significativo, tareas verdaderamente auténticas)
- Resaltar la pertinencia de la L2 para la vida de los estudiantes

- Formas alternativas de evaluación (evaluación formativa, evaluación dinámica, coevaluación)

Estudios sobre la motivación en contextos hispanoparlantes

Como se ha mostrado, en los últimos años la motivación ha sido un tema ampliamente estudiado en la investigación sobre la enseñanza del aprendizaje y enseñanza de L2. Este tema también n ha comenzado a hacer presencia en la investigación en contextos hispanoparlantes y especialmente latinoamericanos.

Se realizó una búsqueda de trabajos de investigación a través del buscados de Google Académico. Como criterios de selección se tuvo en cuenta que la investigación se concentrara en la motivación para el aprendizaje de L2 y que haya tenido como contexto un país hispanoparlante. Se hizo una selección de estudios entre 2015 y 2024 para un rango de 9 años. También se incluyeron estudios no publicados, es decir, trabajos de grado de pregrado o posgrado. La tabla 2 a continuación muestra los estudios encontrados y sintetiza los aspectos más importantes en términos teóricos, metodológicos y de los resultados.

En total se identificaron 21 estudios que cumplieran con los criterios y de estos, 12 son trabajos publicados en revistas científicas nacionales o internacionales y 9 son trabajos no publicados. 15 de los estudios encontrados se realizaron en Colombia, 3 en Chile, 2 en Ecuador, 1 en México y 1 en Venezuela. Los nueve estudios no publicados se realizaron en Colombia. Sobre las tendencias investigativas, se pueden identificar estudios investigativos que buscan describir o identificar perfiles motivacionales de ciertas poblaciones estudiantiles (Fruccio, 2017; Briceño Núñez y Calderón Villareal, 2022 y Figueroa, 2022), estudios

Tabla 2: Síntesis de estudios sobre la motivación en contextos hispanohablantes.

Autores	Fuente	Objetivo	Contexto	Participantes	Teoría de la motivación	Metodología	Conclusiones o resultados
Lozada y Obonaga, 2015	No publicado	Identificar las actitudes y la motivación hacia el aprendizaje del inglés de un grupo de estudiantes e identificar factores del plan nacional de bilingüismo que influyen en la motivación	Colombia	434 estudiantes de dos IEO de Palmira, Valle de grados 6° a 11°	Modelo integrado	Enfoque mixto con dominancia cuantitativo, estudio descriptivo con diseño de encuesta. Se utilizaron encuestas diseñadas ad hoc para los fines del estudio y observaciones de clase.	La mayoría de las estudiantes participantes mostraron un alto grado de motivación hacia el inglés, pero esta motivación es principalmente extrínseca e instrumental. En los grados inferiores se observaron actitudes más positivas y mayor motivación intrínseca. Las prácticas de aula y las actitudes de los docentes fueron identificadas como factores desmotivantes. También se encontró que institucionalmente no hay un a promoción del inglés más allá del hecho de que esta sea una asignatura obligatoria.

Beltrán-Arias, 2015	Publicado	Determinar las influencias culturales (cultura propia) en la motivación para aprender inglés.	Colombia y Chile	26 estudiantes de una universidad pública en Bogotá y 23 estudiantes de una Universidad pública en Santiago de Chile.	Teoría socio-psicológica de Gardner	Enfoque mixto. Uso de encuestas semiestructuradas y observaciones de clase.	La cultura propia del estudiante no contribuye a que estén más o menos motivados. Los estudiantes tienen tanto orientaciones integrativas (les interesa conocer más de la cultura de la L2) como instrumentales (beneficios sociales y económicos derivados del dominio de la lengua).
Ibañez, 2016	No publicado	Determinar si el medio de presentación de textos para actividades de lectura en inglés (en papel o electrónicos) incidía sobre la motivación de un grupo de estudiantes.	Colombia	38 estudiantes de grado 6 de una IEO de Cali	Modelo de motivación para leer en L2 de Mori.	Enfoque cuantitativo. Estudio comparativo con diseño cuasi experimental. Se utilizó el cuestionario motivacional sobre la lectura en L2 de Mori.	La modalidad de presentación de los textos no tuvo incidencia sobre la motivación para leer de los estudiantes.
Pinto Arango y Gómez Bastar, 2016	Publicado	Describir la motivación para aprender inglés L2 y explicar los factores que inicien en la motivación.	Colombia	170 estudiantes de grados 7° a 11° de un Colegio privado en Bogotá.	Teoría de las atribuciones causales.	Enfoque cuantitativo, estudio descriptivo correlacional con diseño de encuesta. Se utilizó como instrumento la	En los participantes del estudio se encontró un nivel alto de motivación hacia el aprendizaje del inglés. Se observaron

						Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)	puntajes más altos en los componentes de capacidad, interés y esfuerzo, elementos de carácter intrínseco. No hubo diferencias estadísticas por nivel o grado de instrucción, pero sí por docente, confirmando que el docente es un factor importante en la motivación hacia la lengua de los estudiantes.
Norato Peña, 2017	Publicado	Aumentar el nivel de motivación de un grupo de estudiantes a través de la implementación de una estrategia que involucra los estilos de aprendizaje de los aprendices.	Colombia	18 estudiantes de grado 6° en una institución educativa privada	Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan Modelo de los estilos de aprendizaje de Kolb	Enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción. Se evaluó la motivación a través de observaciones en clase.	Se logró mejorar la motivación y el desempeño de los estudiantes en clase a través de autoconocimiento de los estilos de aprendizaje
Fruccio, 2017	No publicado	Determinar los factores que inciden en el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios.	Colombia	50 estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá	Teoría socio-psicológica de Gardner	Enfoque cualitativo, estudio descriptivo con diseño de estudio de caso [sic]. Se utilizó una	Entre los factores que inciden positivamente en el aprendizaje del inglés se incluye una fuerte motivación, sobre todo intrínseca, y

						adaptación del AMTB	buenas actitudes frente a la lengua y sus hablantes.
Leguizamón, 2019	No publicado	Mejorar la motivación de un grupo de estudiantes a través de la implementación de estrategias didácticas basadas en la teoría de las inteligencias múltiples.	Colombia	14 estudiantes, oficiales y suboficiales del ejército colombiano, todos con edades que oscilan entre los 23 y 34 años, diferentes contextos, y niveles educativos	Teoría de las inteligencias múltiples. No presenta una teoría de la motivación, solo algunas definiciones.	Enfoque cualitativo. Se evaluó lo motivación a través de observaciones de clase y entrevistas semiestructurados.	Las estrategias didácticas basadas en la teoría de las inteligencias múltiples mejoraron la comprensión de los temas tratados en clase y el desempeño en algunas tareas de clase, pero no influyeron en la motivación de los estudiantes.
Torres, 2019	No publicado	Determinar la relación existente entre el perfil motivacional para la lengua extranjera y el perfil socioeconómico de los estudiantes	Colombia	190 estudiantes de grado 6° a 11° de una IEO de Palmira.	Sistema motivacional del Yo en L2	Enfoque mixto con diseño de estudio de caso. Se utilizó una adaptación de la encuesta sobre el aprendizaje del inglés de Taguchi et al.	En los estudiantes participantes hay una visualización de sí mismos como usuarios de la L2 (presencia del Yo L2 futuro) lo cual indica una alta motivación. Sin embargo, los estudiantes carecen de elementos accionales para ejecutar sus intenciones y motivaciones. El contexto sociocultural y el perfil socioeconómico no inciden en la

							motivación de los estudiantes. Sin embargo, las actitudes y acciones docentes, así como el entorno de la clase, sí son decisivas para influir en la motivación de los estudiantes.
Sánchez Ordoñez, 2020	No publicado	Determinar como la metodología de trabajo por proyectos influye en la motivación para el aprendizaje del inglés de un grupo de estudiantes.	Colombia	24 estudiantes de grado 7° de una IEO de Cali	Teoría socio-psicológica de Gardner	Enfoque cualitativo con diseño de investigación acción. Para medir la motivación se utilizó el AMTB	Después de la implementación de la propuesta, se concluye que existe una relación significativa entre la motivación y el aprendizaje del idioma inglés y que el trabajo por proyectos es una alternativa que fomenta de manera significativa dicha relación en los estudiantes
Arán Sánchez, 2021	Publicado	Describir la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en un contexto rural y determinar el efecto de variables socioculturales	México	58 estudiantes de licenciatura en primaria en una escuela normal rural.	Teoría socio-psicológica de Gardner	Enfoque cuantitativo, estudio experimental [sic.]. Se utilizó una adaptación del AMTB	La motivación hacia el inglés en los participantes del estudio es baja y obedece principalmente a orientaciones instrumentales. Los estudiantes de grupos indígenas

		sobre la motivación.					están ligeramente más motivadas a aprender inglés que los de otros grupos. Las experiencias escolares previas con el inglés (primaria) y el contacto con la lengua en el hogar son factores que influyen en los niveles de motivación.
Álvarez Martínez y Rojas Ochoa, 2021	Publicado	Determinar la relación entre motivación y rendimiento académico en el aprendizaje de L2	Colombia	524 estudiantes de dos universidades privadas de la ciudad de Medellín	Teoría socio-psicológica de Gardner	Enfoque cuantitativo, estudio descriptivo-correlacional. Se utilizó el cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje - EMPA.	En los estudiantes encuestados predomina la motivación integrativa hacia el aprendizaje del inglés. se evidenció que existe una relación directa y positiva, con asociación débil entre la motivación y el rendimiento en los cursos de inglés L2.
Anaconda, 2022	No publicado	Mejorar la motivación hacia el aprendizaje del inglés de un grupo de estudiantes a través de la	Colombia	Estudiantes con edades entre 9 y 12 años de IEO que asisten a un programa de fortalecimiento	Teoría de la motivación con base en necesidades de Maslow.	Enfoque cualitativo con diseño de investigación acción	La implementación de la secuencia didáctica con el método de respuesta física total mejoró la motivación de los

		implementación del método de respuesta física total.		del inglés extracurricular en Huila (no especifica la cantidad)			estudiantes y sus competencias en escucha y pronunciación.
Briceño Núñez, 2022	Publicado	Determinar la relación entre el género y los niveles motivacionales en el aprendizaje de italiano como lengua extranjera	Ecuador	120 estudiantes de grados 5° a 10° de una institución educativa privada.	Teoría socio-psicológica de Gardner	Enfoque cuantitativo. Estudio descriptivo-comparativo con diseño de encuesta. Se utilizó una adaptación del AMTB	Los participantes del estudio mostraron estar altamente motivados para aprender italiano. No se encontró diferencias por género. Los estudiantes de los ciclos inferiores (5° a 7°) están generalmente más motivados que los de los ciclos superiores.
Briceño Núñez y Calderón Villareal, 2022	Publicado	Determinar la motivación hacia la lectura en inglés.	Venezuela	200 estudiantes de educación secundaria de una institución pública y una institución privada.	Estrategias motivacionales de Dörnyei (2001)	Enfoque cuantitativo, estudio descriptivo. Se utilizó un cuestionario estructurado diseñado para los fines del estudio.	Baja motivación hacia la lectura en inglés y que esta se concibe como una actividad a realizarse por obligación. El nivel de motivación se debe a la carencia de estrategias adecuadas de lectura y bajo dominio del vocabulario del idioma.
Figuerola, 2022	Publicado	Describir la motivación de estudiantes que	Colombia	23 estudiantes matriculados en los cursos	Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan	Enfoque mixto. Estudio descriptivo. Se	Los estudiantes se matriculan en estos cursos por

		se matriculan voluntariamente en un instituto de idiomas.		del centro de idiomas UDENAR Ipiales		administró una prueba de motivación y se realizaron grupos focales con estudiantes y docentes.	elección propia y están guiados por motivos tanto intrínsecos como extrínsecos.
Hernández Gallego, 2023	No publicado	Determinar el impacto del uso de canciones en clases de inglés sobre la motivación de los estudiantes.	Colombia	58 estudiantes de grado 7° de una IEO de Yumbo.	Modelo integrado.	Enfoque mixto con dominancia cualitativa. Para identificar la motivación se utilizaron cuestionarios diseñados para el estudio y observaciones de clase.	El uso de las canciones de moda, escogidas por los estudiantes, fortalece y promueve la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.
Muñoz y Correa, 2023	Publicado	Determinar la relación entre motivación y rendimiento académico en el aprendizaje de L2	Chile	53 estudiantes universitarios de una universidad regional de Chile	Teoría socio-psicológica de Gardner	Enfoque cuantitativo, estudio descriptivo-correlacional. Se utilizó una adaptación del AMTB	En los estudiantes del estudio predomina la orientación integrativa de la motivación. Se observaron altos niveles de motivación, pero no hubo correlación significativa entre la motivación y el rendimiento académico.
Inestroza et al. 2024	Publicado	Determinar la orientación de la motivación para aprender inglés de niños de educación primaria.	Chile	137 niños de 3° a 5° grado de primaria	Modelo integrado	Cuantitativa y descriptiva. Se diseñó y validó un cuestionario adecuado para la edad de los estudiantes.	Se encontraron actitudes positivas y mayor motivación hacia la L2 en las niñas comparadas con los niños. El perfil

		Determinar diferencias en la motivación por género, edad y perfil docente					del docente y su acceso a recursos audio visuales impactaba positivamente la motivación de los estudiantes.
Jiménez y Vesga, 2024	No publicado	Determinar la relación entre motivación y rendimiento académico en el aprendizaje de L2	Colombia	110 estudiantes de sexto grado de una Educación Oficial de Santa Marta	Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan	Enfoque cuantitativo, estudio descriptivo-correlacional.	Los estudiantes mostraban elementos de motivación tanto intrínseca como extrínseca. Se encontraron relaciones positivas significativas entre motivación y rendimiento académico en la asignatura inglés.
Pazmiño Rodríguez, y Cordero de Jiménez, 2024	Publicado	Determinar la relación entre motivación y rendimiento académico en el aprendizaje de L2	Ecuador	117 estudiantes de tercer año de educación secundaria de una institución privada	Teoría socio-psicológica de Gardner	Enfoque cuantitativo, estudio descriptivo-correlacional. Se utilizó una adaptación del AMTB	Los estudiantes del estudio mostraron altos niveles de motivación integrativa e instrumental. La correlación entre motivación y rendimiento académico fue positiva, significativa y fuerte, indicando que el nivel de motivación influye en el desempeño y las calificaciones.

Trujillo y Mayora, 2024	Publicado	Describir la relación entre motivación en el aprendizaje L2 y el género desde una perspectiva no-binaria.	Colombia	54 estudiantes de una universidad pública.	Teoría socio-psicológica de Gardner	Enfoque cuantitativo, estudio descriptivo-comparativo con diseño de encuesta. Se utilizó una adaptación de la encuesta sobre el aprendizaje del inglés de Taguchi et al.	Las mujeres muestran actitudes más positivas hacia la comunidad de habla inglesa que los hombres. Los individuos con roles de género andrógino muestran mayor motivación en todos los componentes (instrumentalidad, integratividad, etc.) y este nivel es estadísticamente significativo en instrumentalidad y actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Se rechaza la creencia de que las mujeres son superiores para aprender L2.
-------------------------	-----------	---	----------	--	-------------------------------------	--	---

correlacionales o causales que buscan identificar factores que influyen en la motivación, especialmente la relación entre motivación y aprendizaje del inglés (usualmente medido en términos de calificaciones) (Beltrán-Arias, 2015; Loada y Obonaga, 2015, Pinto Arango y Gómez Bastar, 2021; Torres, 2019; Arán Sánchez, 2020; Álvarez Martínez y Rojas Ochoa, 2021; Briceño Núñez, 2022; Muñoz y Correa, 2023; Inestroza et al. 2024; Jiménez y Vesga, 2024; Pazmiño Rodríguez, y Cordero de Jiménez, 2024 y Trujillo y Mayora, 2024), y los estudios de intervenciones didácticas para motivar a los estudiantes usualmente con diseño de investigación acción (Ibáñez, 2026; Norato Peña, 2017; Sánchez Ordoñez, 2020, Anacona, 2022; Leguizamón, 2019 y Hernández Gallego, 2023).

Con respecto a las perspectivas teóricas, 9 de los estudios se fundamentaron en la teoría socio-psicológica de Gardner, es decir, que han asumido la distinción entre orientaciones integrativas e instrumentales de la motivación y consideran las actitudes hacia la lengua y sus hablantes como factores que motivan a alguien a querer aprender una L2 (Gardner, 2007). La segunda perspectiva teórica más frecuente es la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan en la que se distingue entre motivación intrínseca, motivación extrínseca y factores desmotivadores (Deci y Ryan, 2000) y tres estudios en los que se han utilizado modelos integrados como referentes, es decir, se han combinado teorías. Por ejemplo, en Lozada y Obagana (2015) se combina la teoría de Gardner de actitudes y orientaciones, la teoría de la autodeterminación y algunas de las estrategias motivacionales de Dörnyei (2001). El Sistema motivacional del Yo L2 está presente como base teórica solo en el estudio de Torres (2019), un modelo que en la revisión de Boo et al. (2015) era considerado el modelo teórico dominante y más en boga en los ámbitos de investigación en esta área.

En los estudios reportados, los contextos predominantes son los referidos a Instituciones Educativas y en los niveles de Básica Primaria y Básica Secundaria. Solo 5 de los 21 estudios se realizaron en contextos universitarios (Muñoz y Correa, 2023; Trujillo y Mayora, 2024; Fruccio, 2017; Beltrán Arias, 2015 y Álvarez Martínez y Rojas Ochoa, 2021). Dos estudios se realizaron con estudiantes de primaria, 12 con estudiantes de secundaria, y 3 con estudiantes de institutos o programas extracurriculares. En estos estudios en la secundaria, 6 fueron realizados con estudiantes de instituciones privadas y 9 en instituciones públicas, teniendo en cuenta que en el estudio de Briceño Núñez y Calderón Villareal (2022) se investigó con población de ambos tipos de instituciones.

Continuando con aspectos metodológicos, la mayoría de los estudios son de corte cuantitativo y predominan los estudios de tipo descriptivo y correlacional. Los estudios de Hernández Gallego (2023), Figueroa (2022), Anacona (2022), Torres (2019), Beltrán-Arias (2015) y Lozada y Obonaga (2015) asumieron un enfoque mixto, mientras que Fruccio (2017), Norato Peña (2017) Leguizamón (2019), Sánchez Ordoñez (2020) asumieron un enfoque completamente cualitativo. A nivel de instrumentos, las encuestas son las más utilizadas y, dentro de estas, la Batería de Pruebas de Actitudes y Motivación (referido por sus siglas en inglés como AMTB) de Garner es el más empleado. Por último, cabe destacar que en todos los estudios la lengua aprender fue el inglés con excepción de Briceño Núñez (2022) quien estudió la motivación de los estudiantes para aprender italiano como lengua extranjera en Ecuador.

En cuanto a los resultados se pueden encontrar tanto diferencias como correspondencias a través de los estudios. En general, hay correlación entre el nivel de motivación medido con diferentes instrumentos y el éxito en el aprendizaje del inglés medido en términos de rendimiento

académico o calificaciones en esta asignatura (Álvarez Martínez y Rojas Ochoa, 2021; Jiménez y Vesga, 2024; Pazmiño Rodríguez, y Cordero de Jiménez, 2024) aunque Muñoz y Correa (2023) no encontraron la misma relación. Los estudios de Lozada y Obonaga (2015), Briceño Núñez y Calderón Villareal (2022) reportaron una predominancia de motivación instrumental o extrínseca en oposición a los estudios que reportan paridad entre la motivación integrativa e instrumental (Arán Sánchez, 2021; Beltrán Arias, 2015; Figueroa, 2022; Jiménez y Vesga, 2024; Pazmiño Rodríguez, y Cordero de Jiménez, 2024) y los que reportan dominancia de la motivación integradora o intrínseca (Álvarez Martínez y Rojas Ochoa, 2021; Pinto Arango y Gómez Bastar, 2016; Fruccio, 2017; Torres, 2019; Muñoz y Correa, 2023). También parece haber una tendencia a que los estudiantes más jóvenes o en ciclos iniciales de la educación se orientan más a la motivación integradora mientras los mayores se orientan más de manera instrumental (Lozada y Obonaga, 2015; Briceño Núñez, 2022). Las conclusiones sobre los efectos de género sobre la motivación parecen ser contradictorios. Si bien Briceño Núñez (2022), Inestroza et al. (2024) encontraron que las niñas estaban más motivadas y tendían más a la motivación integradora que los niños, en tanto que Trujillo y Mayora (2024) señalan que la visión binaria y tradicional del género podría influir en los resultados de investigaciones previas y resultar en un sesgo femenino que no se confirma al estudiar la motivación desde la perspectiva de los roles de género y no del sexo. Un dato que llama poderosamente la atención es que Arán Sánchez (2021) encontró entre sus estudiantes de una escuela normal rural en México que los estudiantes que se autoidentifican como pertenecientes a comunidades indígenas, tenían una mayor motivación y actitudes más positivas hacia el inglés y sus hablantes.

Los estudios de intervención sugieren en general que la acción del docente y ciertas modificaciones o innovaciones didácticas pueden favorecer o mejorar la motivación de los estudiantes. Norato Peña (2017) aboga por estrategias fundamentadas en los estilos de aprendizaje en los que se lleve a los estudiantes a reconocer su propio estilo y asumir técnicas de estudio y formas de trabajo en el aula que sean consistentes con dichos estilos. Sánchez Ordoñez (2020) y Anacona (2022) abogan por enfoques metodológicos como el trabajo por proyectos y la respuesta física total en los estudiantes, mientras que Hernández Gallego (2023) implementó una metodología basada en el uso de canciones. Si bien no es nuevo que se usen canciones en el aula, lo que Hernández Gallego destacó era que los estudiantes eran quienes elegían las canciones. Por otro lado, el uso de textos electrónicos no incide en la motivación para leer de los estudiantes, según los resultados del estudio de Ibáñez (2016), ni tampoco parece ser efectiva la implementación de estrategias basadas en las inteligencias múltiples (Leguizamón, 2019).

Esta revisión de antecedentes permitió identificar una serie de tendencias importantes en la investigación en el campo que fueron tomadas en cuenta en este estudio. El nivel de la educación secundaria en instituciones públicas es uno de los más estudiados en Colombia, así que mi estudio se suma a esa tendencia, pero aporta al incluir además a estudiantes de primaria y otros agentes de la comunidad educativa. También me adicionó al paradigma cuantitativo y al diseño descriptivo correlacional, pero a partir de encuestas diseñadas de acuerdo a las características del contexto y las necesidades del estudio. En términos teóricos se asumirá un modelo integrado en el cual se integrarán concepciones y conceptos de diferentes teorías.

MARCO DE REFERENCIA

El principal elemento teórico de este trabajo es la motivación. En este apartado presentaré la revisión teórica del concepto de motivación en general para luego presentar una revisión del concepto en el marco específico del aprendizaje de lenguas extranjeras y segunda lengua. Un tercer componente de este marco de referencia se concentrará en la etnoeducación y las instituciones etnoeducativa.

Motivación

La motivación es uno de los aspectos más estudiados en la psicología y en la educación en general. Dörnyei (2001) explica que, si bien el término motivación es uno de los más frecuentes en la bibliografía en educación y en psicología educativa, así como en lingüística aplicada, su definición no es fácil y existe una gran variedad de definiciones y teorías. Para el autor, la motivación es el motor que sustenta las conductas humanas. En otras palabras “la motivación explica por qué las personas deciden hacer algo, qué tanto esfuerzo dedicarán a obtener ese algo, por cuánto tiempo están dispuestos a sostener esa actividad” (Dörnyei, 2001, p. 7). Por su parte, Ushioda (2008) la define como “aquello que mueve a una persona a hacer ciertas elecciones, involucrarse en una actividad, y persistir” (p. 19). Más recientemente, Peña Dix (2013) caracteriza la motivación en función de tres principios:

En primer lugar, se trata de un proceso más que un producto; en segundo lugar, implica objetivos que orientan la acción, lo que implica actividad física o mental y, por último, la acción motivada es volitiva y debe mantenerse para alcanzar objetivos a corto y largo plazo (p. 71).

Como podemos ver en estas tres definiciones, la motivación es un elemento psicológico que subyace las conductas y acciones humanas y que involucra la elección de hacer algo, las metas que se plantea alcanzar a través de esa acción, el esfuerzo o intensidad que se dedicará a esa acción, y la disposición para persistir, es decir, continuar en esa acción hasta lograr las metas. Un ejemplo clásico, es la realización de una carrera universitaria. La persona decide estudiar y toma acciones para poder comenzar (inscribirse, presentar pruebas de admisión), luego se plantea metas de corto plazo (en un semestre) y a largo plazo (al final de la carrera) y hace otras acciones asociadas con esas metas (matricular asignaturas, estudiar, entregar trabajos, formar grupos de estudio). Sin embargo, algunas personas luego de cuatro semestres o más pueden decidir no continuar y retirarse, mientras que otras deciden persistir.

Por lo anterior encontraremos algunas teorías de la motivación que se concentran en el componente de la elección y de los motivos que llevan a las personas a hacer algo. Otras, se concentrarán en las metas y los esfuerzos que hacen para alcanzar esas metas y otras se concentrarán en la persistencia.

Un ejemplo del primer grupo de teorías de motivación es la pirámide de la jerarquía de las necesidades de Maslow (1943). Maslow plantea que las motivaciones humanas están organizadas jerárquicamente, jerarquía que representó como una pirámide. Esta jerarquía sugiere que las personas se sienten impulsadas a satisfacer primero las necesidades más básicas antes de buscar la satisfacción de necesidades de orden superior. En su orden de la más básica a la más elevada, son las necesidades fisiológicas de supervivencia humana, como alimento, agua, sueño, aire y refugio. Si estas necesidades no están satisfechas, dominarán la motivación de la persona. Las necesidades de seguridad estas incluyen la seguridad personal, el empleo, los recursos, la

salud y la propiedad. Las necesidades de amor y pertenencia se refieren a la necesidad de las personas por buscar relaciones interpersonales como la amistad, el afecto, la intimidad y el sentido de conexión con un grupo o comunidad. Continúan en la jerarquía las necesidades de estima. Una vez que las personas se sienten amadas y pertenecientes, desarrollan la necesidad de estima. Esta se divide en dos tipos: la autoestima (dignidad, logro, independencia) y la necesidad de respeto de los demás (estatus, reconocimiento, prestigio). Y por último las necesidades de autorrealización: En la cima de la jerarquía, la autorrealización representa el deseo de una persona de alcanzar su máximo potencial, de ser la mejor versión de sí misma. Implica el crecimiento personal, la creatividad y la realización de los talentos individuales.

Esta se ha citado como un ejemplo de las diversas teorías de la motivación que han surgido en el campo de la psicología. La investigación en la motivación ha sido relevante en entornos laborales, en la educación, en los deportes y en la música. Es un campo tan amplio que escapa los alcances de este trabajo. Pasemos a continuación a la motivación y sus teorías en el área específica del aprendizaje de L2.

Motivación en el aprendizaje de L2.

Los estudios sobre motivación en aprendizaje de las lenguas se refieren a comprender los factores psicológicos, afectivos y de personalidad que llevan a una persona a querer aprender una L2, los elementos internos y externos que influyen en esa decisión y los procesos internos y acciones que acompañan el proceso hasta el logro de ciertas metas y alcances (Dörnyei, 2001 y 2005; Loewen, 2015; Peña Dix, 2013; Rodríguez Lifante, 2015). El interés por el estudio en la motivación en el aprendizaje de L2 surgió en la década de los 70 como resultado de la desilusión

con el estudio de los métodos. Estudiantes con los mismos antecedentes lingüísticos y aprendiendo en las mismas condiciones (mismo método, docente, material, intensidad horaria) llegaban a resultados distintos lo que llevó al reconocimiento de que debía haber factores internos, variables, atribuibles al aprendiz que determinaban la efectividad o falta de efectividad de los métodos y de las condiciones externas (Dörnyei, 2005, Loewen, 2015). De hecho, este fue el surgimiento de una gran área de los estudios en lingüística aplicada que se concentró en las diferencias individuales en el aprendizaje de L2.

La primera etapa de los estudios en motivación en el aprendizaje de L2 es denominada la etapa socio psicológica o socio educativa (Dörnyei, 2005; Ushioda, 2008; Rodríguez Lifante, 2015). Esta etapa está dominada por los estudios de actitudes y motivación liderados por Gardner y sus colaboradores realizados en Canadá. Esta teoría propone que las personas pueden estar motivadas para aprender una L2 por motivos integrativos o motivos instrumentales, una distinción que ya se ha explicado anteriormente en este trabajo y que las actitudes que tienen los aprendices hacia la lengua, y la cultura asociada a esa lengua, es un factor importante en el esfuerzo y perseverancia en la determinación de aprender esa lengua (Gardner, 2007). El resultado de estos estudios en términos prácticos fue la Batería de Pruebas de Actitudes y Motivación que ha sido utilizada en múltiples estudios alrededor del mundo como se demostró en la revisión de antecedentes. Ushioda (2008) señala que este modelo fue muy criticado hacia los años 90 por el hecho de estar concentrado a contextos bilingües y no tener mayor aplicabilidad en situaciones en las que la L2 era una lengua extranjera, es decir, en la que los estudiantes no tienen contacto real u oportunidades de interacción con los hablantes de la lengua. También se criticó por ser un modelo con pocas implicaciones para los contextos de aula

(aunque Gardner, 2007, posteriormente planteó cambios específicos de su teoría para la situación de aprendizaje instruccional).

La segunda etapa de los estudios de motivación se denomina el periodo cognitivo e involucra como teorías provenientes de la psicología educativa fueron integradas e incorporadas a la enseñanza de lenguas (Dörnyei, 2005, Ushioda, 2008, Rodríguez Lifante, 2015). Muchas de las iniciativas en este periodo están basadas en el constructivismo social y proponen concretamente estrategias para motivar a los estudiantes en la situación de clase y en especial el desarrollo de la autonomía del estudiante a través de teorías como la de la autodeterminación o la teoría de la autorregulación (Peña Dix, 2013). De este período, entró con fuerza en el área la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, la cual Ushioda (2008) explica en los siguientes términos:

En términos generales, el tipo óptimo de motivación interna se identifica como motivación intrínseca, es decir, hacer algo como un fin en sí mismo, por sus propias recompensas placenteras autosostenibles de disfrute, interés, desafío o desarrollo de habilidades y conocimientos. La motivación intrínseca se contrasta con la motivación extrínseca, es decir, hacer algo como medio para lograr un resultado separable, como obtener una cualificación, conseguir un trabajo, complacer al profesor o evitar un castigo (p. 21).

Peña Dix (2013), por su parte, explica que la teoría de la autodeterminación impactó el área de lengua por ser consistente con varios constructos y elementos que ya tenían una fuerte presencia en la enseñanza de lenguas como la pedagogía centrada en el aprendiz, el desarrollo de la autonomía y las estrategias y estilos de aprendizaje. La autora resume esta teoría de la siguiente manera:

Una de las hipótesis centrales de la [teoría de la autodeterminación] es que los estudiantes regulados por motivaciones autónomas experimentan consecuencias

positivas durante su aprendizaje. Estos resultados pueden ser conductuales (persistencia y logro), cognitivos (aprendizaje, búsqueda de retos y creatividad) y afectivos (satisfacción) [...]. En el contexto de la autodeterminación, las personas aceptan sus fortalezas y limitaciones, toman decisiones y determinan maneras de satisfacer sus necesidades [...]. Ayuda a los estudiantes de lenguas extranjeras a reconocer las diversas y cambiantes causas del aprendizaje, profundamente arraigadas en ellos mismos, y en la voluntad, el dominio consciente y la persistencia que utilizan para aprender. (p.74)

El tercer periodo que identifica Dörnyei (2005) es el del modelo orientado en proceso, el cual se basó en sus propios trabajos e investigaciones y que se concentraron en su trabajo de estrategias motivacionales (Dörnyei, 2001). Al tratarse de un proceso, se reconoce que la motivación se da de manera dinámica y en distintas etapas, y que estas etapas, si bien son secuenciales, pueden darse de una manera cíclica, donde la última etapa del proceso puede convertirse en el inicio de un nuevo ciclo. Las tres etapas son la etapa pre-accional, en la cual se genera la motivación y el énfasis es en la elección. La segunda etapa es la accional, en la que el individuo inicia acciones hacia la meta y donde la motivación generada debe ser protegida y mantenida. Esto implica acciones conscientes para evitar distracciones y controlar frustraciones que pueden surgir a lo largo del proceso. Finalmente, la última etapa es la post-accional en la cual se da una motivación retrospectiva en la que se evalúa el proceso y los resultados. Los resultados de esta evaluación pueden ser positivos o negativos, los resultados positivos pueden reforzar la motivación y los negativos debilitarlos, llevando, posiblemente al abandono. La labor del docente es conocer estas etapas e implementar acciones que fortalezcan los distintos tipos de motivación de cada etapa.

Un cuarto periodo de la investigación en motivación para el aprendizaje de la L2 es el denominado periodo identitario en el cual se han tenido en cuenta la relación entre contexto sociocultural, la identidad del aprendiz y la motivación (Ushioda, 2008; Rodríguez Lifante, 2015). Por la vertiente de la identidad actual, ha habido contribuciones importantes de Norton y

su teoría de la identidad y las comunidades imaginadas en el aprendizaje de lenguas (Norton y Pavlenko, 2019). La otra vertiente ha sido la de las identidades futuras o ideales que se materializa en el Sistema Motivacional del Yo en L2, la cual según Boo et al. (2015), Loewen (2015) y Rodríguez Lifante (2015) alcanzó una importancia considerable en la investigación en motivación en L2.

El principio fundamental es que las personas construyen posibles versiones del yo (en inglés *possible selves*) los cuales se definen como “representaciones específicas de uno mismo en estados futuros, involucrando pensamientos, imágenes y sentidos, y que en muchas maneras son la manifestación o personalización de nuestras aspiraciones y metas” (Dörnyei, 2005, p. 99). La motivación consiste entonces en la decisión, esfuerzo y perseverancia para tomar acciones y conductas conducentes a que el yo actual se parezca o convierta en el yo posible. Dörnyei continúa explicando que “los yo posibles dan forma, significado, estructura y dirección a nuestras esperanzas y amenazas, por tanto, incentivando y dirigiendo la conducta intencional. Así que, mientras más vívida y elaborada la imagen del yo futuro, más efectiva será su impacto motivacional” (2005, p. 100). De esta manera, Dörnyei propone que el aprendiz de lengua puede construir un yo ideal en L2 y que el deseo de convertirse en ese yo posible motiva su comportamiento. El sistema motivacional en L2 comprende tres elementos, el yo ideal en L2 (*ideal L2 self*) el yo deber-ser (*ought-to L2 self*) y la situación de aprendizaje. Rodríguez lifante (2015) explica estos componentes de la siguiente manera:

Según este modelo, los *possibles selves* representan ideas de cada individuo de aquello en lo que deben convertirse (*Ought-to-self*), en lo que ellos desearían convertirse (*Ideal self*) y en lo que temen llegar a convertirse debido a las experiencias y creencias de aprendizaje vividas (*Learning experience*), articulando un modelo de tres componentes y estrechando, así, un vínculo entre cognición, motivación y emoción (p. 816).

En otras palabras, el yo posible en L2 comprende elementos intrínsecos (el yo ideal), elementos extrínsecos (el yo deber-ser) y contextuales (la situación de aprendizaje). El rol del docente es ayudar a los estudiantes a construir esa imagen de su yo futuro en L2 a través de ejercicios de visualización y prospectiva. Lamb (2009) ofrece varias recomendaciones sobre cómo trabajar en el aula sobre esta perspectiva.

De esta sección se puede resumir que la motivación para el aprendizaje de L2 ha sido estudiada desde una perspectiva propia, es decir, como un tipo de motivación particular y especial. Sin embargo, otros autores han tomado teorías generales de la motivación y han buscado adaptarlas al fenómeno del aprendizaje de lenguas. El fenómeno es complejo. Se han identificado cuatro grandes periodos de investigación en la motivación dominados por diferentes teorías y perspectivas. En cada uno de estos, se reconocen factores internos al aprendiz y factores externos además de la interacción de influencias contextuales tanto del contexto específico del aprendizaje como del contexto más amplio sociocultural.

La etnoeducación y los contextos etnoeducativos.

Colombia es un país pluriétnico y pluricultural en el cual conviven y coexisten diversos pueblos, lenguas y culturas. Sin embargo, las políticas del estado y la educación fueron por mucho tiempo ignorantes y ciegas ante esta diversidad y se imponía un modelo educativo homogeneizante que enseñaba lo mismo a todos (Artunduanga, 1997; Castillo Guzmán, 2008).

Arbeláez y Vélez (2008), Artunduanga (1997), Calvo y García (2013) y Triviño y Palechor (2006) coinciden que la etnoeducación en Colombia tuvo un momento importante en la década de los 70 y que fue un logro de las luchas sociales de las comunidades indígenas en

búsqueda del reconocimiento y la preservación de su cultura, lengua e historia. En un afán de resistencia, la lucha de las organizaciones indígenas fue por establecer una escuela propia u otra escuela que no estuviese al servicio de los intereses dominantes, sino que respondiese a las necesidades de las comunidades, de los territorios y que fuese consistente con su saber ancestral (Castillo Guzmán, 2008).

En los años 80 el concepto fue reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación Nacional y, luego de la reforma Constitucional del 91, se convirtió en política educativa oficial a mediados de la década de los 90 (Arbeláez y Vélez, 2008; Triviño y Palechor, 2006).

Posteriormente el concepto se ha ampliado para incluir y reconocer no solo a las comunidades indígenas sino para reconocer a las comunidades afrodescendientes y a otras comunidades culturales del país. Al respecto, Triviño y Palechor (2006) señalan que la etnoeducación...

...pasó de ser concepto y práctica excluyente (solo para indígenas) a ser incluyente; los afrocolombianos y los rom están siendo cubiertos por esta modalidad educativa como lo mencionamos anteriormente, pero también mestizos de zonas marginales urbanas empiezan a percibirla como una alternativa frente a la que crisis que vive el país (p. 152)

De este modo, Artunduanga (1997) plantea la siguiente definición “la etnoeducación es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona.” (p. 39), además, señala el autor que se fundamenta en los principios de la interculturalidad, los cuales incluyen:

- El respeto cultural. No se puede considerar la posibilidad de que exista interculturalidad si no se da en el marco del respeto cultural.

- La tolerancia cultural. Se da a partir del reconocimiento del otro como parte importante en la construcción del conocimiento, valorando su propia forma de pensar y organizar su mundo.
- El diálogo cultural. A partir de un diálogo de saberes y conocimientos que permitan armonizar los principios fundamentales de cada cultura.
- El enriquecimiento mutuo. La interculturalidad implica un enriquecimiento mutuo de las culturas que entran en articulación; este enriquecimiento sólo se da si existe una apertura biunívoca de alteridad.

(Artunduanga, 1997, p. 38)

Por su parte, y con base en la revisión documental de documentos normativos en el país, Arbeláez y Vélez (2008, pp. 60-63) identifican los siguientes como principios de la etnoeducación

Integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza [...]

Diversidad Lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresados a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional e igualdad de condiciones [...]

Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos [...]

Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar los procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía [...]

Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia, en igualdad de condiciones y respeto mutuo [...]

Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos [...]

Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento [...]

Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales [...]

Una institución etnoeducativa debería tener las siguientes características según los análisis pedagógicos de Artunduanga (1997) y normativos de Arbeláez y Vélez (2008): un alto porcentaje de estudiantes pertenecientes a uno o más grupos étnicos y culturales que se reconocen como tal, reconocimiento como etnoeducativa desde el Proyecto Educativo Institucional o PEI expresada en la misión, visión y valores institucionales; el modelo pedagógico debe ser consistente con la cosmovisión, creencias y valores de los grupos étnicos que hacen presencia en la Institución, consistencia y armonía entre las prácticas pedagógicas y las prácticas comunitarias; alta presencia y participación de actores comunitarios, y un componente de bilingüismo o multilingüismo.

Como todos los procesos sociales, ha habido un proceso evolutivo en la etnoeducación, proceso de transformación. De igual manera, se ha dado una disparidad entre sus principios y normas y su implementación en la realidad en las instituciones educativas. Por último, se ha reconocido que esta política educativa ha tenido tanto logros como fallas y continúa teniendo grandes desafíos (Calvo y García, 2013; Castillo Guzmán, 2008).

Sobre los retos y problemáticas Castillo Guzmán (2008) señala

La implementación de la etnoeducación expresa su marginalidad como política en el escenario de las acciones, las políticas y los empeños institucionales. Su ausencia en muchos de los planes de desarrollo departamentales, el desconocimiento de su obligatorio cumplimiento en muchas entidades territoriales y la falta de mecanismos que garanticen su condición de derecho fundamental, son las expresiones más recurrentes (p. 24).

Triviño y Palechor (2006) listan los siguientes como los principales retos que ha venido enfrentando la etnoeducación en Colombia:

- Formación docente inadecuada e insuficiente: existen pocos programas de pregrado y posgrado que formen etnoeducadores. Para los docentes nombrados ya disponibles, estos a menudo carecen de las herramientas y de la sensibilidad intercultural para abordar la tarea.
- Integración entre las IIEO y las comunidades, ya que este es un principio que muchas veces solo se queda en el papel.
- La carencia de procesos investigativos desarrollados en los contextos etnoeducativos desde una perspectiva intercultural y participativa.

Por su parte, Calvo y García (2013) han destacado los siguientes como los principales problemas:

En primer lugar, el concepto de diversidad cultural expresado en la política pública —particularmente en el modelo de etnoeducación— promueve la segregación de grupos y no toma en cuenta la total diversidad cultural de la Nación. Segundo, dicho concepto afectó negativamente las iniciativas educativas originales de los grupos indígenas y afrodescendientes planteadas en los setenta. Tercero, el sistema de educación pública para el resto de los colombianos ha sido afectado. Cuarto, la etnoeducación carece de un marco filosófico y teórico apropiado, que deje entrever con claridad la compleja diversidad de la Nación colombiana. (p. 347)

Esta revisión teórica, sin ser exhaustiva, muestra que la etnoeducación es una política educativa que busca reconocer la diversidad cultural de las diferentes comunidades en Colombia y que propone que el currículo, los métodos instruccionales y la evaluación se alinean con las características, necesidades y la cultura e identidad de los estudiantes. En lugar de buscar que estudiantes de comunidades minoritarias se homogenicen e integren a la educación general, busca reafirmar su identidad, cultura y conocimiento. Aunque la etnoeducación inició como un

movimiento hace más de 40 años y llegó a estar integrado a las políticas educativas y oficiales en los 90, hoy en día sigue enfrentando retos en su implementación y ejecución.

Habiendo expuesto diferentes elementos conceptuales y teóricos que dan fundamento al presente estudio, en la siguiente sección se presenta el marco metodológico del estudio.

METODOLOGÍA

Tipo y diseño de investigación

El presente es un estudio de campo con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y diseño de encuesta. El propósito es describir la motivación de los estudiantes de una IEEO desde la primaria hasta la secundaria y considerando además la perspectiva de los padres, madres y acudientes y de los docentes. Aunque la orientación es principalmente cuantitativa, algunos datos cualitativos se utilizan para reforzar la información de los datos cuantitativos.

Contexto

El estudio se realizó en la Institución Educativa Etnoeducativa Oficial Manuel María Mallarino ubicada en la comuna 7 del Distrito Especial de Santiago de Cali, y sus diferentes sedes están distribuidas entre los barrios Las Ceibas, Los Pinos y San Marino. Según el PEI de la institución esta es su misión y visión

Misión. La Institución Etnoeducativa Manuel María Mallarino forma, a través de experiencias de aprendizaje significativo, ciudadanos activos, globales, íntegros y solidarios que impactan los procesos de transformación intercultural de sus comunidades desde el ser, el saber y el hacer, promoviendo desarrollo y sostenibilidad en la sociedad a la que pertenece.

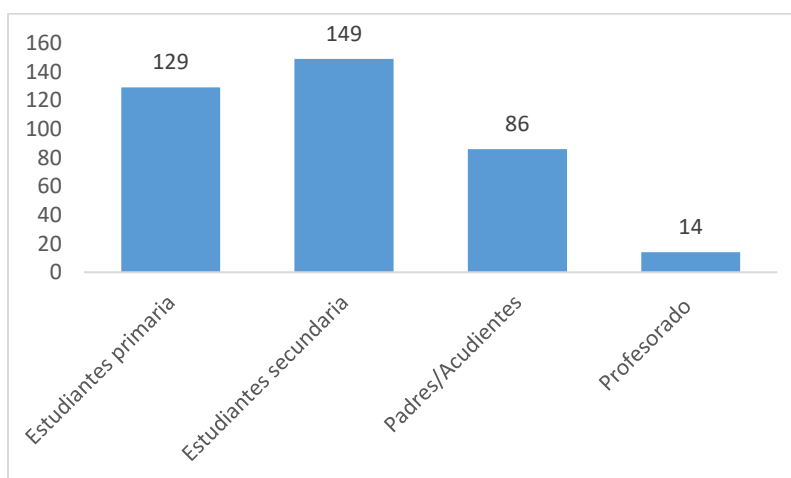
Visión. Para el año 2030 nos consolidaremos como una institución Etnoeducativa oficial líder a nivel local y regional, en la prestación del servicio educativo de calidad, con el fortalecimiento de alianzas estratégicas en la formación de competencias del siglo XXI, partiendo de la implementación de herramientas pedagógicas que aborden la interculturalidad, promuevan la inclusión y provoquen un impacto en el proyecto de vida de nuestros estudiantes con la participación de los diferentes entes comunitarios

La institución se convierte en Institución Etnoeducativa a través de la Resolución 4143.010.21.0.05340 de la Secretaría de Educación Distrital de Santiago de Cali del Desde el 27 de septiembre de 2023. En el año 2024, tuvo una matrícula total de 1.115 estudiantes.

Participantes

Los participantes del estudio son 278 estudiantes, 86 padres, madres y acudientes y 14 docentes. Del grupo de estudiantes, 129 son estudiantes de grados 4° y 5° y 149 son estudiantes de grados 6° a 11°. La figura 1 a continuación muestra la distribución de participantes por estamento. En total participaron 378 integrantes de la comunidad educativa. Las encuestas se aplicaron de forma presencial. Como investigadora yo visitaba a grupos completos intactos para administrar la encuesta, no hubo un proceso de selección intencional. Para el caso de los estudiantes, con una población total de 1115 estudiantes, el tamaño de la muestra es representativa con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%.

Figura 1: Composición de la muestra según estamento.



La tabla 3 a continuación muestra la distribución de los participantes por género y por estamento. Todos los participantes del estudio se identifican con una visión binaria del género ya que ninguno eligió las opciones *otro* ni *prefiero no decirlo*. En general, en el estudio participaron más mujeres que hombres, aunque en el grupo de estudiantes de primaria es el único estamento en el que hay más hombres que mujeres.

Tabla 3: Distribución de los participantes según el género con el que se identifican.

Género	Estudiantes de primaria	Estudiantes de secundaria	Padres, madres o acudientes	Docentes	Totales
Femenino	55	81	60	14	210
Masculino	74	68	26	0	168
Totales	129	149	86	14	378

A continuación, se describe a los participantes en función del grupo étnico con el que se identifican o al que sienten que pertenecen. Esta información se puede apreciar de forma gráfica en las figuras 2 y 3.

Figura 2: Distribución de los estudiantes por grupo étnico

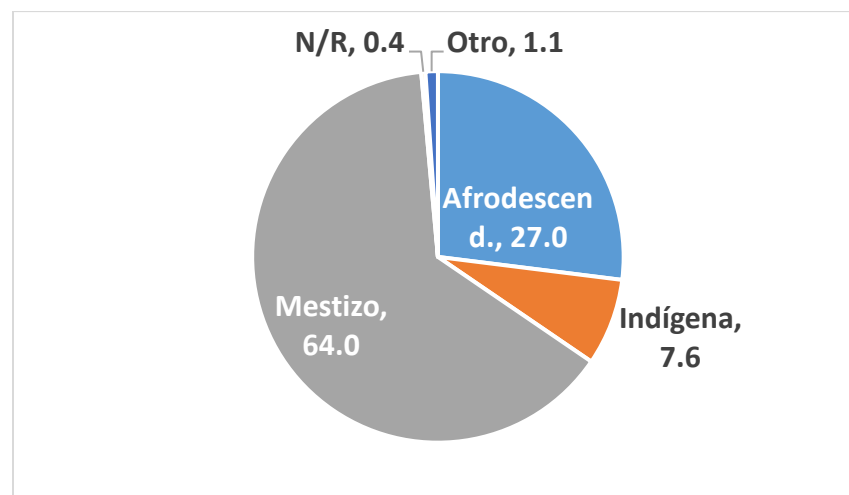
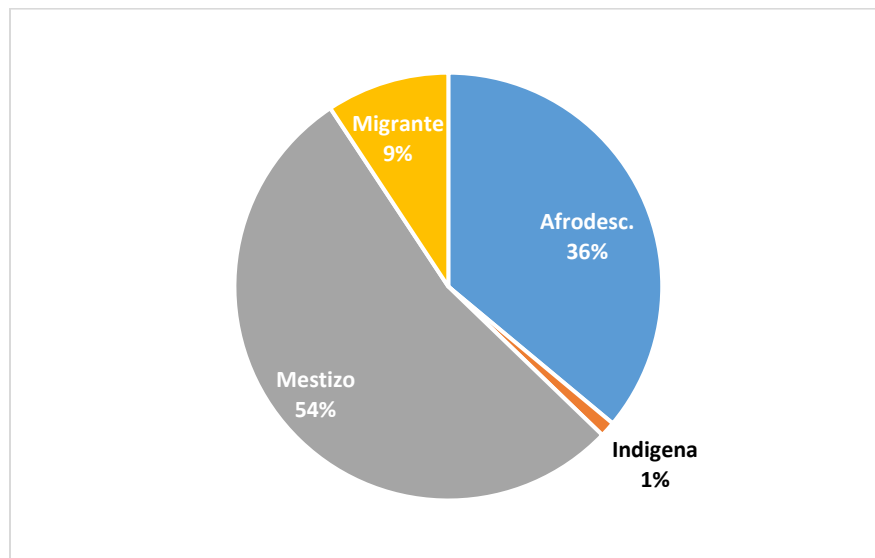


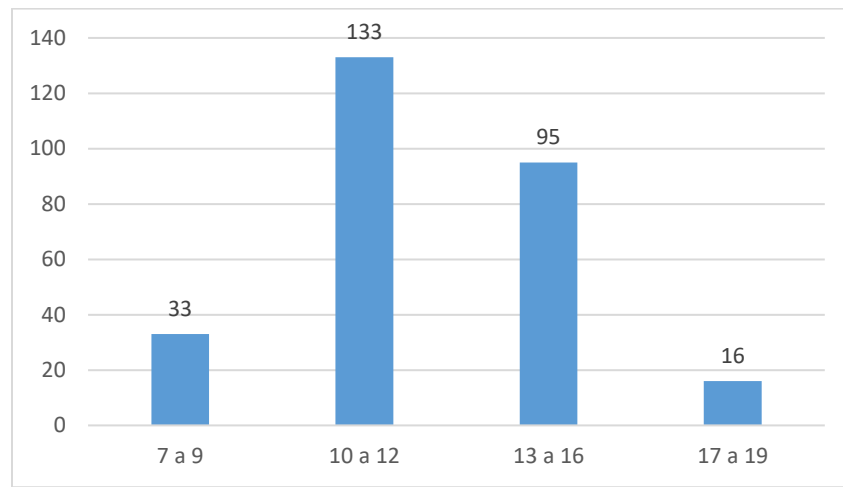
Figura 3: Distribución de los padres, madres y acudientes por grupo étnico.



Pese al carácter etnoeducativo de la institución, la mayoría de los participantes se identifican como mestizos. El segundo grupo porcentualmente mayor es el de Afrodescendientes, seguido por un 7.6% de estudiantes que se identifican como pertenecientes a las comunidades indígenas. En los padres, madres y acudientes se observa una distribución porcentual similar, una mayoría que se identifica en la categoría mestizo, seguido de la población afrodescendiente como segundo grupo más numeroso. Sin embargo, entre los padres y acudientes es mayor el grupo que se identifica como migrante y menor el que se identifica como indígena. Esta disparidad se puede deber al hecho de que, en esta categoría, las encuestas se enviaron a casa con los niños y la respuesta fue voluntaria, así que no todos los familiares de los niños encuestados contestaron la encuesta.

Continuando con la descripción de los participantes, la siguiente figura muestra la distribución de los estudiantes por edad. La mayoría de los estudiantes tienen edades comprendidas entre los 13 y los 16 años.

Figura 4: Distribución de estudiantes por edad



Aunque la variable estrato socioeconómico fue considerada en el cuestionario como parte de la caracterización, se encontró que todos los estudiantes reportaron vivir en comunas clasificadas como estratos 1 y 2, y que 248 de los estudiantes viven en la comuna 7, la misma comuna donde está ubicada la IIEO.

Instrumentos

Como instrumento de recolección de datos se utilizó, la encuesta estructurada, que fue aplicada a estudiantes que se encuentran en el segundo ciclo de la básica primaria (grados cuartos a quintos), a los estudiantes de secundaria (grado sexto a once), a los docentes de primaria, docentes de secundaria del área de inglés y padres de familia, que indagará sobre las diferentes dimensiones de la motivación hacia el aprendizaje del inglés para obtener una comprensión más profunda de la dinámica del aprendizaje de esta lengua en el contexto etnoeducativo.

Por la diversidad de poblaciones, se diseñaron encuestas diferenciadas para cada estamento o subgrupo de la población. Todas las encuestas tenían una estructura similar utilizando principalmente escalas de Likert o escalas de diferenciales semánticos (Dörnyei y

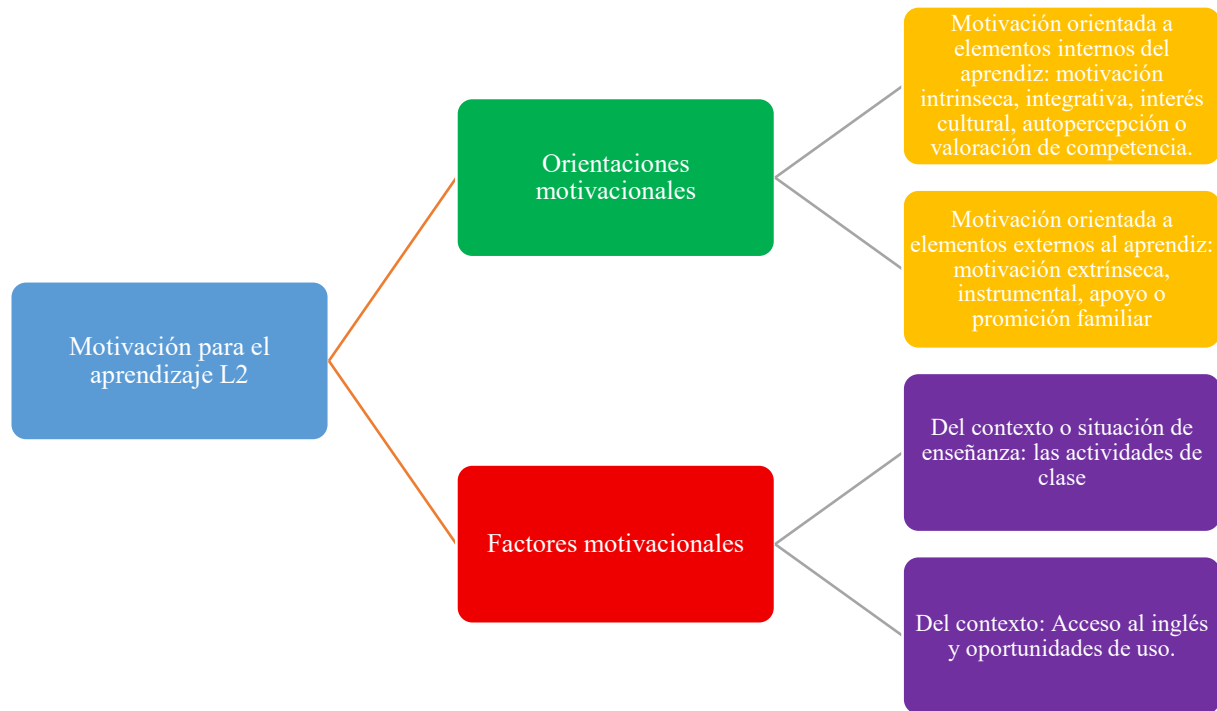
Taguchi, 2010). Para el diseño de las encuestas tomamos como base un modelo integrado de motivación, es decir, que no nos ceñimos a una sola teoría o modelo, sino que tomamos en cuenta la integración de varios conceptos (Lamb, 2017). Cada cuestionario contenía dos grandes elementos: las orientaciones motivacionales, y los factores motivacionales. El primero se refiere a qué motiva a los estudiantes, cómo se sienten respecto a la lengua y cuál es su percepción con respecto a la lengua y su aprendizaje. El segundo se refiere a elementos del contexto general o del contexto o situación de enseñanza que podrían motivar o desmotivar al aprendiz. A su vez, dentro de cada elemento, se consideraron subcomponentes. En la figura 5 a continuación representamos estos componentes.

El diseño de las encuestas incluyó dos fuentes principales. En primer lugar, se elaboró un banco de preguntas tomadas de diferentes cuestionarios utilizados en los estudios reseñados en la tabla 2 clasificados según los componentes del modelo propuesto y según la edad de los participantes del estudio reseñado.

Una segunda fuente fue la Inteligencia Artificial, específicamente el chatbot de OpenAI Chat GPT. Al referido chatbot se le presentó el siguiente *prompt*

El objetivo de mi investigación es describir la motivación hacia el aprendizaje del inglés de estudiantes de grado 4° y 5° de una institución educativa oficial en el municipio Santiago de Cali Colombia. La escuela está ubicada en un Barrio de estrato 2 y la mayoría de los estudiantes son de estratos 1 y 2. Tienen clases de inglés 1 o 2 horas a la semana y sus maestras no son licenciadas especializadas en lenguas extranjeras. Crea una encuesta que sirva para el propósito de mi investigación y adecuada para la edad de los estudiantes y que contenga preguntas sobre la orientación y los factores motivacionales.

Figura 5. Modelo integrador de la motivación sobre el que se basó el diseño del cuestionario



Luego se hizo un *prompt* equivalente pero referido a estudiantes de grado 6° a 11°. De las preguntas propuestas por el chatbot se juntaron con las preguntas preseleccionadas de los estudios anteriores. Se eliminaron aquellas que fuesen repetitivas o redundantes, que no tuviesen pertinencia o que fuesen complejas. Esta revisión se hizo junto con el asesor de este trabajo de investigación. Las encuestas resultantes también fueron sometidas a revisión una, por una de las docentes del área de inglés de la IEEO, y otra por una maestra del área de primaria de esta IEEO. Ambas cuentan con estudios de posgrado. Las encuestas para los estudiantes tuvieron la siguiente estructura:

Tabla 4: Estructura de las encuestas para estudiantes

Elemento	Subcomponente	Cantidad de ítems		Ejemplo de ítem	
		Estudiantes de 4° y 5°	Estudiantes de 6° a 11°	Estudiantes de 4° y 5°	Estudiantes de 6° a 11°
Orientaciones motivacionales	Motivación orientada a elementos internos	3	7	Me siento orgulloso cuando aprendo palabras nuevas en inglés.	Me gustaría aprender inglés para comunicarme con personas de otros países.
	Motivación orientada a elementos externos	3	5	Me esfuerzo más en aprender inglés cuando me dicen que me irá bien o me darán premios.	Aprender inglés me ayudará a tener un mejor trabajo en el futuro.
Factores motivacionales	Del contexto o situación de enseñanza	2	7	Me siento feliz cuando tengo clases de inglés.	Disfruto las actividades en clase de inglés.
	Del contexto general	4	2	Mis padres o maestros me dicen que es importante aprender inglés.	Las actividades extracurriculares (cursos, aplicaciones, clubes de conversación) me ayudan a mejorar mi inglés.

En la encuesta para estudiantes de grados 4° y 5° se agregó además una sección con diferentes actividades de clase para que los estudiantes las valorarán con un código de “caritas felices” indicando su gusto o preferencia por esas actividades. Esta sección incluyó 11 actividades tales como Cantar canciones, actividades interactivas en línea (Kahoot) o Responder talleres escritos. La encuesta completa se puede observar en el anexo 2. En la encuesta de estudiantes de grados 6° a 11° una sección adicional les solicitaba autoevaluar su propia competencia en las distintas habilidades y componentes de la lengua. Esto se tomó como un

indicador de la autopercepción de los estudiantes y de sus capacidades. Esta encuesta se puede observar en el anexo 3.

Las versiones resultantes de cada encuesta fueron piloteadas con estudiantes de la misma IEEO que luego no fueron considerados para la muestra final (un grupo de 4° grado con 27 estudiantes y un grupo de 8° grado con 26 estudiantes respectivamente). El piloto de la encuesta permitió hacer ajustes a las instrucciones, eliminar y reformular algunos enunciados y determinar el tiempo estimado para llenar la encuesta.

Tabla 5. Estructura de la encuesta para los padres, madres y acudientes

Elementos	Subcomponentes	Cantidad de ítems	Ejemplo de ítems
Orientaciones motivacionales	Motivación orientada a elementos internos	7	Mi hijo/hija muestra interés en mejorar su nivel de inglés sin necesidad de incentivos externos.
	Motivación orientada a elementos externos	5	Para mí es importante que mi hijo/hija aprenda inglés porque eso le permitirá ingresar a la Universidad.
Factores motivacionales	Del contexto o situación de enseñanza	3	Las estrategias utilizadas por los docentes de inglés son motivadoras para mi hijo/hija.
	Del contexto general	7	El apoyo que mi hijo/hija recibe de la familia y la comunidad influye positiva mente en su motivación para aprender inglés.

Para el diseño de la encuesta para los padres, madres y acudientes, se tomó en cuenta el estudio de García Soto (2015) y algunos de los cuestionarios de los trabajos reseñados en la tabla 2. Para esta encuesta no se tuvo en cuenta el apoyo de la Inteligencia Artificial. Se incluyeron ítems referido al apoyo al aprendizaje del inglés brindado por los padres, madres y acudientes y

estos se incluyeron dentro del subcomponente de contexto general. La encuesta pasó por el proceso de revisión del asesor del trabajo de investigación y de las colegas docentes de la IEEO, pero no fue posible realizar un piloto. La encuesta tuvo la estructura que se muestra en la tabla 5 y un total de 22 preguntas sin contar la sección de preguntas sociodemográficas. La versión final de la encuesta se puede apreciar en el anexo 6.

Las encuestas para los docentes de primaria e inglés también buscaban describir las perspectivas de los docentes sobre dos aspectos fundamentales. En primer lugar, se quería conocer qué tan motivados perciben a los estudiantes respecto al inglés, y qué consideran que los motiva. En segundo lugar, se buscaba describir qué estrategias o actividades de clase implementaban los docentes y cómo éstas inciden en los estudiantes. A ambos se les preguntó a través de una pregunta abierta si percibían alguna relación entre la relación de la pertenencia al grupo étnico y la motivación de los estudiantes. Si bien las preguntas eran similares, se tuvo en cuenta también las diferencias entre el grado de conocimiento de los docentes. Para la elaboración de estas preguntas también se recurrió al apoyo de la Inteligencia Artificial y la selección fue revisada por el asesor del trabajo de investigación. Se hizo un piloto con un docente representativo de cada grupo de la IEEO, es decir, una docente de primaria y una docente de inglés. En la tabla 6 se presenta la estructura de la encuesta y en los anexos 4 y 5 se aprecia cada una de las encuestas respectivamente.

Tabla 6: Estructura de las encuestas para docentes

Elemento	Subcomponente	Cantidad de ítems		Ejemplo de ítem	
		Docentes de primaria	Docentes de inglés	Docentes de primaria	Docentes de inglés
Orientaciones motivacionales	Motivación orientada a elementos internos	6	5	Los estudiantes muestran curiosidad por aprender inglés.	Los estudiantes ven el aprendizaje del inglés como una forma de conocer nuevas culturas.
	Motivación orientada a elementos externos	3	4	Los estudiantes aprenden inglés principalmente porque es obligatorio en el plan de estudios.	Los estudiantes perciben que aprender inglés les abrirá oportunidades laborales en el futuro.
Factores motivacionales	Del contexto o situación de enseñanza	3	1	Percibo que los estudiantes se sienten desafiados positiva mente por las tareas en inglés.	Los estudiantes sienten satisfacción personal cuando completan actividades de clase en inglés.
	Del contexto general	3	5	Los estudiantes practican inglés fuera del aula con actividades de esparcimiento o diversión (escuchar canciones, ver vídeos).	Los estudiantes que tienen más apoyo en casa están más motivados en clase.

Procedimientos

Como ya se indicó las encuestas fueron administradas de manera presencial y en formato físico. La investigadora, visitó al azar aulas de los docentes que tuviesen clases de inglés en un horario conveniente y accesible para ella. Para los niños de grado 4°, 5° y 6°, con el acompañamiento de la docente de aula, se leyeron en voz alta las instrucciones y también se leyeron uno a uno los enunciados. También se les hizo entrega del formato de consentimiento informado que debían llevar y hacer diligenciar por sus padres y devolver en el transcurso de la semana. Los casos de

estudiantes que no trajeron el consentimiento informado fueron descartados de la muestra. Para los niños de 6° a 11° se hizo una lectura y explicación de las instrucciones, pero no se leyeron de manera general todos los enunciados. A estos estudiantes, además del consentimiento informado, se les entregó la encuesta para padres, madres y acudientes con la misma indicación de traerla diligenciada por su adulto responsable en el transcurso de la semana. En el anexo 1 se puede ver el formato de consentimiento informado que fue enviado a los padres, madres y acudientes.

Los datos recolectados en las encuestas fueron transcritos y tabulados en Microsoft Excel y en este mismo programa se hicieron los análisis descriptivos. Desde allí los datos se exportaron a IBM SPSS versión 26 para los análisis de tipo inferencial.

Para responder a las preguntas de investigación específicas referidas al tipo de motivación de los estudiantes, las percepciones de los docentes y de los padres, madres y acudientes sobre la motivación se utilizaron estadísticas descriptivas y análisis de frecuencia. Para las preguntas que buscaban establecer relaciones entre variables como el grado de escolaridad y la pertenencia al grupo étnico se utilizaron procedimientos inferenciales, específicamente la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, que fue seleccionado por su naturaleza no paramétrica y su correspondencia con las características de los datos. Aunque solo hubo preguntas abiertas para los docentes, a esto se le hizo un análisis cualitativo de tipo inductivo para identificar las tendencias en las respuestas ofrecidas por los encuestados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados y análisis de los datos obtenidos a través de las encuestas diseñadas para los fines del estudio. Seguimos una estructura de lo descriptivo a los explicativo y en la secuencia de las poblaciones encuestadas.

Orientaciones y factores motivacionales de los estudiantes de grados 4° y 5°

Tras el proceso de tabulación de las respuestas de las encuestas de los estudiantes estas han sido sintetizadas en la tabla 7 a continuación.

Tabla 7: Orientaciones motivacionales de los estudiantes de grados 4° y 5°

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. Me siento seguro cuando hablo en inglés.	7.8	18.6	50.4	23.3
2. Mis padres o maestros me dicen que es importante aprender inglés.	42.6	25.6	27.9	3.9
3. Me gusta aprender inglés en la escuela.	43.4	20.2	27.1	9.3
4. Me siento feliz cuando tengo clases de inglés.	30.2	24.8	35.7	9.3
5. Creo que saber inglés me ayudará en el futuro.	60.5	20.9	14.7	3.9
6. Me gusta cantar canciones en inglés.	34.1	13.2	28.7	24.0
7. Me divierto cuando veo dibujos animados en inglés o películas en inglés.	16.3	18.6	31.0	34.1
8. Participo en juegos en línea en inglés.	15.5	16.3	31.8	36.4
9. Me siento orgulloso cuando aprendo palabras nuevas en inglés.	51.2	24.8	21.7	2.3
10. Me siento orgulloso cuando obtengo buenas calificaciones en inglés.	76.7	17.1	5.4	0.8
11. Me gusta aprender inglés porque podría hablar con más personas.	43.0	30.5	21.9	4.7
12. Me esfuerzo más en aprender inglés cuando me dicen que me irá bien o me dan premios.	43.4	35.7	16.3	4.7

Las respuestas de la mayoría de los estudiantes se concentran en las opciones de “siempre” y “casi siempre” con excepción de los enunciados 1, 7 y 8. Esto indica que la mayoría de los estudiantes siente inseguridad al hablar inglés, ya que la mitad comenta “a veces” sentirse seguro al hablar el idioma, y casi un cuarto de los estudiantes admite “nunca” sentirse seguro con el idioma. Varias de las teorías de la motivación incluyen un componente de seguridad o autopercepción positiva como un elemento favorable de la motivación. En la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) este se correspondería con el componente de competencia. Para sentirse motivado hacia una meta, el individuo debe sentir que es capaz de lograr esa meta y que posee las habilidades y competencias para lograrlo. Igualmente, en otras teorías como la de la autoconfianza y la del filtro afectivo, la percepción de competencia y capacidad serían elementos importantes para sentirse motivado para lograr un aprendizaje efectivo de la L2 (Peña Dix, 2013).

Los enunciados 7 y 8 se refieren a oportunidades de acceso al inglés en el contexto general a través de juegos en línea y películas y dibujos animados. Los resultados muestran que los estudiantes participantes del estudio con poca frecuencia se involucran en estas actividades. Algunos estudios previos indican que los estudiantes más motivados son aquellos que más buscan oportunidades informales para aprender inglés con exposición fuera de la clase y que esta exposición sucede a través de la tecnología, los recursos en línea y las redes sociales (Bevik y Holms, 2022; Trans y Miralpeix, 2024), aunque hay que destacar que estos estudios han sido con estudiantes adolescentes mayores a los del estudio actual. Esto podría deberse a la edad de los estudiantes (entre 7 y 10 años) y que a esta edad aún no tienen mucho acceso a esas tecnologías.

Por otra parte, la tecnología digital actualmente hace que los dibujos animados en plataformas e internet ya estén disponibles en español.

Los ítems en los que se observa una mayor frecuencia en las opciones “siempre” y “casi siempre” (70% o más en la suma de ambas) son los enunciados 5, 9, 10 y 11. Los enunciados 5 y 10 hacen referencia a elementos externos al aprendiz, el 5 se interpreta como un indicador de motivación instrumental (beneficios en el futuro) y el 10 hace referencia a un motivador extrínseco (las calificaciones), mientras que los enunciados 9 y 11 se refiere a elementos internos del aprendiz: la motivación integrativa (enunciado 9) y la motivación intrínseca (enunciado 11). Los dos enunciados que se refieren específicamente a la situación de clase, el 3 y 4, también muestran actitudes favorables de los estudiantes hacia su clase de inglés. Podría decirse entonces que los estudiantes de 4° y 5° grado se muestran motivados hacia el aprendizaje del inglés y que tienen orientaciones tanto por factores internos personales como por factores externos.

Con respecto a actividades de clase que los estudiantes evalúan en términos de disfrute o interés, podemos ver en la tabla 8 que los estudiantes favorecen los juegos en clase (enunciado 2) actividades de contenido cultural (canciones y festividades, enunciados 1 y 11), y las actividades apoyadas con tecnología (enunciados 3 y 5). Por otra parte, también muestran favorabilidad por actividades de tipo tradicional como los talleres escritos, la traducción y las manualidades. Por otro lado, las dramatizaciones y conversaciones en inglés son las actividades que menos le gustan a los estudiantes. Los videos de YouTube tampoco están entre sus favoritos. Una manera de interpretar estos resultados es que los estudiantes evalúan a partir de su experiencia, así que actividades que ya hacen en clase pueden haber sido favorecidas. A la vez, también parece haber una tendencia a elegir aquello que es poco frecuente, como los juegos electrónicos o las

canciones de moda y actuales en lugar de canciones con un fin instruccional. Esta es, naturalmente, una hipótesis que debería confirmarse con estudios que tengan entre sus técnicas de recolección de datos, la observación de clase. Aun así, este resultado puede ser un insumo interesante para docentes de primaria quienes asumen el reto de enseñar inglés sin ser licenciadas especialistas en la enseñanza de lenguas.

Tabla 8: Actividades de clase motivantes para los estudiantes de grados 4° y 5°

	Me gusta mucho	Me gusta	Indiferente	No me gusta
1. Cantar canciones de moda y actuales.	28.7	31.8	24.0	15.5
2. Juegos dinámicos en clase.	46.5	31.5	11.8	10.2
3. Juegos digitales o electrónicos.	38.8	30.2	19.4	11.6
4. Hacer diálogos o dramatizaciones en clase.	17.8	27.1	28.7	26.4
5. Actividades interactivas en línea (Kahoot, Duolingo u otras parecidas).	35.2	25.8	21.1	18.0
6. Responder talleres escritos.	26.8	40.2	21.3	11.8
7. Dibujar y colorear las palabras que aprendo.	43.3	26.8	18.9	11.0
8. Traducir palabras o frases al español.	32.8	39.1	21.1	7.0
9. Ver videos de YouTube en inglés	18.75	21.1	28.1	32.0
10. Hacer manualidades con modelos de cosas en inglés (por ejemplo, las partes de la casa)	27.9	33.3	19.4	19.4
11. Hacer actividades relacionadas con celebraciones y festividades.	49.6	27.1	16.3	7.0

Orientaciones y factores motivacionales de los estudiantes de grados 6° a 11°

Por la edad de este grupo de estudiantes y por ser quienes han tenido una experiencia más completa con el aprendizaje del idioma y con docentes que son licenciadas en el área, a estos se les hicieron más preguntas y preguntas de una mayor complejidad cognitiva, En este caso, se

presentarán las respuestas en tablas clasificadas por subcomponentes del modelo integrado de la motivación.

Tabla 9: Motivación orientada a elementos internos de los estudiantes de grados 6° a 11°

	Total/m de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Total/m en desacuerdo	Media
2. Creo que aprender inglés es difícil.	14.1	24.8	43.6	13.4	4.0	2.68
3. Creo que soy capaz de aprender inglés si me esfuerzo.	48.3	35.4	13.6	2.0	0.7	4.29
5. El inglés es importante para entender otras culturas.	41.6	33.6	19.5	4.0	1.3	4.10
9. Me gusta el inglés.	33.1	20.9	35.1	6.1	4.7	3.72
12. Me gustaría aprender inglés para comunicarme con personas de otros países.	52.3	29.5	14.1	2.7	1.3	4.29
17. Me siento seguro al hablar inglés en clase.	11.9	15.4	44.1	21.7	7.0	3.03

En este componente se observa que los estudiantes están divididos. Por una parte, se observa una alta motivación para el inglés por su utilidad para facilitar la comunicación intercultural (enunciados 5 y 12) con porcentajes de muy de acuerdo y de acuerdo por encima de 70%. Sin embargo, al preguntárseles si les gusta el inglés, si este idioma es difícil o su seguridad al hablarlo, la mayoría de los estudiantes se van por la opción neutral. Menos del 20% de los estudiantes considera que es un idioma fácil y menos del 30% manifestó sentirse seguro al hablar el idioma. Nuevamente, podemos ver que los estudiantes no se sienten muy competentes en el idioma, lo que puede incidir en su autopercepción y a su vez reducir su motivación. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes está muy de acuerdo o de acuerdo con la idea de que, si se esfuerzan, podrían llegar a aprender el idioma, lo que se puede interpretar como una señal de optimismo. Según Dörnyei (2001 y 2005) y Deci y Ryan (2000) un elemento que incide en la

motivación es la valoración de la meta o de la tarea. Tareas muy fáciles y que no representan un reto, son demotivantes, pero tareas muy complejas y que parecen inalcanzables, también son demotivantes. Además, Lamb (2017) en su revisión sobre la motivación en L2 señala la influencia e impacto que los docentes pueden tener sobre la motivación, así que una sugerencia a los docentes sería la de mantener y reforzar esta idea en los estudiantes: sin importar que parezca difícil, si es realizable. A continuación, se presentan los resultados de la motivación orientada a elementos externos al aprendiz.

Tabla 10: Motivación orientada a elementos externos de los estudiantes de grados 6° a 11°

	Total/m de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Total/m en desacuerdo	Media
1. Aprender inglés me ayudará a tener un mejor trabajo en el futuro.	47.0	36.2	12.8	1.3	2.7	4.23
6. Estudiar inglés es importante para cumplir con los requisitos escolares.	17.4	39.6	33.6	8.7	0.7	3.64
10. Me esfuerzo en clase de inglés porque quiero obtener buenas calificaciones.	24.2	46.3	25.5	2.7	1.3	3.89
15. Me interesa aprender inglés porque me abre oportunidades educativas.	36.2	39.6	18.1	4.0	2.0	4.04
16. Me siento motivado a aprender inglés porque mis amigos lo están aprendiendo.	8.8	22.3	43.9	14.9	10.1	3.05
20. Mis profesores me motivan a aprender inglés con sus comentarios positivos.	31.5	34.9	28.2	4.0	1.3	3.91

En lo que a elementos externos al aprendiz vemos que predomina la valoración instrumental del inglés por su potencial para generar beneficios en el plano laboral o educativo (enunciados 1 y 15) que es donde se observa un valor de la media más alto y un mayor porcentaje de respuestas entre muy de acuerdo y de acuerdo. En los otros enunciados se observa en todos valores de la media por encima de 3 en la escala del 1 al 5. El segundo componente externo que tiene mayor

presencia en las respuestas de los estudiantes es el académico, ya que la apreciación del docente sobre su desempeño y las calificaciones son las dos variables con mayor porcentaje de acuerdo luego de la valoración instrumentalidad. Por último, la opinión de los compañeros o la presión social no parece estar muy presente, ya que la mayoría de los estudiantes se mostró indiferente ante el enunciado 16. Esto es consistente con lo reportado por Torres (2019) quien en su estudio con estudiantes de una IEO de Palmira encontró que la percepción de amigos y compañeros de clase incidía poco en la motivación de los estudiantes y que tenía un mayor impacto la percepción de los docentes y las actitudes y acciones de estos. A continuación veremos influencias del contexto o situación de clase y del contexto sociocultural general.

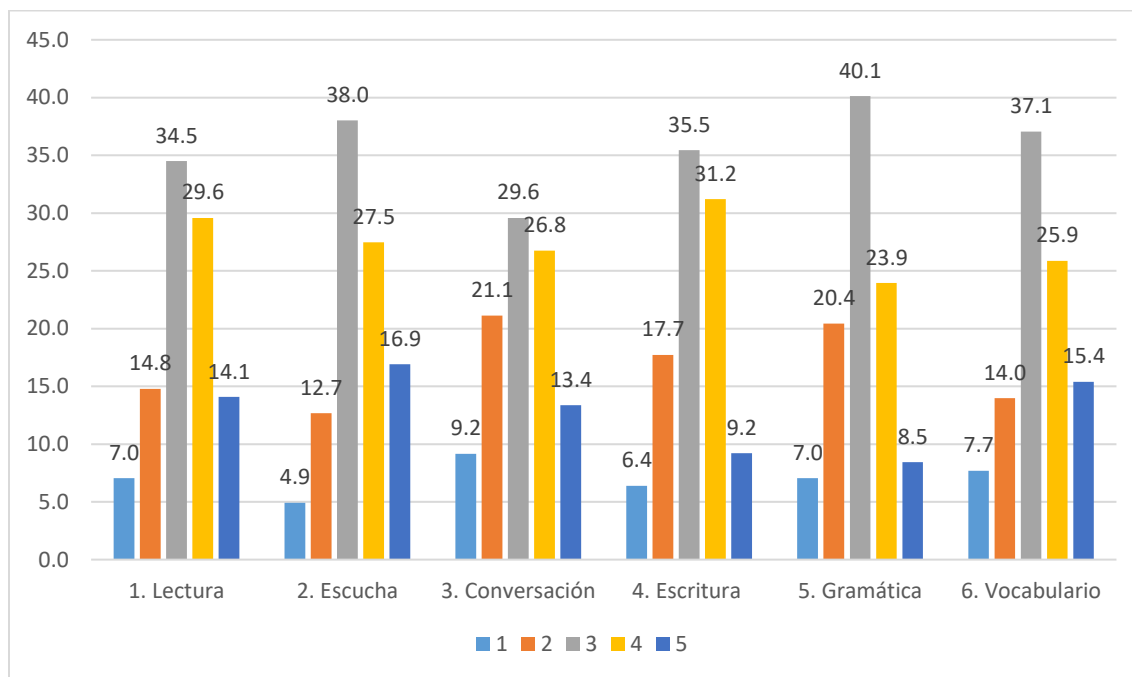
Tabla 11: Factores motivacionales del contexto y situación de enseñanza y del contexto en general en los estudiantes de grados 6° a 11°

	Total/m de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Total/m en desacuerdo	Media
4. Disfruto las actividades en clase de inglés.	19.46	33.56	42.28	3.36	1.34	3.66
7. Las actividades de clase son adecuadas para mi nivel de inglés.	14.8	39.6	38.9	4.7	2.0	3.60
8. Las actividades extracurriculares (cursos, aplicaciones, clubes de conversación) me ayudan a mejorar mi inglés.	28.9	40.3	25.5	4.0	1.3	3.91
11. Me gusta la forma en que mi profesor enseña inglés.	33.6	37.6	24.2	4.0	0.7	3.99
13. Me gustaría que hubiera más recursos en mi colegio para aprender inglés (libros, tecnología, etc.).	34.9	28.2	32.9	3.4	0.6	3.93
14. Me gustaría tener más tiempo en clase para practicar conversación en inglés.	16.1	21.5	43.6	11.4	7.4	3.28
18. Mi profesor de inglés hace que las clases sean interesantes.	24.3	38.5	29.1	4.7	3.4	3.76
19. Mis padres me motivan a aprender inglés.	28.1	22.6	40.4	5.5	3.4	3.66
21. Uso tecnología (apps, internet) para aprender inglés por mi cuenta.	31.8	22.3	31.8	10.8	3.4	3.68

Contrario a las tablas anteriores, en los factores motivacionales vemos una intensidad moderada alta de elementos del contexto o situación de enseñanza y del contexto en general para aprender inglés. La intensidad se considera moderada ya que, si bien los valores de la media para cada enunciado superan el promedio de 3, ninguno llega a superar el valor de 4 en la escala del 1 al 5. En los enunciados 4, 14 y 19 se observa que más del 40% de las respuestas se fueron a la respuesta *neutral*. En los enunciados que se refieren al docente, es decir, los enunciados 11 y 18, se observa que más del 60% expresó favorabilidad hacia la docente y el interés que despierta en las clases. También se observa que hay apoyo desde el hogar, pues más del 50% de los estudiantes indican que sus padres los motivan a aprender inglés. Gardner (2007) señala que en estudiantes de España aprendiendo una lengua extranjera en contextos instruccionales, el apoyo parental es un factor que incide en las calificaciones en la asignatura y en el desempeño. Torres (2019) en su estudio, por el contrario, encontró que, si bien el apoyo de los padres para las clases es positivo, no es un factor determinante en la motivación de los estudiantes para aprender L2, dado que muchas veces, los estudiantes reconocen que sus padres no tienen conocimientos en el idioma. En cuanto a oportunidades de acceso al inglés, los estudiantes no se mostraron muy inclinados a favor de más tiempo de clase o más actividades conversacionales (enunciado 14), pero reconocen la importancia de actividades extracurriculares y del apoyo tecnológico (enunciados 8 y 21) y lamentan la falta de infraestructura y recursos disponibles en la institución (enunciado 13). Si bien la mayoría de los estudiantes en contextos como este aprenden el inglés de manera instruccional, los estudiantes reconocen el potencial de otras formas de aprender que no se vean restringidas al aula. Esto va alineado con los resultados de los estudios de Bevik y Holms (2022) Trans y Miralpeix (2024) así que una recomendación pertinente sería la de crear otros entornos de práctica del idioma fuera del aula.

Para terminar con las respuestas de los estudiantes de grados 6° a 11° también se exploró su propia valoración de sus competencias en las habilidades comunicativas de la lengua. Como ya se ha explicado, esto es un elemento importante ya que los estudiantes con menor motivación tienden a ser aquellos que han tenido experiencias negativas con el aprendizaje o tienen un mal desempeño (Deci y Ryan, 2000 y Peña Dix, 2013). La valoración de sus competencias por habilidad se puede apreciar en la figura 6.

Figura 6: Percepción de la competencia por habilidad de los estudiantes de 6 a 11



En la figura se puede apreciar que en todas las habilidades y componentes de la lengua los estudiantes mayoritariamente se dan una valoración intermedia con la calificación de 3 en la escala del 1 al 5. En general, la escucha es la habilidad en la que mejor se evaluaron los estudiantes (media de 3,32 en la escala del 1 al 5) dado que fue la habilidad con el menor

porcentaje de estudiantes que se autoevaluaron con 1. En orden descendiente, el segundo lugar lo ocupa el vocabulario (media de 3,22) y le sigue la habilidad de lectura con una media de 3,21. En otras palabras, los estudiantes perciben que su desempeño es mejor en las habilidades perceptivas de lectura y escucha. El vocabulario como componente de lenguaje, no se restringe a las habilidades comprensivas, pero es bastante probable que en la clase de inglés de aborde de esta manera con preguntas de comprensión y memorización más que con tareas de producción (Hernández y Faustino, 2006). Esto no resulta sorprendente pues varios expertos en la enseñanza de lengua han reportado que para los estudiantes las habilidades productivas son más demandantes que las perceptivas (Brown y Lee, 2015). En todo caso, desde la perspectiva de la motivación, se aprecia que en todas las habilidades y componentes hay porcentajes cercanos o superiores al 40% que se evalúan de manera favorable. Es decir, que podría decirse que entre este grupo de estudiantes hay una auto confianza y auto percepción de sus competencias favorable lo que podría llevar a una motivación moderada o alta hacia el aprendizaje del inglés. Con el refuerzo docente y el uso de actividades apropiadas, los estudiantes podrían verse más motivados hacia el aprendizaje de la lengua. Para continuar con el reporte de los resultados ahora se presentan los resultados de la encuesta a los padres madres y acudientes.

Percepciones sobre la motivación de los padres, madres y acudientes

La familia hace parte del entorno de aprendizaje. En la teoría del Sistema Motivacional del Yo L2, las percepciones familiares y las actitudes que tienen hacia la lengua y la importancia que dan a que sus hijos aprendan la L2 hacen parte del *ought-to-self* (Dörnyei, 2005; Torres, 2019). En la teoría de la autodeterminación, la influencia de los padres podría considerarse como parte de la motivación extrínseca (Peña Dix, 2013). En su estudio con estudiantes de España, Gardner

(2007) encontró que las actitudes de los estudiantes hacia la situación de aprendizaje, y el apoyo familiar (*parental encouragement*) tienen una influencia positiva en la motivación. Esta variable también se correlacionó de manera positiva con la integratividad, sugiriendo una relación positiva entre la motivación integrativa y el apoyo familiar. Por esta razón se exploró cómo perciben la motivación de sus hijos hacia la L2, qué percepciones tienen sobre la situación y contexto de clase y si, como parte del entorno general, ellos toman acciones para apoyar o promover que sus hijos aprendan la L2. Comenzaré por las percepciones de los padres en cuanto a la motivación de sus hijos hacia la L2.

Tabla 12: Motivación orientada a elementos internos de los estudiantes desde la perspectiva de los padres, madres y acudientes

	Total/m de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Total/m en desacuerdo	Media
4. Para mí es importante que mi hijo/hija aprenda inglés porque eso le permitirá comprender otras culturas.	57.0	33.7	5.8	2.3	1.2	4.43
5. En general, siento que es importante que mis hijos aprendan inglés	64.0	32.6	3.5	0	0	4.60
12. Mi hijo/hija siente curiosidad por aprender inglés más allá de las clases formales.	37.2	31.4	25.6	4.7	1.2	3.99
13. A mi hijo/hija le gusta aprender inglés porque siente que es interesante y divertido.	37.2	40.7	17.4	4.7	0	4.10
14. Mi hijo/hija muestra interés en mejorar su nivel de inglés sin necesidad de incentivos externos.	32.6	38.4	22.1	7.0	0	3.97
15. A mi hijo/hija no le gusta el inglés.	17.4	20.9	16.3	22.1	23.3	3.13
16. Mi hijo/hija le resulta muy difícil el inglés.	7.0	32.6	26.7	18.6	15.1	3.02

De la tabla 12 se puede desprender que los padres si valoran el inglés de manera positiva y consideran que es importante que sus hijos lo aprendan. Una gran mayoría de los familiares y

acudientes que respondieron la encuesta estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con que es importante que sus hijos aprendan inglés (96,6%) y reconocen la importancia del inglés para aprender otras culturas (90,7%). Un 71% de los encuestados señala que a su hijo/hija le interesa el inglés independientemente de incentivos externos, señalando una orientación intrínseca en la motivación para aprender inglés. De igual manera, más del 45% piensa que a su hijo o hija le gusta el inglés, pero un 39% tiene la percepción de que a su hijo/hija el idioma le resulta difícil. En este conjunto de preguntas de la encuesta se observa una fuerte orientación hacia factores internos de los padres o de los mismos estudiantes. En la siguiente tabla podemos observar la percepción de los familiares con respecto a los factores externos.

Tabla 13: Motivación orientada a elementos externos de los estudiantes desde la perspectiva de los padres, madres y acudientes

	Total/m de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Total/m en desacuerdo	Media
1. Para mí es importante que mi hijo/hija aprenda inglés porque eso le permitirá encontrar un buen empleo en el exterior.	54.7	34.9	5.8	2.3	2.3	4.37
2. Para mí es importante que mi hijo/hija aprenda inglés porque eso le permitirá ingresar a la Universidad.	45.3	37.2	16.3	1.2	0.0	4.27
3. Para mí es importante que mi hijo/hija aprenda inglés porque eso le permitirá encontrar un buen empleo Colombia.	43.0	34.9	20.9	1.2	0.0	4.20
6. Aprender inglés les dará a mis hijos oportunidades que yo no tuve.	57.0	32.6	8.1	1.2	1.2	4.43
9. Para mí es muy importante que mi hijo/hija tenga un buen puntaje en la prueba Saber 11 inglés.	50.0	39.5	10.5	0.0	0.0	4.40

Por las respuestas a estos enunciados, puede decirse que el inglés es importante también por propósitos instrumentales, es decir por razones externas a los estudiantes. Los padres asocian el aprendizaje del inglés por parte de sus hijos con mejores oportunidades laborales en el futuro, el ingreso a la universidad y un puntaje en la prueba saber 11, lo que implica posibilidad de ingreso a la Universidad pública. También reconocen que este idioma les dará a sus hijos oportunidades que ellos mismos no tuvieron en su momento. Estos resultados son consistentes con los reportados por García Soto (2015) en su estudio que reportó que tanto los padres de IEO como la de IE privadas consideran que es muy importante que sus hijos aprendan inglés. La muestra total de encuestados en el estudio de García Soto fue de 315 padres de familia de cuyos hijos estaban en colegios públicos y privados de Cali.

Ahora bien, en la siguiente tabla se reportan las percepciones de los padres, madres y acudientes sobre la manera en que se les enseña inglés a sus hijos e hijas.

Tabla 14: Percepciones de los padres madres y acudientes en torno a los factores motivacionales asociados al contexto o situación de enseñanza del inglés.

	Total/m de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Total/m en desacuerdo	Media
18. Las estrategias utilizadas por los docentes de inglés son motivadoras para mi hijo/hija.	29.1	33.7	31.4	3.5	2.3	3.84
19. Los recursos educativos (libros, vídeos, plataformas en línea) usados por los docentes son adecuados para mejorar el aprendizaje del inglés de mi hijo/a.	30.2	36.0	29.1	3.5	1.2	3.91
20. Los métodos de evaluación que usan los docentes en inglés motivan a mi hijo/hija a esforzarse más.	29.1	34.9	30.2	4.7	1.2	3.86

La percepción de los padres y madres y acudientes sobre cómo se les enseña inglés a sus hijos en la IEEO y cómo la enseñanza los motiva puede considerarse positiva. El valor de la media indica

una tendencia superior a 3 en la escala del 1 al 5 en los tres enunciados, pero a la vez, el valor de la media en ninguno de los casos supera el valor de 4. De hecho, en los tres enunciados se observan frecuencias de casi un tercio (cerca o superior a 30%) en la opción *neutral* lo que podría indicar desconocimiento o desinterés con respecto a el contexto de enseñanza. En general, cerca o más del 60% de los padres creen que los docentes de la IEEO usan estrategias motivadoras, que disponen de recursos adecuados y que usan técnicas de evaluación motivantes. Para terminar con este análisis, se reporta las percepciones de los padres, madres y acudientes respecto a los factores motivacionales en el contexto general del aprendizaje de la lengua, lo que involucra elementos socioculturales, el acceso al inglés por parte de sus hijos, pero también la manera en que ellos y ellas apoyan este proceso.

Tabla 15: Percepciones de los padres madres y acudientes en torno a los factores motivacionales asociados al contexto general de aprendizaje.

	Total/m de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Total/m en desacuerdo	Media
7. Ayudo a mis hijos cuando tienen que hacer tareas en inglés.	41.9	39.5	16.3	2.3	0	4.21
8. De tener los recursos financieros, matricularía a mi hijo/hija en clases de inglés particulares o en un instituto	53.5	31.4	14.0	1.2	0	4.37
10. Motivo a mi hijo/hija a que vea películas y vídeos en inglés.	26.7	39.5	25.6	7.0	1.2	3.84
11. Compro materiales o actividades en inglés para ayudar a mi hijo/hija a aprender.	22.0	37.8	36.6	3.7	0	3.78
17. El apoyo que mi hijo/hija recibe de la familia y la comunidad influye positiva mente en su motivación para aprender inglés.	21.2	38.8	31.8	7.1	1.2	3.72
21. Mi hijo/a utiliza estrategias adicionales, como ver películas o leer libros en inglés, para mejorar su aprendizaje.	18.6	32.6	36.0	11.6	1.2	3.56
22. Mi hijo/a práctica inglés fuera de la escuela, utilizando aplicaciones, videos y recursos en línea.	30.2	25.6	26.7	15.1	2.3	3.66

Nuevamente se observan percepciones que son predominantemente positivas con valores de la media superiores al 3,5 en la escala del 1 al 5 e incluso superiores a 4 en los ítems 7 y 8. La mayoría de los padres apoya a sus hijos al tener que hacer tareas en inglés (81,4%). Se observa que el apoyo de alguna manera está sujeto a condiciones económicas, es decir, de disponer de recursos financieros más del 84% reporta que matricularía a su hijo o hija en cursos o clases para fortalecer su aprendizaje del inglés. La anterior refleja una situación hipotética, pero en el enunciado 11, donde se presenta una situación concreta de inversión financiera para apoyar el aprendizaje del inglés, el porcentaje de padres muy de acuerdo o de acuerdo baja a 58,8%. Otra forma de apoyo que aparece en más del 60% de los padres es motivándolos a ver películas y videos en inglés. Sería interesante en un futuro estudio conocer en mayor profundidad como se materializa este tipo de apoyo desde el hogar ya que las respuestas en el actual estudio apenas dejan tener una vista superficial del fenómeno. García Soto (2015) también exploró los tipos de apoyo desde el hogar para el aprendizaje del inglés. Encontró que los padres tanto de instituciones privadas como publicas participan y apoyan a sus hijos con cursos, ayuda en las tareas, compra de materiales y tutores, pero encontró que este apoyo es más frecuente en las familias de estudiantes que están en IE privadas y que en las familias de IE públicas, este apoyo se reportó en un 34% de los encuestados.

Los dos últimos enunciados de la tabla se refieren a la generación de oportunidades de acceso o contacto con el inglés por parte de los estudiantes. En ambos casos, más del 60% de los encuestados reportaron que sus hijos si buscan oportunidades contextuales y extracurriculares para practicar o aprender inglés, pero también vemos frecuencias relativamente altas en el nivel *neutro*, y porcentajes por encima del 10 *en desacuerdo*. Esto podría sugerir que en el contexto si

hay oportunidades de acceso al inglés y que esta es uno de los factores que puede motivar positivamente a los estudiantes, pero parece ser necesario fortalecer este elemento tanto desde la Escuela, con estrategias de los docentes para que los estudiantes practiquen usen la lengua fuera de clase, como desde el hogar.

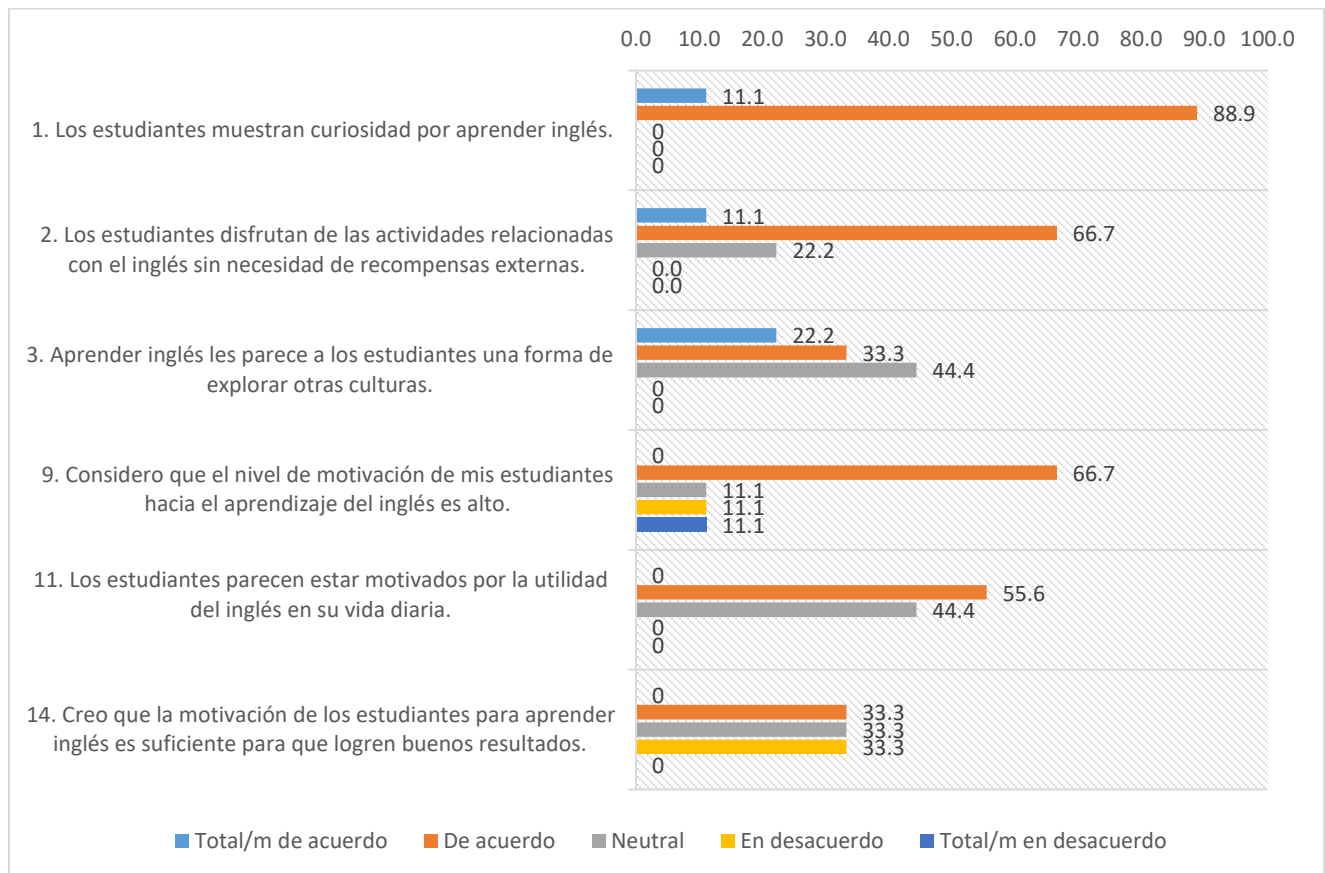
Percepciones sobre la motivación de los docentes

Con esta encuesta se buscó describir qué tan motivados perciben los docentes que están los estudiantes para aprender inglés y qué hacen ellos y ellas para motivar a los estudiantes.

Comenzaremos con las percepciones asociadas la orientación motivacional asociada a factores internos del estudiante. Dado que el número de participantes que respondieron en estas encuestas se utilizarán gráficas en lugar de tablas.

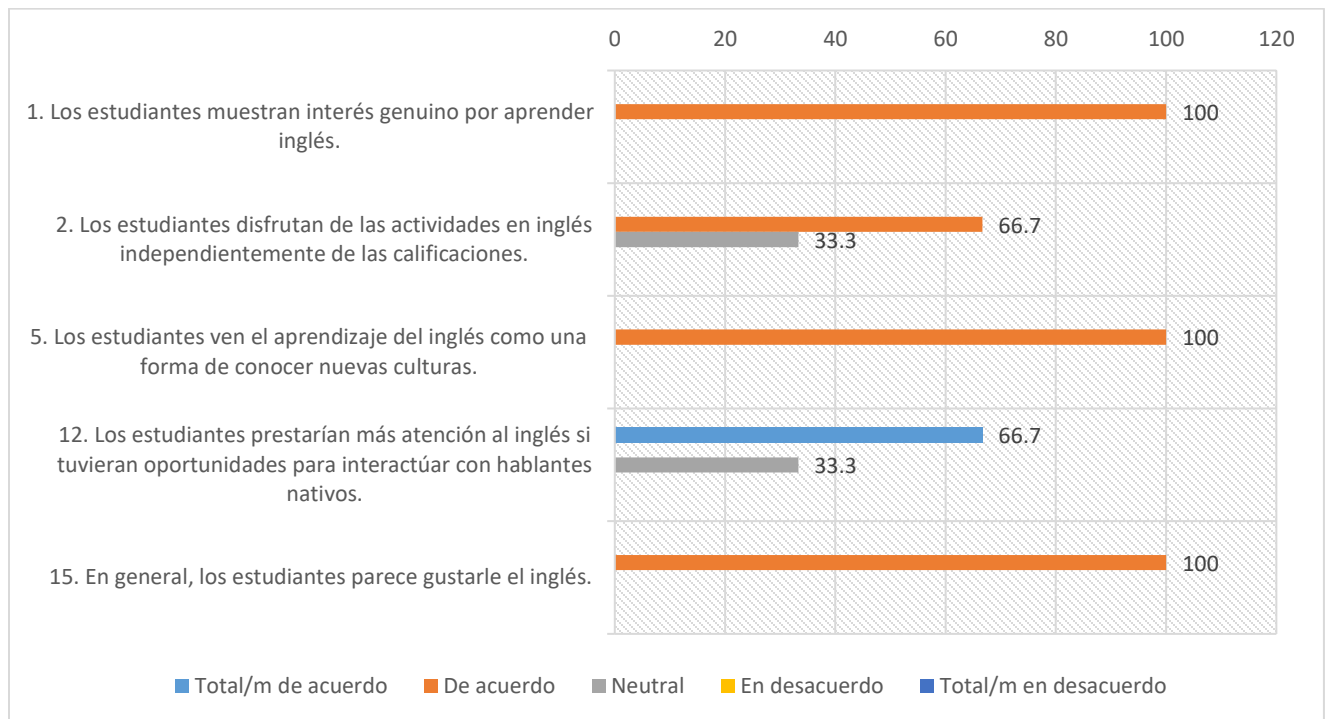
Las figuras 7 y 8 muestran las percepciones del profesorado entono a la orientación motivacional de los estudiantes desde los factores internos. La figura 7 muestra las respuestas de los docentes de primaria y la 8 las percepciones de los docentes de inglés. Las maestras de primaria consideran que sus estudiantes sí tienen una motivación como el interés, la motivación intrínseca, la utilidad de la lengua en su vida diaria y la motivación integrativa (la lengua como posibilidad de acercamiento con otras culturas) ya que más del 50% de las maestras manifestaron estar de acuerdo con los enunciados que se referían a estos aspectos. De hecho, más del 60% de las maestras consideran que el nivel de motivación de sus estudiantes hacia el inglés es alto. Sin embargo, desde la percepción de las maestras la motivación no es suficiente para tener logros en el aprendizaje de la lengua. Un tercio de las encuestadas considera que esa motivación no es suficiente y el otro se manifestó neutral ante el enunciado.

Figura 7: Percepciones de las docentes de primaria en torno a orientaciones motivacionales asociados a factores internos del estudiante.



En cuanto a las percepciones de las maestras de inglés, es decir, las docentes que se encargan de la enseñanza del idioma en los grados de 6° a 11° y que sí son licenciadas formadas en el área, la figura 8 muestra, nuevamente, que hay una lata motivación desde los factores internos de los estudiantes. Las docentes de inglés consideran que en los estudiantes hay motivación integrativa, motivación intrínseca, interés genuino en el idioma, y gusto y disfrute por la lengua. Tres de las docentes están totalmente de acuerdo con el enunciado que refiere que el contacto con nativos motivaría más a los estudiantes, uno de los principales elementos del concepto de integratividad propuesto originalmente por Gardner en su teoría.

Figura 8: Percepciones de las docentes de inglés en torno a orientaciones motivacionales asociados a factores internos del estudiante.



Las figuras 9 y 10 a continuación muestran las respuestas de las docentes en torno a la incidencia de aspectos externos en la motivación de los estudiantes hacia el inglés. De los tres enunciados que miden esta orientación, en dos de ellos la mayoría de las docentes se muestran neutrales, es decir, no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Si comparamos la figura 7 con la figura 9, parece viable afirmar que los estudiantes de primaria, como lo ven las maestras, tienen motivaciones orientada más por elementos internos que externos.

Figura 9: Percepciones de las docentes de primaria en torno a orientaciones motivacionales asociados a factores externos del estudiante.

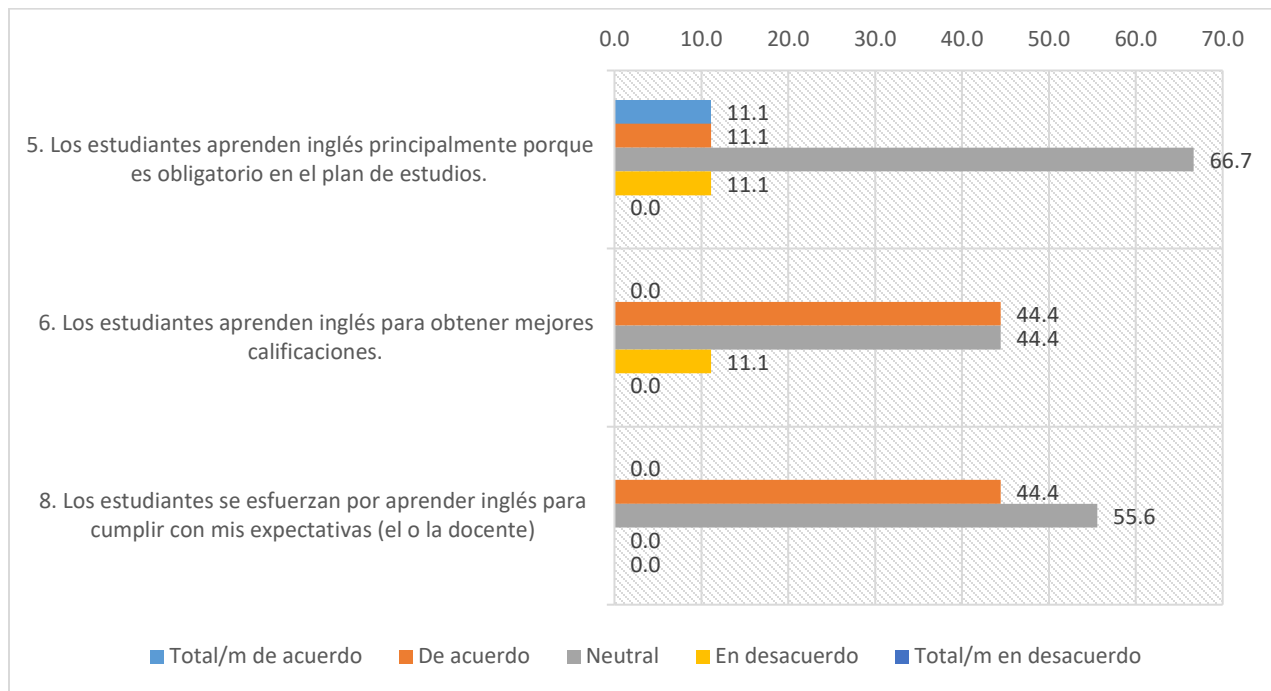
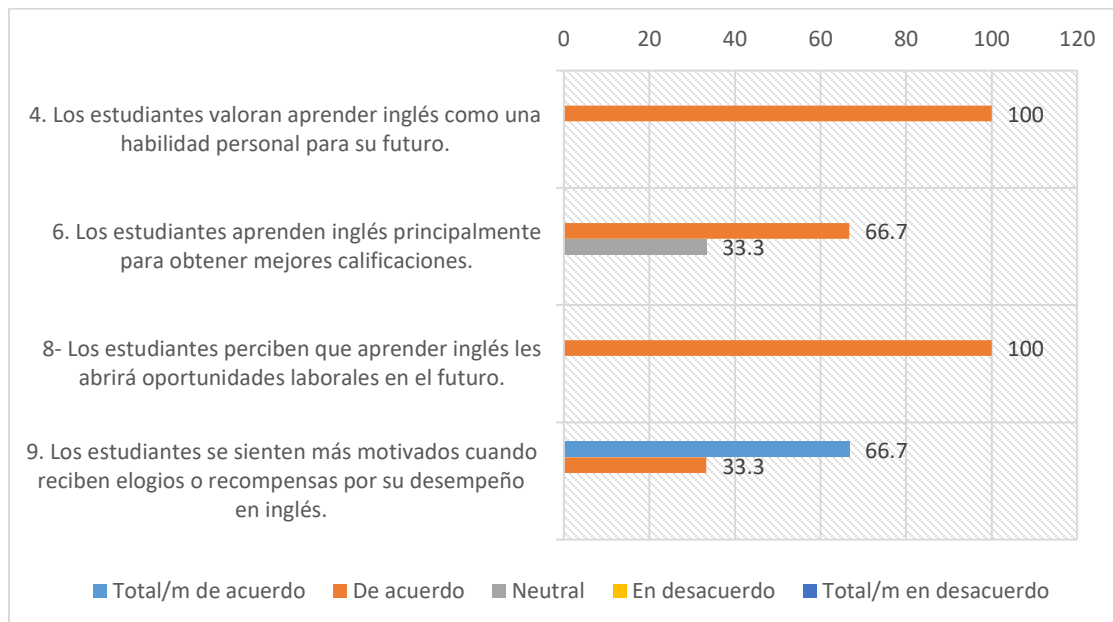


Figura 10: Percepciones de las docentes de inglés en torno a orientaciones motivacionales asociados a factores externos del estudiante.



En los estudiantes de 6° a 10° grado, el panorama es distinto, ya que para las docentes de inglés la motivación orientada a elementos externos también está muy presente y es muy fuerte en los estudiantes. En todos los enunciados de este componente, el porcentaje de acuerdo o total acuerdo es superior al 60%, indicando una percepción de que los estudiantes están motivados por elementos propios de la motivación extrínseca y la motivación instrumental. Hasta este punto es viable afirmar que en los estudiantes de grados 4° y 5° parece predominar la orientación motivacional guiada por elementos internos al estudiante, mientras que en los estudiantes de 6° a 11° se combinan ambos tipos de motivación. Esta percepción de las maestras puede estar fundamentada en la etapa del desarrollo de los estudiantes. Los niños de 4° y 5° grado, por su temprana edad, probablemente no estén muy conscientes o preocupados por las posibilidades laborales y académicas del inglés, ni estar muy concentrados en lo que el futuro les depara; en tanto que estos son elementos mucho más presentes en los estudiantes de 6° a 11°. Desde 6° grado, los estudiantes empiezan a familiarizarse con el sistema s de calificaciones numéricas y a desarrollar la preocupación por tener buenas calificaciones y no “perder”, un escenario mucho menos tangible durante la primaria. Desde grado 9° y hasta 11° las posibilidades de un futuro, el tener que elegir una potencial carrera y un posible curso para la vida futura son preocupaciones cada vez más reales y tangibles. Estos resultados son consistentes con los de Lozada y Obonaga (2015) con estudiantes de Palmira, Valle del Cauca, confirmando que a edades más tempranas, la motivación predominante es principalmente intrínseca, u orientada por elementos internos de los estudiantes. Esto, junto con la dimensión motivacional de la acción docente (Dörnyei, 2001; Lamb, 2017) pone de manifiesto lo importante que es la enseñanza del inglés en estas edades y que esa primera experiencia formativa sea motivante, para que los estudiantes desarrollen esas actitudes favorables y ya las posean al momento de llegar a la formación en secundaria.

Figura 11: Percepciones de las docentes de primaria en torno a factores motivacionales en el contexto de aprendizaje

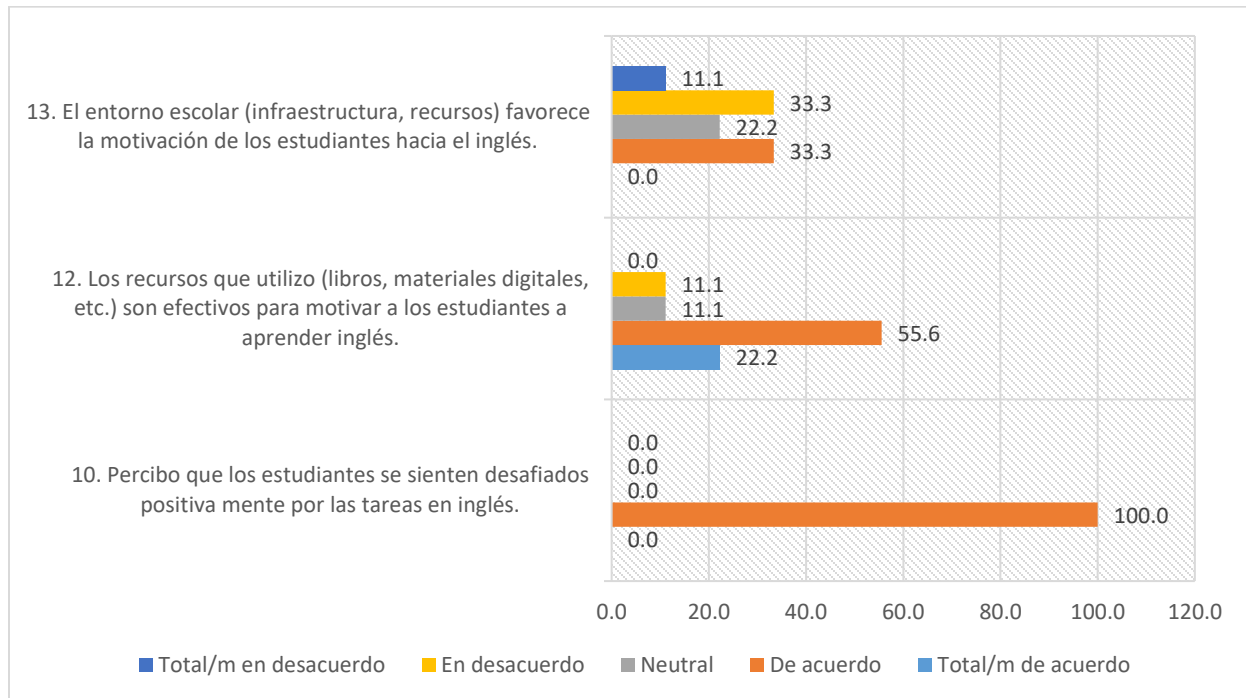
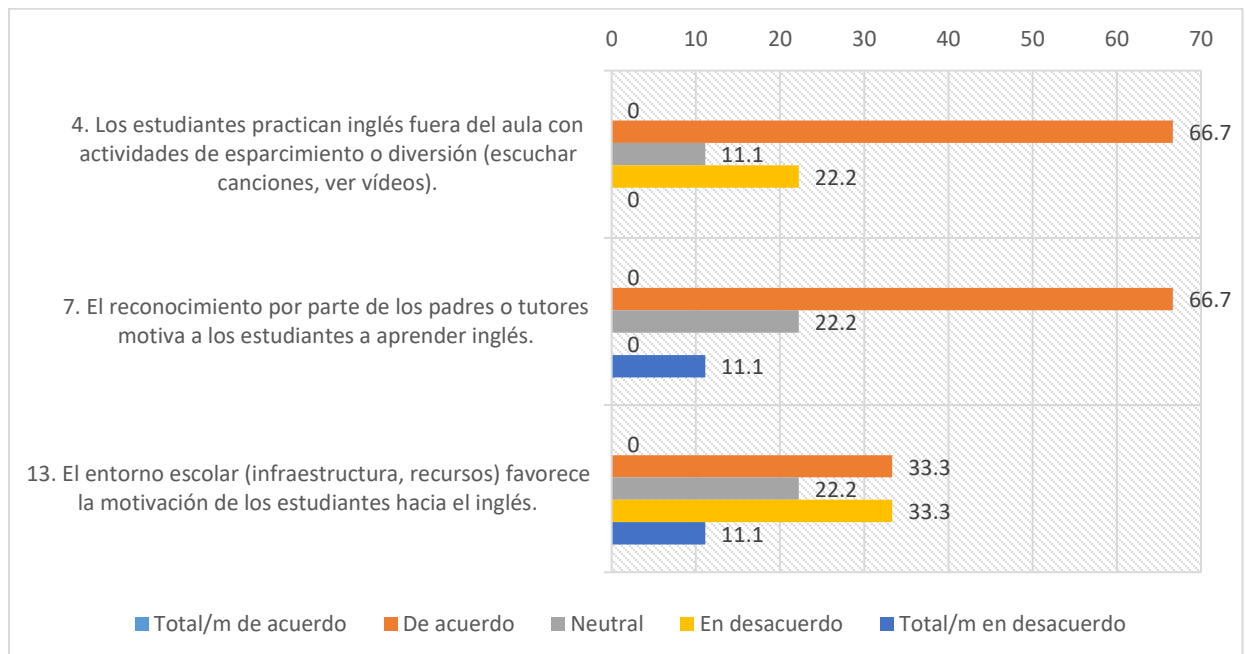


Figura 12: Percepciones de las docentes de primaria en torno a factores motivacionales en el contexto en general

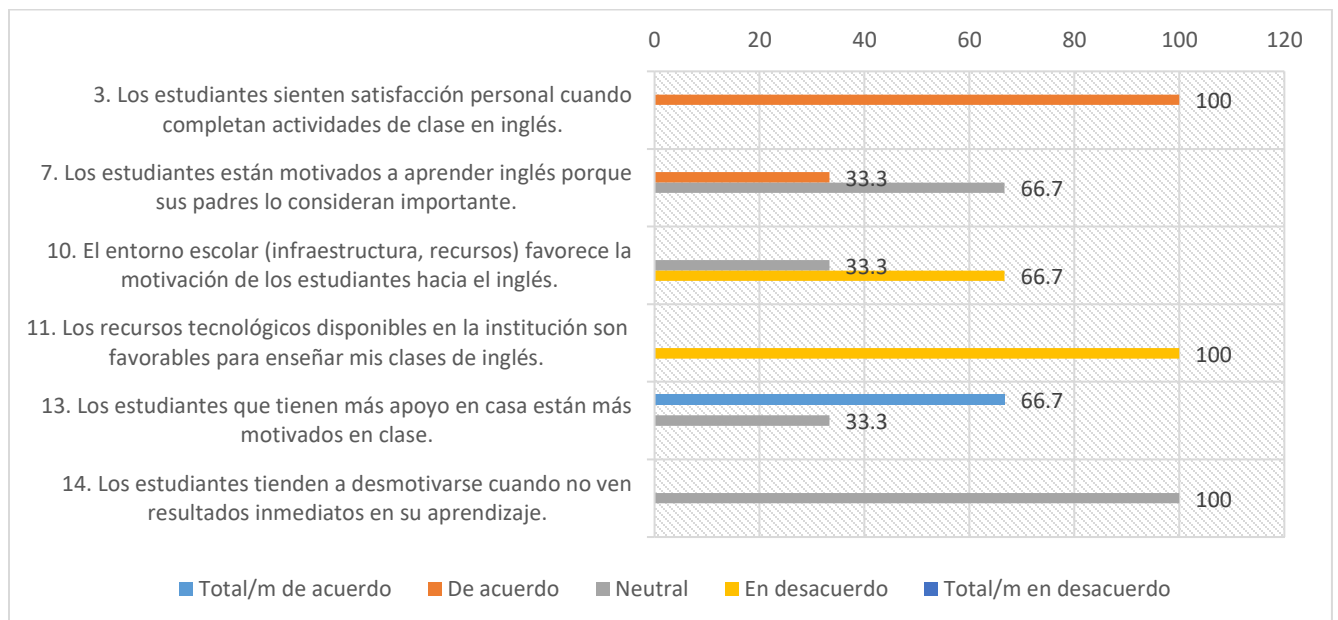


Las figuras 11 y 12 en la página anterior muestran las percepciones de las docentes de primaria entorno a los factores motivacionales presentes en el contexto de aprendizaje y en el contexto en general respectivamente. En cuanto a la situación de aprendizaje, las docentes tienen la percepción de que los materiales y estrategias que ellas utilizan son apropiados para la meta de enseñar inglés a los estudiantes de 4° y 5° grado, y todas consideran que las actividades o tareas que le proponen a los estudiantes los desafían positivamente, es decir, que proponen retos a los estudiantes que los motivan porque suponen una dificultad desafiante sin llegar a ser inalcanzables (Deci y Ryan, 2000; Dörnyei, 2001). Sin embargo, perciben que la infraestructura y los recursos disponibles en la institución no son adecuados (más del 40% en desacuerdo).

Las docentes de primaria también señalan que en el entorno en general es favorable o importante. Ellas tienen la percepción de que los estudiantes sí tienen acceso y oportunidades de práctica por fuera del aula a través de canciones y vídeos, aunque se ha observado en las respuestas de los estudiantes y de los padres, madres y acudientes que estas poblaciones no tendrían la misma percepción que las docentes. En cuanto al apoyo familiar y el apoyo de ciertas figuras de autoridad, casi el 67% de las maestras está de acuerdo que es un factor motivacional importante. En este sentido, cabe recordar los resultados de Torres (2019) que muestran que la creación de un yo ideal en L2 en los estudiantes se ve influenciada por adultos significantes que dominen el idioma, y en este sentido tienen más peso la imagen y las actitudes del docente de inglés que la de los padres o acudientes. Como parte del contexto general, las docentes perciben que el entorno escolar propiamente no es muy motivador para el aprendizaje del inglés (44% está en desacuerdo o muy en desacuerdo).

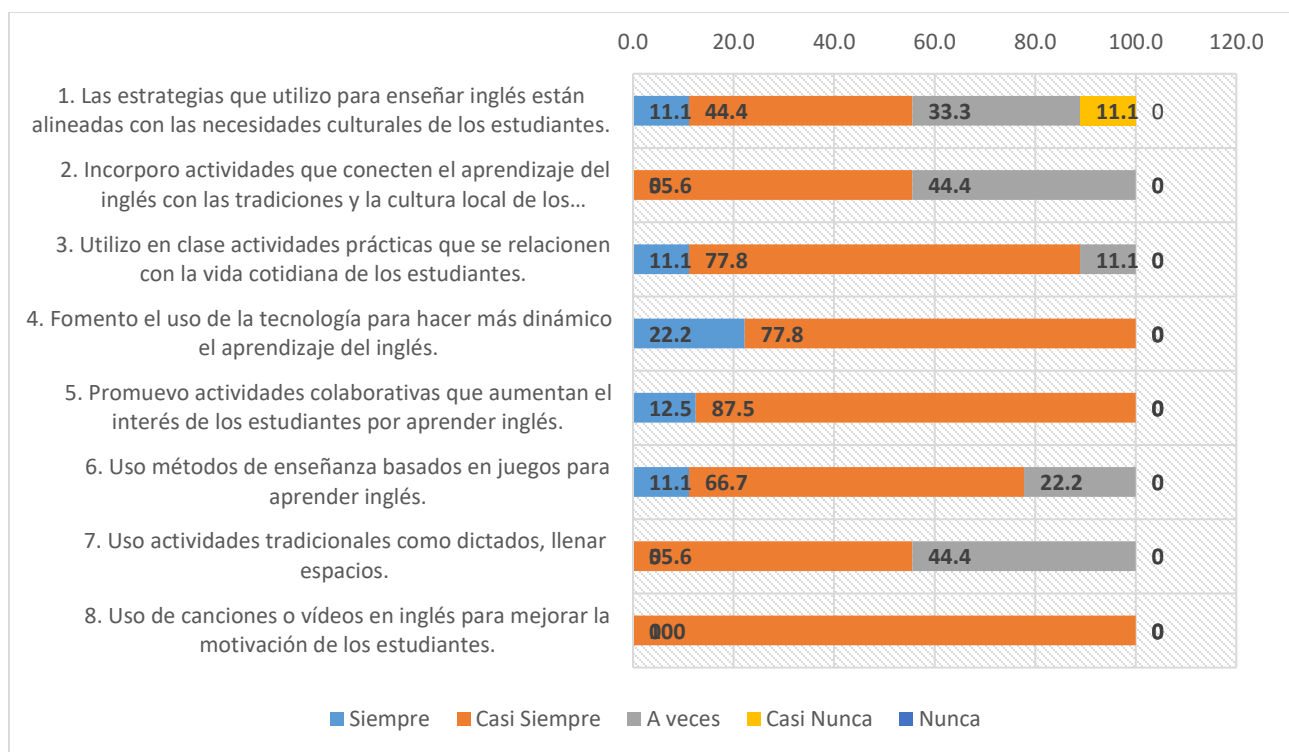
En la encuesta a las docentes de inglés hubo menos preguntas sobre el entorno de aprendizaje y del contexto en general, por lo cual las respuestas de estos dos componentes se presentan en la figura 13 a continuación. Para estas cuatro docentes, licenciadas en el área, las tareas y actividades de clase de inglés son motivantes para los estudiantes. En los demás enunciados del componente, las percepciones son menos favorables. 3 de las 4 docentes no considera que los padres le den importancia al aprendizaje del inglés por parte de sus hijos y por ende son neutrales en torno al rol de los padres como un factor motivante. Pese a esta afirmación, las respuestas de los padres, madres y acudientes muestran una imagen diferente pues este grupo de encuestados manifestó que sí valoraba que sus hijos o hijas aprendieran el idioma. Por otra parte, 3 de las docentes consideran que los estudiantes que sí son apoyados e incentivados desde el hogar estarían más motivados.

Figura 13: Percepciones de las docentes de inglés en torno factores motivacionales en el contexto de aprendizaje y el contexto en general.



El entorno escolar, en términos de infraestructura, recursos y tecnología (enunciados 10 y 11) es valorado negativamente por las maestras de inglés tal como lo han manifestado otros actores de la comunidad educativa, lo que da pie para sugerir la necesidad de fortalecer este aspecto en la IEEO. Las maestras de inglés se manifestaron unánimemente neutrales sobre el hecho de que el no percibir resultados inmediatos en el aprendizaje del inglés desmotiva a los estudiantes.

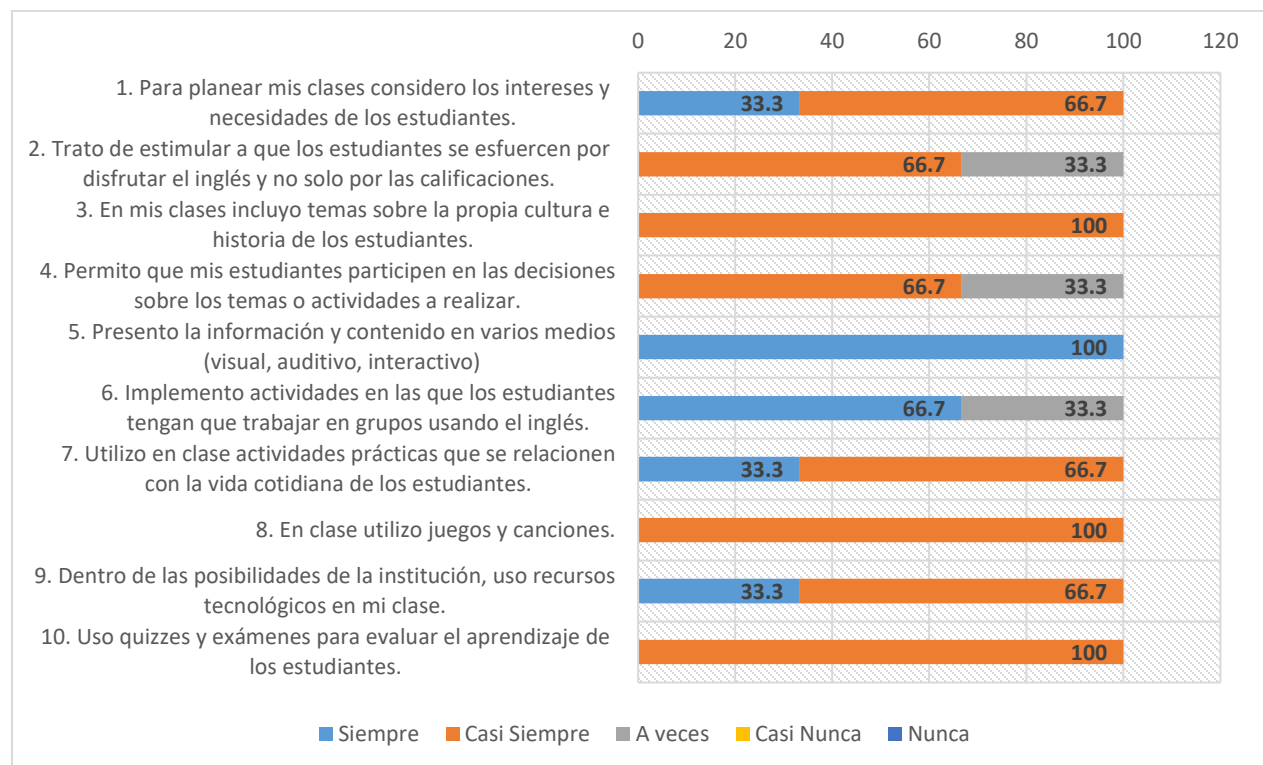
Figura 14: Reporte de las actividades de clase frecuentemente utilizadas por las docentes de primaria en la enseñanza del inglés.



A las maestras de primaria se les preguntó también sobre la frecuencia con la que hacían ciertas actividades y estrategias en clase para motivar el aprendizaje de los estudiantes. Las respuestas a esta pregunta se presentan en la figura 14. Se observa una alta frecuencia de uso de todas las actividades y estrategias propuestas, lo que permite señalar que las maestras combinan actividades innovadoras y tradicionales. Las más destacadas por su alta frecuencia implican el

uso de la tecnología como recurso (enunciados 4 y 8, teniendo en cuenta que las canciones y videos requieren elementos tecnológicos para presentarlos en el aula). Entonces, aunque la infraestructura no es la mejor, permite al menos que ciertos recursos tecnológicos se puedan utilizar en el aula y esto es aprovechado por las docentes. En las actividades menos frecuentes, es decir, aquellas con frecuencias altas en “a veces”, se encuentran aquellas que integran la cultura propia de los estudiantes y la L2, y las actividades tradicionales como los talleres y dictados. La imagen de las clases que muestran estas respuestas es la de aulas muy comunicativas y dinámicas. Esto es un hallazgo que habría que confirmar en futuros estudios por medio de observación de clases. Para cerrar esta sección, se presenta la frecuencia de implementación de actividades y estrategias motivacionales por parte de las docentes de inglés en la figura 15.

Figura 15: Reporte de las actividades de clase frecuentemente utilizadas por las docentes de inglés.



Según los reportado por los docentes de inglés, en sus clases predominan las actividades y estrategias de enseñanza orientadas a ser motivantes que involucra la consideración de las necesidades e intereses de los estudiantes, la interculturalidad, el uso de la tecnología dentro de las posibilidades institucionales, los juegos y las canciones. Como forma de evaluación, predominan los *quizzes* y exámenes, una estrategia que podría considerarse como un motivador extrínseco. Esto se corresponde con la percepción que tienen los docentes en este nivel educativo de que elementos externos como el reconocimiento, las calificaciones y premios motiva a los estudiantes a aprender.

Solo una de las docentes, reportó que “a veces” permite a los estudiantes trabajar en grupo, que evita utilizar las calificaciones como estímulo para el esfuerzo y que les permite participar de la selección de actividades y las decisiones relacionadas con la clase. Estas respuestas se corresponden con la apreciación de los padres y acudientes (ver tabla 14) en la que un buen número de encuestados reportó considerar que los docentes utilizan estrategias y actividades motivantes para enseñar inglés a sus hijos e hijas.

Hasta este punto, se han presentado los datos de manera descriptiva. En el siguiente apartado se presentan los resultados en términos de estadísticas inferenciales en especial para determinar si la pertenencia a cierto grupo étnico marca alguna diferencia en la motivación de los estudiantes considerando la diversidad étnica y cultural de la población estudiantil de la IEEO.

Motivación para aprender L2 y grupo étnico

Para determinar este aspecto, se tomaron las respuestas estudiantiles a los cuestionarios y fueron codificadas en valores numéricos de tal manera que valores altos indicaran presencia del rasgo o característica que el enunciado representa, como se muestra en los siguientes ejemplos:

4. Me siento feliz cuando tengo clases de inglés (encuesta a niños de grados 4° y 5°).

Nunca= 1

A veces=2

Casi siempre=3

Siempre=4

1. Aprender inglés me ayudará a tener un mejor trabajo en el futuro.

Total/m de acuerdo=5

De acuerdo=4

Neutral=3

En desacuerdo=2

Total/m en desacuerdo=1

2. Creo que aprender inglés es difícil.

Total/m de acuerdo=1

De acuerdo=2

Neutral=3

En desacuerdo=4

Total/m en desacuerdo=5

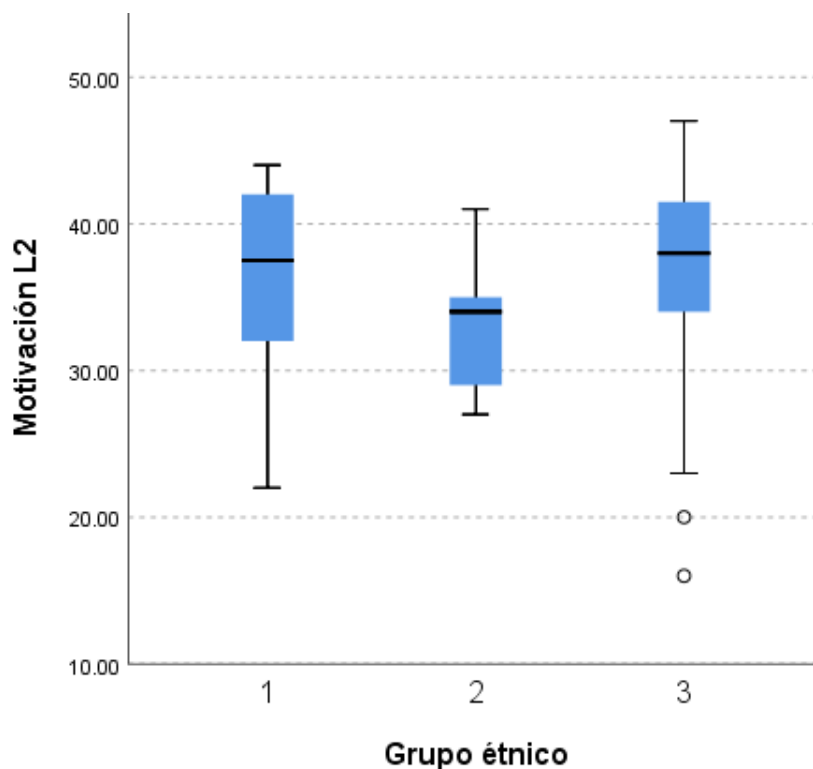
De esta manera se pudo totalizar un valor numérico para representar la motivación de los estudiantes hacia la L2. En la conversión a valores, el total posible para la motivación de los estudiantes de grados 4° y 5° fue de 48 puntos, mientras que para los estudiantes de grado 6° a 11° el valor fue de 105. Luego se asignaron valores nominales a la identificación de grupo étnico reportada por los estudiantes en sus respuestas al cuestionario considerando los de mayor cantidad, a saber, Afrodescendiente, indígena y mestizo. De este análisis se excluyeron los estudiantes que estaban en grupos étnicos de menor cantidad en la muestra. Para la comparación entre grupos se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. Este es una prueba no paramétrica que tiene como hipótesis nula que todas las muestras independientes tienen la misma tendencia central y por lo tanto provienen de la misma población (Rincón, 2025). A continuación se muestran los resultados de esta comparación para los estudiantes de grados 4° y 5° en la figura 16 y en la tabla 16.

Tabla 16: Estadísticas descriptivas para la motivación en L2 por grupo étnico (estudiantes de grados 4° y 5°)

	Código	N	Media	Mediana	D. Est.	Moda
Afrodescendientes	1	26	36.9	37.5	5.9	44
Indígena	2	9	33.6	34.0	4.5	29
Mestizo	3	92	37.4	38.0	5.6	35

El resultado de la prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes demuestra que se confirma la hipótesis nula ($H=4,83$, $p=0.089$), es decir, que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la motivación de los estudiantes de grados 4° y 5° para aprender inglés según el grupo étnico al que pertenecen y que se puede decir que, en términos de motivación para aprender inglés los tres grupos pertenecen a la misma población. En la figura 16 a continuación se puede observar la similitud entre los tres grupos en especial en las medidas de tendencia central.

Figura 16: Diagrama de los niveles de motivación por grupo étnico en los estudiantes de grados 4° y 5°.



El mismo procedimiento se realizó con los estudiantes de grados 6° a 11°. En la tabla 17 a continuación se pueden observar las estadísticas descriptivas de la motivación en L2 por grupo étnico.

Tabla 17: Estadísticas descriptivas para la motivación en L2 por grupo étnico (estudiantes de grados 6° a 11°)

	Código	n	Media	Mediana	D. Est.	Moda
Afrodescendientes	1	49	78.7	79.0	11.4	88
Indígena	2	12	75.5	77.5	14.0	78
Mestizo	3	86	77.9	77.0	10.5	70

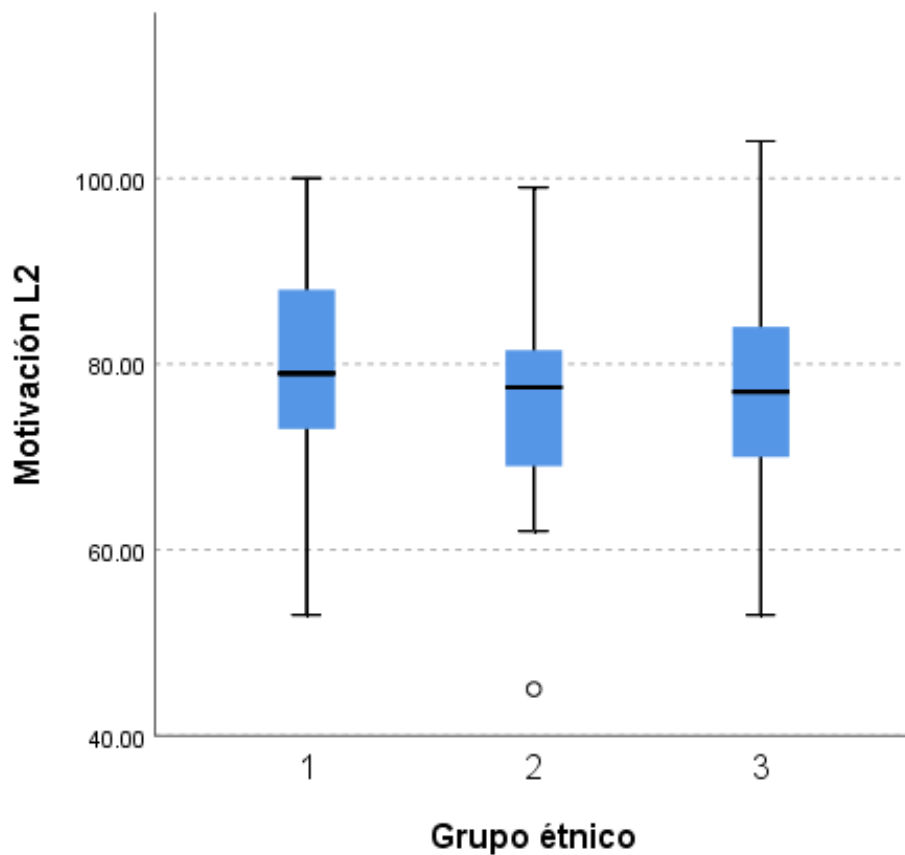
Nuevamente, los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes determina que no es posible rechazar la hipótesis nula ($H=0.828$, $p=0.661$) por lo que debemos afirmar que no hay diferencia estadísticamente significativa en la motivación para aprender inglés en los estudiantes de grados 6° a 11° según su pertenencia a un grupo étnico particular. La figura 17 muestra la distribución de la motivación para aprender L2 en cada grupo étnico.

Con el fin de obtener más información sobre este aspecto, en la encuesta a las docentes tanto de primaria como de inglés se le preguntó si consideraban desde su experiencia tenían la percepción de que hubiese alguna diferencia en la motivación de los estudiantes según su grupo étnico. Además de mencionar si creían que había o no una influencia, se les solicitó comentar su respuesta. En la tabla 18 se muestra la frecuencia de cada respuesta y se citan algunos de los comentarios.

Tabla 18: Percepciones de los docentes sobre la relación entre motivación L2 y grupo étnico

	Docentes primaria	Docentes inglés	Comentarios
Sí hay una relación entre el grupo étnico y la motivación L2	4	0	El entorno y la herencia familiar influye en todo lo que aprendemos El arraigo cultural es dominante y puede influenciar en la toma de decisiones.
No hay una relación entre el grupo étnico y la motivación L2	5	3	En lo étnico no veo que influya, lo veo en lo socioeconómico, falta de oportunidades.

Figura 17: Diagrama de los niveles de motivación por grupo étnico en los estudiantes de grados 6° a 11°.



Como se observa en la tabla 18, la mayoría de los docentes piensa que no hay una influencia del grupo étnico sobre la motivación para aprender inglés. Las 4 docentes que piensan que sí hay una influencia en sus comentarios dejan entrever que creen que hay una relación entre el grupo étnico, el entorno y aspectos socioculturales y que, por ende, esto sí va a influir en la motivación y en la “toma de decisiones”. Aquí es valioso recordar que en varias de las definiciones de motivación hay un componente de elección, una etapa en la que el individuo decide iniciar o no una tarea o actividad. Las docentes que no consideran que hay una relación entre estas dos variables no agregaron razones en sus respuestas salvo una que comentó que considera que lo

socioeconómico es más determinante. Los análisis estadísticos confirmaron que, en efecto, no hay diferencias entre los diversos grupos étnicos en su motivación para el aprendizaje del inglés.

Por último, no fue posible hacer comparaciones estadísticas entre la motivación de los estudiantes según el nivel educativo puesto que las escalas de puntuación eran distintas y las encuestas en sí preguntaban aspectos muy diferentes. Sin embargo, al menos a nivel descriptivo podemos observar algunas tendencias en los niveles de motivación de los estudiantes por nivel de instrucción. Esta información se presenta en la tabla 19 a continuación en donde se contrasta el puntaje total por grupo y por orientaciones motivacionales. Para esto se reporta la media en términos de porcentaje sobre el máximo total posible

Tabla 19: Contraste en la motivación de los estudiantes según el nivel educativo.

	Motivación en general			Orientación motivacional factores internos			Orientación motivacional por factores externos		
	Media obtenida	Valor máximo	Porcentaje	Media obtenida	Valor máximo	Porcentaje	Media obtenida	Valor máximo	Porcentaje
Estudiantes de grados 4° y 5°	37	48	77%	8.7	12	72.5%	9.9	12	82.5%
Estudiantes de grados 6° a 11°	78	105	74%	22	30	73.3%	18.9	25	75,6%

Podemos apreciar en la tabla anterior que los porcentajes de los valores obtenidos por nivel de escolaridad son muy similares. En todos los casos, los porcentajes de la media superan el 70% de los valores posibles por lo que podemos decir que los estudiantes participantes de este estudio tienen niveles altos de motivación y que el grado de escolaridad parece no hacer mayor diferencia. De manera descriptiva, parece que los estudiantes de grados 4° y 5° están ligeramente un poco más motivados que los estudiantes de grados 6° a 11°. Esto se corresponde con la

percepción de los docentes en sus encuestas y con estudios anteriores (Lozada y Obonaga, 2015 y García Soto, 2015). Al analizar los datos según las orientaciones motivacionales, vemos porcentajes muy similares a nivel de motivación asociada a elementos internos del estudiante, con un porcentaje ligeramente superior en los estudiantes de los grados superiores y en la motivación asociada a elementos externos de estudiante se observa lo contrario, los estudiantes de grados 4° y 5° muestran un porcentaje superior y la diferencia es de casi 7 puntos porcentuales. Este es el componente en el que se observa más diferencia entre los dos grupos de estudiantes, lo que parece sugerir que los estudiantes de grados 4° y 5° se motivan más por elementos externos. Esto es contrario a la percepción de las docentes y contrario a estudios previos que proponen lo contrario como ya lo hemos discutido. Por las diferencias entre los instrumentos, esta comparación es solo a nivel descriptivo y tiene carácter tentativo.

Una vez completado el reporte de los datos se presentan las conclusiones del presente estudio, en el siguiente apartado presento las conclusiones, las cuales incluyen una síntesis de los resultados, sus principales implicaciones y algunas recomendaciones.

CONCLUSIONES

El presente estudio se planteó describir la motivación para el aprendizaje del inglés en los estudiantes de una IIEO considerando su diversidad cultural y étnica e involucrando a otros actores de la comunidad educativa como los docentes y los padres, madres y acudientes. Me propuse además explorar la relación entre algunos aspectos como el grupo étnico y el nivel educativo sobre la motivación para el aprendizaje del inglés. Para presentar las conclusiones retomo las preguntas de investigación del estudio.

¿Cuál es la motivación hacia el aprendizaje del inglés de los estudiantes de la IIEO Manuel María Mallarino?

Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes de la IIEO Manuel María Mallarino están altamente motivados para aprender inglés y que esta motivación responde tanto a elementos internos (actitudes, intereses, motivación intrínseca, motivación integrativa) como a elementos externos (incentivos de los docentes, calificaciones, motivación instrumental). También se encontró que hay una percepción favorable de la acción docente y de las actividades de clase en términos de su efecto motivador.

¿Qué actitudes y percepciones sobre la motivación para aprender inglés tienen los padres, madres y acudientes de la referida institución?

Los padres, madres y acudientes valoran el conocimiento del inglés como algo positivo que beneficiará a sus hijos e hijas y lo ven como acceso a oportunidades que ellos no tuvieron. Si bien los padres tuvieron percepciones favorables en términos tanto de orientaciones

motivacionales asociadas a elementos internos y externos, los últimos son los más predominantes. Los padres también reconocen que los docentes, las clases y las actividades son motivantes para sus hijos e hijas, aunque consideran que la infraestructura escolar es un aspecto que podría mejorarse ya que los recursos son limitados. Hay un interés por apoyar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje del inglés, pero a la vez, hay condiciones financieras que limitan estas posibilidades de apoyo.

¿Qué percepción tienen los docentes de la institución sobre la motivación del estudiantado para aprender inglés?

Las docentes también consideran que es importante que los estudiantes aprendan inglés y sienten que los estudiantes están motivados. En estas motivaciones hay elementos tanto intrínsecos-integrativos como externos-instrumentales. Las docentes de los grados 6° a 11°, licenciadas de inglés, se inclinan más por considerar que la motivación de sus estudiantes se orienta a factores externos. Las maestras de ambos niveles educativos reportaron el uso de una serie de estrategias y actividades que, de acuerdo con la literatura, son motivantes y efectivas para la enseñanza de lenguas que incluyen el uso de juegos, canciones, la tecnología (hasta donde lo permite el entorno) y la dimensión intercultural. Aún así, se observa que también están presentes algunas actividades tradicionales como los talleres escritos y la traducción, y en el caso de las docentes de inglés, el uso de *quizzes* y exámenes para evaluar el aprendizaje.

¿Qué efecto tiene el nivel de escolaridad en la motivación de los estudiantes?

Por limitaciones de tipo metodológico, no fue posible establecer estadísticamente si hay alguna diferencia entre los grados o niveles de instrucción. Los datos siguieron de manera preliminar

que hay una alta motivación en todos los estudiantes y con una intensidad similar, sin embargo, parece que los estudiantes de grados 4° y 5° responden más a elementos externos en cuanto a motivación se refiere. Valdría la pena confirmar esta tendencia en futuros estudios con un diseño metodológico más apropiado.

¿Qué efecto tiene la pertenencia al grupo étnico sobre la motivación de los estudiantes?

El diseño metodológico implementado arrojó que en este contexto y con estos participantes no hay diferencias en lo que a motivación se refiere según el grupo étnico al que pertenecen los estudiantes. Los estudiantes afrodescendientes, indígenas y mestizos tiene la misma motivación para el aprendizaje del inglés. Las docentes confirman este hallazgo a nivel cualitativo ya que la mayoría considera desde su experiencia que no existe esa relación.

Estos resultados indican que en la IEEO Manuel María Mallarino hay unas condiciones motivacionales favorables para el aprendizaje del inglés. Desde la primaria, los estudiantes sienten interés y gusto por el idioma y las docentes en la primaria, a pesar de no tener un alto nivel de competencia, hacen esfuerzos considerables para motivar a los estudiantes. En la secundaria, esta es una institución en la que se ha aumentado la intensidad horaria. Dado el papel fundamental de la motivación para aprender inglés, valdría cuestionar entonces la razón por la que los estudiantes no llegan a ser bilingües o a obtener resultados más significativos en la sección de inglés en la Prueba Saber 11.

Si bien la motivación es un elemento muy importante, no es el único. En esta IEEO se sigue enseñando bajo las condiciones que se han reportado en estudios previos como los de Alonso et al. (2017) y Miranda y Echeverry (2010) que incluyen aulas sobrepobladas, pocas

horas de instrucción en la primaria, interrupciones frecuentes en la secundaria, falta de dotación tecnológica y otros elementos.

Si bien no se encontró diferencia significativa en la motivación por grupos étnicos, una recomendación valiosa podría ser acercar más lo que se enseñan en inglés a las raíces e identidades propias de los estudiantes. Los docentes de primaria y secundaria reportaron hacer actividades que vinculan la lengua extranjera con la cultura, historia y tradiciones propios del país. Pero Colombia es un país con una gran diversidad cultural que podría explotarse mucho más y además permitir acercar la enseñanza de la lengua a los principios de la etnoeducación.

Una última recomendación importante es la de buscar las maneras de integrar más a la comunidad y aumentar el apoyo familiar desde el hogar. Este apoyo no tiene que ser a través del pago de cursos o tutores. Nuevamente, y retomando los principios y características de la etnoeducación, los padres, madres y acudientes podrían integrarse más al trabajo de los maestros en maneras diferentes y en la generación de espacios y actividades en la Escuela.

Una limitación importante de este estudio ha sido su enfoque cuantitativo. Los datos de esta naturaleza me han permitido informar de una manera más general y amplia sobre la motivación en la institución. No obstante, reconozco que la mirada más en detalle y en profundidad que ofrece un abordaje cualitativo sería un excelente complemento para la información reportada. La replica de un estudio como este en otra institución o un estudio complementario en la misma institución a futuro podría enriquecerse con técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad a los docentes, grupos focales con estudiantes y la observación de clases.

REFERENCIAS

- Alonso, J. C., Díaz, D., Martínez, D., Mayora, C., Moreno, L., Ochoa, M., y Roldán, B. (2017). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*. Universidad Icesi.
- Alonso, J., Díaz, D. y Estrada, D. (2018). Achievements of a bilingual policy: The Colombian journey. En B. S. Chumbow (Eds.), *Multilingualism and Bilingualism* (pp. 57-74). IntechOpen. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.72114>
- Álvarez Martínez, J.A. y Rojas Ochoa, J.J (2021). La motivación en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(4) 27-37.
<https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-abril/motivacion-aprendizaje-ingles>
- Anaconda, G.M. (2022). *Motivación por el aprendizaje del idioma inglés a través del método de Respuesta Física Total en estudiantes del club de tareas Mentas Brillantes del municipio de San Agustín Huila*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/52783?locale-attribute=en>
- Arán Sánchez, A. (2021). Actitud y motivación hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de una escuela normal rural. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(28), 179–192.
<https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.2820>
- Arbeláez, J. y Vélez, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia. Una mirada indígena*. Trabajo de grado no publicado. Universidad EAFIT.
<https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/433>
- Artunduanga, L.A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 35-45.
<https://rieoei.org/rie/article/view/1136>
- Beltrán-Arias, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 341-371.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058729007>
- Brevik, L.M. y Holm, T. (2022). Affinity and the classroom: informal and formal L2 learning. *ELT Journal*, 77(1), 83-93, <https://doi.org/10.1093/elt/ccac012>
- Bonilla Carvajal, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's language education policy. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>.

- Boo, Z., Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55(1), 145-157. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Briceño Nuñez, C. E. (2023). Relación entre género y niveles motivacionales en el aprendizaje de italiano como lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, (60), pp. 57–73. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/69989>
- Briceño Núñez , C. E. ., & Calderón Villarreal , M. del V. (2022). Motivación hacia la lectura en inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación media general. *Ciencia e Interculturalidad*, 30(01), 40–52. <https://doi.org/10.5377/rci.v30i01.14242>
- Brown, H.D. y Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education.
- Calvo, G. F., & García W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*, 32, 343–360. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11296>
- Cárdenas, M. L., González, A., & Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, (31), 49-67. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>
- Cárdenas, R., & Chaves, O. (2013). Descripción del nivel de proficiencia de los docentes de inglés de Cali. *Revista Lenguaje*, 41(2), 325–352. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i2.4971>
- Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15–26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/9879>
- Chaves, O., & Hernández, F. (2013). EFL teaching methodological practices in Cali. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*. 15(1), 61-80. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37862>
- Cid, E., Grañena, G. y Tragant, E. (2009). Constructing and validating the foreign language attitudes and goals survey (FLAGS). *System*, 37(2), 496-513. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.02.014>
- Correa, D., & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>

- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25: 54-57.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. LEA Publishers.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
<https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research. Construction, administration and processing*. Routledge.
- Figuroa, H. M. (2022). Factores que inciden en la motivación hacia el aprendizaje de inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de Nariño, extensión de Ipiales. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 28, 5-19.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/7971>
- García Soto, J.T. (2015). *Actitudes y expectativas de los padres de familia en relación con la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas públicas y privadas monolingües de estratos socioeconómicos 1, 2, 3 y 4 en la ciudad de Cali*. Trabajo de grado no publicado. Universidad del Valle.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstreams/3cae57c7-df0e-440f-a7dc-a7307e4edea2/download>
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8: 9-20.
- Hernández, F., & Faustino, C. C. (2006). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali. *Revista Lenguaje*, 34, 217-250.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v34i0.4837>
- Hernández Gallego, F. (2023). *Songs as a didactic tool to enhance the students' motivation on the foreign language learning*. Trabajo de investigación de Maestría no publicado. Universidad Icesi. <https://repository.icesi.edu.co/items/8754165a-dc25-4ee1-9c4c-0f5e3b242655>
- Ibañez, M.A. (2016). *Efecto del medio de presentación de textos para actividades de lectura en inglés -impreso o electrónico- sobre la motivación para la leer y la comprensión de lectura en un grupo de estudiantes del 6° grado de una Institución Educativa Oficial en la ciudad de Cali*. Trabajo de grado no publicado. Universidad del Valle.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/adc85b3a-df1c-4997-94fc-6a681a0a2ff1>

- Inostroza, M.-J.; Perez-Villalobos, C.; Tabalí, P. (2024). Chilean primary learners' motivation and attitude towards English as a Foreign Language. *Education Science*, 14, 262. <https://doi.org/10.3390/educsci14030262>
- Irisarri Vega, N. y Villegas-Paredes, G. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (32), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8000434>
- Lamb, M (2009) Situating the L2 Self: Two Indonesian school learners of English. In Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (Eds). *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 229 – 247). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-013>
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Lee, J.H. y Lo, Y.Y. (2017). An exploratory study on the relationships between attitudes toward classroom language choice, motivation, and proficiency of EFL learners. *System*, 67(1), 121-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.04.017>
- Leguizamón del Portillo, J. (2019). *Motivación en el aprendizaje del idioma inglés*. Trabajo especial de grado. Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.umng.edu.co/bitstream/handle/10654/21509/LeguizamonDelportilloJuliana2019.pdf>
- Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed Second Language Acquisition*. Routledge.
- Lozada, M.F. y Obonaga, M.L. (2015). *Actitudes y motivación de las estudiantes de dos Instituciones Educativas Oficiales frente al aprendizaje del inglés y al Programa Nacional de Bilingüismo. Trabajo de investigación de maestría*. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/08f616a6-0a42-437c-8e4c-65366d00c083>
- Marmolejo, M. L., & Mayora, C. A. (2020). El currículo del área de inglés de cuatro instituciones educativas oficiales de Cali: un estudio de caso múltiple. *Revista Boletín Redipe*, 9(2), 108-131. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i2.914>
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation, *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>.
- Medina, M., Melo, G., & Palacios, M. (2013). La importancia del aprendizaje del idioma inglés a temprana edad. *Yachana Revista Científica*, 2(2). <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v2.n2.2013.46>

- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Miranda, N. (2021). Appropriation of Colombian ELT policy in a targeted school: The creation of an “elite” yet still needy school in the public education system. In Baily, K.M. y Christian, D. (Eds.) *Research on Teaching and Learning English in Under-Resourced Contexts* (pp. 72-84). Routledge and TIRF. <https://doi.org/10.4324/9781003057284>
- Miranda, N., & Echeverry, A. P. (2010). Infrastructure and resources of private schools in Cali and the implementation of the Bilingual Colombia Program. *HOW*, 17(1), 11–30. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/63>
- Morales Rodríguez, F.M. (2011). Aprendizaje, motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Psicología Educativa*, 17(2), 195-207. <http://dx.doi.org/10.5093/ed2011v17n2a6>
- Muñoz, R. y Correa, R. (2023). Relación entre motivación y rendimiento académico de estudiantes en el idioma inglés. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(2), 490-509. <http://dx.doi.org/10.15443/RL3326>
- Norato Peña, A. M. (2017). Estilos de aprendizaje y motivación, la clase de inglés en séptimo grado. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 10(2), 187-207. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0002.09>
- Norton, B. y Pavlenko, A. (2019). Imagined communities, identity, and English language learning in a multilingual world. En X. Gao (ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 703-718). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_34
- Olaya-Mesa, M. L., & Mora, W. A. (2023). Elementary teacher’s conceptions towards the incorporation of English in their teaching practices. *HOW*, 30(2), 110–134. <https://doi.org/10.19183/how.30.2.671>
- Pazmiño Rodríguez, L. L. y Cordero de Jiménez, Y. N. (2024). Motivation and academic performance on the English language in students of the third year of high school from the Unidad Educativa Fiscomisional “La Salle”, Tulcán 2023-2024. *Revista Conrado*, 20(101), 459-474. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4194>
- Peña Dix, B. (2013). Motivation and the concept of self-regulation: Theory and implications for English language teaching and learning in Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 4(1), 71-85. <https://doi.org/10.18175/vys4.1.2013.04>

- Pinto Arango, S. M., & Gómez Bastar, A. (2016). La motivación hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de un colegio de bachillerato en Bogotá, Colombia. *RIEE | Revista Internacional de Estudios en Educación*, 16(1), 39-49.
<https://doi.org/10.37354/riee.2016.158>
- Rincón, C.J. (2025). *Introducción a la estadística no paramétrica*. Editorial Ujaveriana.
- Rodríguez Lifante, A. (2015). Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 813-822). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.
- Rojas, Javier. y Hernández-Fernández, Jimena. (2018). The importance of English as a second language in Latin America. En Hernández-Fernández, J. y Rojas, J. (Eds.) *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching* (pp. 10-29). British Council México. Disponible:
<https://www.teachingenglish.org.uk/publications/case-studies-insights-and-research/english-public-policies-latin-america>
- Sánchez Ordóñez, M. (2020). *La motivación en el aprendizaje del inglés a través del trabajo por proyectos de los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa oficial de Cali*. Trabajo de investigación maestría (no publicado). Universidad Icesi.
<https://repository.icesi.edu.co/bitstreams/1ba962ac-762f-40f1-b5d1-afbdb06df14c/download>
- Taguchi, T. M. Magid, M. y Papi, M. (2009). The L2 motivational self-system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. En Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Multilingual Matters.
- Torres, V. (2019). *Perfil socioeconómico y motivacional para aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria de una institución pública de la ciudad de Palmira*. Trabajo de investigación maestría (no publicado). Universidad del Valle.
- Tran, L., & Miralpeix, I. (2024). Out-of-school exposure to English in EFL teenage learners: Is it related to academic performance? *Education Sciences*, 14(4), 393.
<https://doi.org/10.3390/educsci14040393>
- Triviño, L. y Palechor, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 7, 145-181.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150826006>
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In Griffiths, C. (Ed.) *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge University Press.

You, C. y Dörnyei, Z. (2016). Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, 37(4), 495–519.
<https://doi.org/10.1093/applin/amu046>

ANEXOS.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN DE MENORES EN UNA ENCUESTA**

Investigador: Especialista **JIMENA PALACIOS** - Docente de la institución educativa

Estimado/a padre/madre o tutor/a legal,

Le solicito muy respetuosamente su autorización para que su hijo/a, _____ del grado: _____ Sede: _____ participe en una encuesta como parte de la investigación titulada: **“Análisis de los factores motivacionales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera L2 en una Institución Etnoeducativa Oficial de la ciudad de Cali”**.

Esta investigación tiene como objetivo determinar cuáles son los factores que **motivan** o **no** a los estudiantes de la institución a aprender inglés.

La participación de su hijo/a consistirá en responder a una encuesta que durará aproximadamente 15 minutos y se llevará a cabo de forma presencial.

La participación en esta investigación no ofrece beneficios directos para su hijo/a. Sin embargo, los resultados de esta investigación podrían contribuir a mejorar las metodologías o estrategias en la enseñanza de este idioma y beneficiar a todos los estudiantes de la comunidad educativa.

La participación en esta investigación no implica riesgos significativos para su hijo/a. Sin embargo, es posible que algunos estudiantes se sientan incómodos al responder algunas preguntas. En caso de que esto ocurra, su hijo/a puede interrumpir la encuesta en cualquier momento.

Toda la información recopilada durante la investigación será tratada de manera confidencial y anónima. Los datos serán almacenados de forma segura y solo serán utilizados para fines de investigación. Los nombres de los participantes no serán revelados en ningún informe o publicación.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted y su hijo/a tienen el derecho de negarse a participar o de retirarse de la investigación en cualquier momento sin dar ninguna explicación, no tendrá ningún impacto en su calificación escolar o en su relación con la institución.

Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre esta investigación, puede comunicarse con el investigador al siguiente correo electrónico: jimena.palacios@correounivalle.edu.co

Al firmar este documento, usted autoriza a su hijo/a a participar en esta investigación. Usted ha leído y comprendido la información proporcionada y acepta los términos y condiciones descritos anteriormente.

Firma del padre/madre o tutor/a legal

Fecha



**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC**

ENCUESTA No. 2 (grados 4°. Y 5°.)

Título: ¡Aprendiendo inglés en nuestro colegio!

iHola! Soy docente de la institución y me gustaría saber qué piensas sobre aprender inglés, qué te gusta y qué no te gusta, conocer tu opinión sobre el inglés y cómo te sientes al aprenderlo.

- ✧ Esta encuesta es anónima y tus respuestas serán confidenciales.
- ✧ Los resultados de la encuesta se utilizarán para mejorar la enseñanza del inglés en nuestra institución.

Pero antes regálame tu información personal. Esta información se mantendrá completamente en secreto y nadie sabrá las respuestas.

¿Cuál es tu edad? _____ años

¿En qué grado y grupo estas? _____

¿En cuál sede estás? _____

¿Eres? Niño _____ Niña _____

¿Dónde naciste? _____

¿A qué grupo étnico perteneces? Selecciona uno de la lista

- ✧ Afrodescendiente _____
- ✧ Indígena _____
- ✧ Mestizo _____
- ✧ ROM _____
- ✧ Raizal _____
- ✧ Palenquero _____

¿Vives en la misma comuna donde se encuentra la Institución Educativa? SI _____ NO _____

¿Has viajado alguna vez a otro país? NO___ SI___

Si respondiste SI. ¿a dónde?



FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC

¿Tienes internet en casa? SI ____ NO ____

¿Alguien en tu familia habla NO __ SI __

inglés?

Si respondiste que sí, ¿Quién?

Instrucciones: Por favor, responde la siguiente encuesta lo más honestamente posible, lee las afirmaciones y marca con una **X** la casilla que tiene la carita que mejor represente tu opinión así:

- ✧ Si la afirmación es completamente verdadera para ti, escoge la carita feliz 😊.
- ✧ Si la afirmación es verdadera para ti, escoge la carita sonriente 😊.
- ✧ Si no estás completamente seguro, escoge la carita indiferente 😐.
- ✧ Si la afirmación no es verdadera para ti o es falsa, marca la carita triste ☹.

No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Ítem	AFIRMACIONES	Respuesta 1 (Nunca) ☹	Respuesta 2 (A veces) 😐	Respuesta 3 (Casi siempre) 😊	Respuesta 4 (Siempre) 😊
1	Me siento seguro cuando hablo en inglés.	☹ (Nunca)	😐 (A veces)	😊 (Casi siempre)	😊 (Siempre)
2	Mis padres o maestros me dicen que es importante aprender inglés.	☹ (Nunca)	😐 (A veces)	😊 (Casi siempre)	😊 (Siempre)
3	Me gusta aprender inglés en la escuela.	☹ (Nunca)	😐 (A veces)	😊 (Casi siempre)	😊 (Siempre)
4	Me siento feliz cuando tengo clases de inglés.	☹ (Nunca)	😐 (A veces)	😊 (Casi siempre)	😊 (Siempre)
5	Creo que saber inglés me ayudará en el futuro.	☹ (Nunca)	😐 (A veces)	😊 (Casi siempre)	😊 (Siempre)



FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC

Ítem	AFIRMACIONES	Respuesta 1 (Nunca) 	Respuesta 2 (A veces) 	Respuesta 3 (Casi siempre) 	Respuesta 4 (Siempre) 
6	Me gusta cantar canciones en inglés.	 (Nunca)	 (A veces)	 (Casi siempre)	 (Siempre)
7	Me divierto cuando veo dibujos animados en inglés o películas en inglés.	 (Nunca)	 (A veces)	 (Casi siempre)	 (Siempre)
8	Participo en juegos en línea en inglés.	 (Nunca)	 (A veces)	 (Casi siempre)	 (Siempre)
9	Me siento orgulloso cuando aprendo palabras nuevas en inglés.	 (Nunca)	 (A veces)	 (Casi siempre)	 (Siempre)
10	Me siento orgulloso cuando obtengo buenas calificaciones en inglés.	 (Nunca)	 (A veces)	 (Casi siempre)	 (Siempre)
11	Me gusta aprender inglés porque podría hablar con más personas.	Respuesta 1 (Nunca) 	Respuesta 2 (A veces) 	Respuesta 3 (Casi siempre) 	Respuesta 4 (Siempre) 
12	Me esfuerzo más en aprender inglés cuando me dicen que me irá bien o me dan premios.	 (Nunca)	 (A veces)	 (Casi siempre)	 (Siempre)

Ahora se presentan algunas actividades para practicar o aprender inglés. Responde cuáles son las que más te gustan o motivan para aprender.

- Si la actividad te gusta mucho, escoge la carita feliz .
- Si la actividad te gusta, escoge la carita sonriente .
- Si la actividad no te parece ni agradable ni desagradable, escoge la carita indiferente .
- Si la actividad no te gusta, marca la carita triste .



FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC

Ítem	ACTIVIDADES	Respuesta 4 	Respuesta 3 	Respuesta 2 	Respuesta 1 
1	Cantar canciones de moda y actuales.				
2	Juegos dinámicos en clase.				
3	Juegos digitales o electrónicos.				
4	Hacer diálogos o dramatizaciones en clase.				
5	Actividades interactivas en línea (Kahoot, Duolingo u otras parecidas).				
6	Responder talleres escritos.				
7	Dibujar y colorear las palabras que aprendo.				
8	Traducir palabras o frases al español.				
9	Ver videos de YouTube en inglés				
10	Hacer manualidades con modelos de cosas en inglés (por ejemplo, las partes de la casa)				
11	Hacer actividades relacionadas con celebraciones y festividades.				

Gracias por participar !!!



**FACULTAD DE HUMANIDADES - ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC**

ENCUESTA No. 3 (grados 6° A 11°.)

TEMA: Motivación hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua

¡Hola! Soy docente de la institución y me gustaría saber qué piensas sobre aprender inglés, qué te gusta y qué no te gusta, conocer tu opinión sobre el inglés y cómo te sientes al aprenderlo.

- ✧ Esta encuesta es anónima y tus respuestas serán confidenciales.
- ✧ Los resultados de la encuesta se utilizarán para mejorar la enseñanza del inglés en nuestra institución.

Tiempo estimado para completar la encuesta: 5 minutos

Por favor, responde las siguientes preguntas de la manera más honesta posible. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo queremos conocer tu opinión.

Sección 1: Información personal

Esta información se mantendrá completamente en secreto y nadie sabrá las respuestas.

¿Qué edad tienes? _____ años

¿En qué grado y grupo estas? _____

¿En cuál sede estás? _____

Género Femenino __ Masculino__ Otro__

¿A qué tipo de grupo étnico perteneces?

- ✧ Afrodescendiente _____
- ✧ Indígena _____
- ✧ Mestizo _____
- ✧ ROM _____
- ✧ Raizal _____
- ✧ Palenquero _____

¿Dónde vives? Barrio _____ Comuna _____

¿Has viajado alguna vez a otro país? NO __ SI__

Si respondiste SÍ, ¿a dónde? _____

¿Tienes internet en casa? SI__ NO __

¿Alguien en tu familia habla inglés? NO __ SI__

Si respondiste Sí, ¿quién? _____

FACULTAD DE HUMANIDADES - ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC
Sección 2: Motivación hacia el aprendizaje del inglés

Instrucciones: A continuación, encontrarás afirmaciones sobre tu experiencia y motivación en el aprendizaje del inglés. Marca con una "X" el número que mejor refleje tu nivel de acuerdo con cada afirmación, donde (1) significa Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Neutral (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo

	AFIRMACIONES	1 Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Neutral	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
1.	Aprender inglés me ayudará a tener un mejor trabajo en el futuro.					
2.	Creo que aprender inglés es difícil.					
3.	Creo que soy capaz de aprender inglés si me esfuerzo.					
4.	Disfruto las actividades en clase de inglés.					
5.	El inglés es importante para entender otras culturas.					
6.	Estudiar inglés es importante para cumplir con los requisitos escolares.					
7.	Las actividades de clase son adecuadas para mi nivel de inglés.					
8.	Las actividades extracurriculares (cursos, aplicaciones, clubes de conversación) me ayudan a mejorar mi inglés.					
9.	Me gusta el inglés					
10.	Me esfuerzo en clase de inglés porque quiero obtener buenas calificaciones.					
11.	Me gusta la forma en que mi profesor enseña inglés.					
12.	Me gustaría aprender inglés para comunicarme con personas de otros países.					
13.	Me gustaría que hubiera más recursos en mi colegio para					

**FACULTAD DE HUMANIDADES - ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC**

	aprender inglés (libros, tecnología, etc.).					
14.	Me gustaría tener más tiempo en clase para practicar conversación en inglés.					
15.	Me interesa aprender inglés porque me abre oportunidades educativas.					
16.	Me siento motivado a aprender inglés porque mis amigos lo están aprendiendo.					
17.	Me siento seguro al hablar inglés en clase.					
18.	Mi profesor de inglés hace que las clases sean interesantes.					
19.	Mis padres me motivan a aprender inglés.					
20.	Mis profesores me motivan a aprender inglés con sus comentarios positivos.					
21.	Uso tecnología (apps, internet) para aprender inglés por mi cuenta.					

Sección 3: Auto percepción del inglés

¿Qué tan bueno o buena consideras que eres en estas habilidades? Califica tu conocimiento o habilidad del 1 al 5 donde 1 es muy bajo y 5 es excelente

	1	2	3	4	5
Lectura					
Escucha					
Conversación					
Escritura					
Gramática					
Vocabulario					

Gracias por participar !!!



**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC**

Encuesta No. 4 Docentes primaria

TEMA: Indagación sobre la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua

Estimados compañeros y compañeras.

Estoy desarrollando una investigación sobre la motivación hacia el aprendizaje del inglés en nuestra comunidad (estudiantes, docentes y padres de familia), por eso me permito invitarlo a participar en esta encuesta para conocer su percepción sobre la motivación de sus estudiantes hacia el aprendizaje del inglés en el contexto de una institución etnoeducativa en la básica primaria. Su opinión es fundamental para mi investigación, ya que me permitirá comprender mejor los factores que influyen en el interés y el entusiasmo de los niños por aprender este idioma en esta etapa crucial de su desarrollo.

Sección 1: Información personal

Esta información se mantendrá siguiendo estrictos protocolos de confidencialidad y nadie sabrá las respuestas.

¿En qué grado y grupo enseña?			
¿En cuál sede labora?			
Género	Femenino	Masculino	Otro
¿Dónde vive?			
✧ Barrio			
✧ Comuna			
✧ Sector	Norte, Sur, Centro, Occidente, Oriente		
¿Cuál es su título académico o profesional?			
¿Cuántos años tiene de experiencia como docente?			
• Menos de 5 años • Entre 5 y 10 años • Más de 10 años			
¿Ha viajado alguna vez a un país de habla inglesa?	NO	SI	Si respondió "sí", ¿A cuál?
¿Habla inglés?	NO	SI	Si respondió "sí", ¿qué nivel tiene?
			A1____ A2____ B1____
			B2____ C1____ C2____



Sección 2: Motivación hacia el aprendizaje del inglés

Instrucciones: A continuación, encontrará afirmaciones sobre la motivación en el aprendizaje del inglés. por favor lea cada uno de las afirmaciones que se presentan a continuación e indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellas según la escala Likert de cinco puntos que se presenta a continuación. Marque con una “X” el número que mejor refleje su nivel de acuerdo con cada afirmación, donde

(1) significa Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Neutral (4) De acuerdo
(5) Totalmente de acuerdo

Tiempo estimado para completar la encuesta: 5 minutos

No hay respuestas correctas o incorrectas, solo queremos conocer su opinión.

AFIRMACIONES	1 Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Neutral	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
1. Los estudiantes muestran curiosidad por aprender inglés.					
2. Los estudiantes disfrutan de las actividades relacionadas con el inglés sin necesidad de recompensas externas.					
3. Aprender inglés les parece a los estudiantes una forma de explorar otras culturas.					
4. Los estudiantes practican inglés fuera del aula con actividades de esparcimiento o diversión (escuchar canciones, ver vídeos).					
5. Los estudiantes aprenden inglés principalmente porque es obligatorio en el plan de estudios.					
6. Los estudiantes aprenden inglés para obtener mejores calificaciones.					
7. El reconocimiento por parte de los padres o tutores motiva a los estudiantes a aprender inglés.					
8. Los estudiantes se esfuerzan por aprender inglés para cumplir con mis expectativas (el o la docente)					



**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC**

9. Considero que el nivel de motivación de mis estudiantes hacia el aprendizaje del inglés es alto.					
10. Percibo que los estudiantes se sienten desafiados positiva mente por las tareas en inglés.					
11. Los estudiantes parecen estar motivados por la utilidad del inglés en su vida diaria.					
12. Los recursos que utilizo (libros, materiales digitales, etc.) son efectivos para motivar a los estudiantes a aprender inglés.					
13. El entorno escolar (infraestructura, recursos) favorece la motivación de los estudiantes hacia el inglés.					
14. Creo que la motivación de los estudiantes para aprender inglés es suficiente para que logren buenos resultados.					
15. Me es difícil motivar a los estudiantes porque mi nivel de inglés es muy básico.					

Sección 3. Uso de estrategias para la enseñanza del inglés

A continuación se reportan algunas estrategias docentes que se consideran motivantes para la clase de inglés. Indique con qué frecuencia usted utiliza estas actividades en clase.

ACTIVIDADES	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Las estrategias que utilizo para enseñar inglés están alineadas con las necesidades culturales de los estudiantes.					
2. Incorporo actividades que conecten el aprendizaje del inglés con las tradiciones y la cultura local de los estudiantes.					
3. Utilizo en clase actividades prácticas que se relacionen con la vida cotidiana de los estudiantes.					



**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC**

4. Fomento el uso de la tecnología para hacer más dinámico el aprendizaje del inglés.					
5. Promuevo actividades colaborativas que aumentan el interés de los estudiantes por aprender inglés.					
6. Uso métodos de enseñanza basados en juegos para aprender inglés.					
7. Uso actividades tradicionales como dictados, llenar espacios.					
8. Uso de canciones o vídeos en inglés para mejorar la motivación de los estudiantes.					

Agregue algún comentario adicional sobre lo que considera es importante para motivar a los estudiantes a aprender inglés.

¿Considera usted que el grupo étnico al que pertenecen los estudiantes influye en su motivación para aprender inglés? De ser así, ¿cómo cree que es la influencia?

Esta encuesta es anónima y sus respuestas serán confidenciales.

Los resultados de la encuesta se utilizarán para mejorar la enseñanza del inglés en la educación primaria y fortalecer la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de este idioma. Si tiene alguna otra pregunta o desea compartir comentarios adicionales, puede contactarme a mi correo electrónico jimena.palacios@correounivalle.edu.co

¡Gracias por su tiempo y valiosa colaboración.!



FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC

ENCUESTA No. 5 docentes de inglés secundaria

Estimados docentes de inglés,

Estoy desarrollando una investigación sobre la motivación hacia el aprendizaje del inglés como en esta comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia), por esto los invito a responder esta encuesta con el objetivo de conocer su percepción sobre la motivación de sus estudiantes hacia el aprendizaje del inglés en el contexto de una institución etnoeducativa en la básica primaria y la secundaria. Su opinión es fundamental para mi investigación, ya que me permitirá comprender mejor los factores que influyen en el interés y el entusiasmo de los jóvenes por aprender este idioma en esta etapa crucial de su desarrollo.

Sección 1: Información personal

Esta información se mantendrá completamente en secreto y nadie sabrá las respuestas.

¿En qué grado y grupo enseña?

¿En cuál sede labora?

Género

Femenino_____

Masculino_____

Otro _____

¿Dónde vive?

✧ Barrio:

✧ Comuna

✧ Sector

Norte____ Sur____ Centro____

Occidente____ Oriente _____

¿Cuál es su título académico o profesional?

¿Cuántos años tiene de experiencia como docente?

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Más de 10 años

¿Ha viajado alguna vez a otro país? NO SI

¿A cuál?_____

¿Cuál es su nivel de dominio del inglés?

A1 _____

A2 _____

B1 _____

B2 _____

C1 _____

C2 _____

No se _____



Sección 2: Motivación hacia el aprendizaje del inglés

Instrucciones: A continuación, encontrará afirmaciones sobre la motivación en el aprendizaje del inglés. Por favor lea cada uno de las afirmaciones que se presentan a continuación e indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellas según la escala Likert de cinco puntos que se presenta a continuación. Marque con una “X” el número que mejor refleje su nivel de acuerdo con cada afirmación, donde **(1)** significa Totalmente en desacuerdo **(2)** En desacuerdo **(3)** Neutral **(4)** De acuerdo **(5)** Totalmente de acuerdo

Tiempo estimado para completar la encuesta: 5 minutos

No hay respuestas correctas o incorrectas, solo queremos conocer su opinión.

AFIRMACIONES	1. Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Neutral	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
1. Los estudiantes muestran interés genuino por aprender inglés.					
2. Los estudiantes disfrutan de las actividades en inglés independientemente de las calificaciones.					
3. Los estudiantes sienten satisfacción personal cuando completan actividades de clase en inglés.					
4. Los estudiantes valoran aprender inglés como una habilidad personal para su futuro.					
5. Los estudiantes ven el aprendizaje del inglés como una forma de conocer nuevas culturas.					
6. Los estudiantes aprenden inglés principalmente para obtener mejores calificaciones.					



**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE**

MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC

7. Los estudiantes están motivados a aprender inglés porque sus padres lo consideran importante.					
8. Los estudiantes perciben que aprender inglés les abrirá oportunidades laborales en el futuro.					
9. Los estudiantes se sienten más motivados cuando reciben elogios o recompensas por su desempeño en inglés.					
10. El entorno escolar (infraestructura, recursos) favorece la motivación de los estudiantes hacia el inglés.					
11. Los recursos tecnológicos disponibles en la institución son favorables para enseñar mis clases de inglés.					
12. Los estudiantes prestarían más atención al inglés si tuvieran oportunidades para interactuar con hablantes nativos.					
13. Los estudiantes que tienen más apoyo en casa están más motivados en clase.					
14. Los estudiantes tienden a desmotivarse cuando no ven resultados inmediatos en su aprendizaje.					
15. En general, los estudiantes parece gustarle el inglés.					



**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE**

MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC

A continuación se reportan algunas estrategias docentes que se consideran motivantes para la clase de inglés. Indique con qué frecuencia usted utiliza estas actividades en clase.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Para planear mis clases considero los intereses y necesidades de los estudiantes.					
2. Trato de estimular a que los estudiantes se esfuercen por disfrutar el inglés y no solo por las calificaciones.					
3. En mis clases incluyo temas sobre la propia cultura e historia de los estudiantes.					
4. Permito que mis estudiantes participen en las decisiones sobre los temas o actividades a realizar.					
5. Presento la información y contenido en varios medios (visual, auditivo, interactivo)					
6. Implemento actividades en las que los estudiantes tengan que trabajar en grupos usando el inglés.					
7. Utilizo en clase actividades prácticas que se relacionen con la vida cotidiana de los estudiantes.					
8. En clase utilizo juegos y canciones.					
9. Dentro de las posibilidades de la institución, uso recursos tecnológicos en mi clase.					
10. Uso quizes y exámenes para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.					

Agregue algún comentario adicional sobre lo que considera es importante para motivar a los estudiantes a aprender inglés.



Universidad del Valle

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC

¿Considera usted que el grupo étnico al que pertenecen los estudiantes influye en su motivación para aprender inglés? De ser así, ¿cómo cree que es la influencia?

- Los resultados de la encuesta se utilizarán para analizar la motivación de los estudiantes y mejorar las prácticas docentes en el área de inglés.

- Si tiene alguna otra pregunta o desea compartir información adicional o sugerencia me puede contactar al correo electrónico jimena.palacios@correounivalle.edu.co

iiiiiiGracias por su participación iiii

**FACULTAD DE HUMANIDADES - ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC****ENCUESTA No. 6 PADRES DE FAMILIA**

Estimados padres de familia,

Los invitamos a participar en esta encuesta para conocer su percepción sobre la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje del inglés en casa y en el ámbito escolar. Su opinión es muy importante para nosotros, ya que nos permitirá comprender mejor los factores que influyen en el interés y el entusiasmo de los niños y jóvenes por aprender este idioma.

Pero antes de empezar permitámonos conocer un poco más de ustedes respondiendo los siguientes datos generales:

Género: Masculino: _____ Femenino: _____ Otro: _____

Barrio donde vive: _____

Grupo étnico con que se identifica

- Mestizo _____
- Afrodescendiente _____
- Indígena _____
- Raizal _____
- ROM _____
- Migrante (extranjero) _____
- Dónde nació? _____

Cantidad de hijos/hijas matriculado en la institución _____

Grados en los que están matriculados: _____, _____, _____, _____, _____

Su nivel educativo es: Primaria _____ Secundaria _____ Técnico _____ Universitario _____

Tiene conocimientos de inglés? MUCHO ____ POCO ____ NADA ____

Instrucciones: A continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con la motivación de su hijo/a hacia el aprendizaje del inglés. Por favor, indique el grado en que está de acuerdo con cada afirmación, seleccionando uno de los siguientes valores:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo



**FACULTAD DE HUMANIDADES - ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC**

	1	2	3	4	5
AFIRMACIONES	totalme nte en desacue rdo	En desacue rdo	Neutral	De acuerdo	Totalme nte de acuerdo
1. Para mi es importante que mi hijo/hija aprenda inglés porque eso le permitirá encontrar un buen empleo en el exterior.					
2. Para mi es importante que mi hijo/hija aprenda inglés porque eso le permitirá ingresar a la Universidad.					
3. Para mi es importante que mi hijo/hija aprenda inglés porque eso le permitirá encontrar un buen empleo Colombia.					
4. Para mi es importante que mi hijo/hija aprenda inglés porque eso le permitirá comprender otras culturas.					
5. En general, siento que es importante que mis hijos aprendan inglés					
6. Aprender inglés les dará a mis hijos oportunidades que yo no tuve.					
7. Ayudo a mis hijos cuando tienen que hacer tareas en inglés.					
8. De tener los recursos financieros, matricularía a mi hijo/hija en clases de inglés particulares o en un instituto					
9. Para mí es muy importante que mi hijo/hija tenga un buen puntaje en la prueba Saber 11 inglés.					
10. Motivo a mi hijo/hija a que vea películas y vídeos en inglés.					
11. Compro materiales o actividades en inglés para ayudar a mi hijo/hija a aprender.					
12. Mi hijo/hija siente curiosidad por aprender inglés más allá de las clases formales.					



**FACULTAD DE HUMANIDADES - ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES EILIC**

13. A mi hijo/hija le gusta aprender inglés porque siente que es interesante y divertido.					
14. Mi hijo/hija muestra interés en mejorar su nivel de inglés sin necesidad de incentivos externos.					
15. A mi hijo/hija no le gusta el inglés.					
16. Mi hijo/hija le resulta muy difícil el inglés.					
17. El apoyo que mi hijo/hija recibe de la familia y la comunidad influye positiva mente en su motivación para aprender inglés.					
18. Las estrategias utilizadas por los docentes de inglés son motivadoras para mi hijo/hija.					
19. Los recursos educativos (libros, vídeos, plataformas en línea) usados por los docentes son adecuados para mejorar el aprendizaje del inglés de mi hijo/a.					
20. Los métodos de evaluación que usan los docentes en inglés motivan a mi hijo/hija a esforzarse más.					
21. Mi hijo/a utiliza estrategias adicionales, como ver películas o leer libros en inglés, para mejorar su aprendizaje.					
22. Mi hijo/a práctica inglés fuera de la escuela, utilizando aplicaciones, vídeos y recursos en línea.					

Gracias por su participación. Su opinión es muy importante para mejorar las estrategias de enseñanza del inglés en nuestra institución.