



---

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FACTORES MOTIVACIONALES QUE CONTRIBUYEN AL  
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DEL  
INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA.**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

**ULISES IVAN VIVEROS CHAN**

DIRECTORA DE TESIS

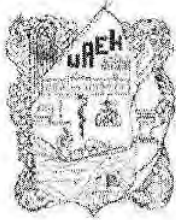
**MTRA. ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ**

COMITÉ TUTORIAL

**DRA. MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELI  
DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ  
DR. JAVIER MORENO TAPIA  
DRA. OBDULIA IRENE MARTÍNEZ ESPINOSA**

Pachuca de Soto, Hidalgo, Agosto de 2018.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
*School of Social Sciences and Humanities*  
 Área Académica de Ciencias de la Educación  
 Licenciatura en Ciencias de la Educación

UAEH/ICSHu/LCE/280/2018  
 Asunto: El que se indica

**M. EN C. JULIO CÉSAR LEINES MEDECIGO**  
**DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA UAEH.**  
**P R E S E N T E.**

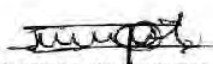
Sirva este medio para saludarle y al mismo tiempo, nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el trabajo de tesis "Factores motivacionales que contribuyen al desarrollo de las habilidades lingüísticas de inglés en estudiantes de licenciatura" que para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la Educación, presenta el P.D.L.C.E. Ulises Ivan Viveros Chan con números de cuenta 245114, consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por tal motivo, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a **Ulises Ivan Viveros Chan**, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional para obtener el grado de Licenciado.

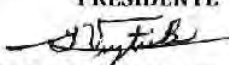
**ATENTAMENTE**  
**"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"**  
 Pachuca de Soto, Hidalgo, 23 de julio de 2018

  
**DR. ALBERTO SEVERINO JAÉN OLIVAS**  
 DIRECTOR

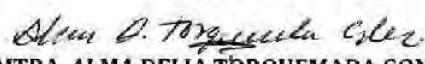


  
**DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ**  
 PRESIDENTE

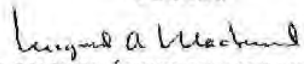
  
**DR. JAVIER MORENO TAPIA**  
 SECRETARIO

  
**DRA. MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELI**  
 VOCAL 1

  
**DRA. OBDULIA IRENE MARTÍNEZ ESPINOSA**  
 VOCAL 2

  
**MTRA. ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ**  
 VOCAL 3

  
**MTR. MARTÍN LUIS RICARDO BERNAL SÁENZ**  
 SUPLENTE 1

  
**MTR. MIGUEL ÁNGEL MACHORRO CABELLO**  
 SUPLENTE 2

c.c.p. Archivo  
 AS/D/MAMC/lac

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México; C.P. 42054

Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4295

lic\_educacion@uaeh.edu.mx

www.uaeh.edu.mx



*Sé como el pájaro, que deteniendo su vuelo un rato en  
ramas demasiado débiles, siente cómo ceden bajo su peso,  
y sin embargo canta, sabiendo que tiene alas para volar.*

**Víctor Hugo**

## **AGRADECIMIENTOS**

*A la Mtra. Alma Delia Torquemada González quien además de haber realizado una impecable labor como directora de este trabajo, es uno de los pilares clave dentro de la construcción de mi identidad como profesional en el ámbito educativo y científico; Gracias por forjar en mi un sentido de esfuerzo permanente, con ética y disciplina, y sobre todo por ser un ejemplo de amor a la vida intelectual.*

*A la Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli por su apertura y apoyo incondicional, por enseñarme que la riqueza de una persona reside en la humanidad de sus acciones y mostrar que el aprendizaje es resultado del esfuerzo y constancia.*

*A la Dra. Irma Quintero López por su amistad, solidaridad constante a lo largo de mi trayectoria universitaria, por su amor al trabajo, por ser una persona transparente y confiable, y por engrandecer con su labor la figura de los profesionales de las ciencias de la educación.*

*De igual modo, agradezco a la Dra. Obdulia Irene Martínez Espinosa y al Dr. Javier Moreno Tapia por sus invaluable comentarios y aportaciones para la integración y consolidación de este trabajo.*

*A la L.C.E. Lilia López Molina, por ser la persona que me sirvió de guía para dedicar mi formación universitaria al estudio científico del fenómeno educativo, agradezco su amistad y calidez humana.*

*Asimismo, gracias a todo el claustro de profesores del Área Académica de Ciencias de la Educación, porque en la cotidianidad de su práctica inspiran de formas inimaginables a cada estudiante, amplían los horizontes de percepción laboral y son fuentes irrefutables para la generación de proyectos.*

## DEDICATORIAS

*Dedico este trabajo a mis seres más queridos, sin lugar a duda el logro de esta primera meta formativa es resultado de su motivación y empatía.*

*A mi familia, por siempre brindarme su cariño y soporte, por ser resilientes y sembrar en mí desde niño, el amor a la vida académica. Espero que este logro les retribuya de alguna manera el esfuerzo y trabajo sobrehumano brindado a lo largo de mi vida.*

*Para Itzel, Yessica, Maricruz, Reny, Liz y Alyn, por compartir experiencias de vida y de aprendizaje colaborativo, por tener su solidaridad latente, por mostrarme lo que significa la humildad, el trabajo disciplinado y la amistad sin condiciones. Gracias por ser, estar y seguir.*

*Con afecto para Alejandro, por enseñarme a vivir en la autenticidad, a tener seguridad y a ser fiel a lo que uno desea, por creer en mí tanto como yo creo en él, por ser una persona de sentimientos honestos y por ser un genuino modelo del significado de la palabra amistad.*

*Para Ángel, por siempre tener palabras de afecto, por compartir mis sueños y apoyar con fervor y cariño puro mis proyectos y logros personales, te agradezco la alegría y amistad que sumas a mi vida.*

*Para Natalie, Omar, Bruno, Tania y Diana, por brindarme un espacio en sus corazones y por enseñarme que toda persona debe buscar lo que merece.*

*Finalmente, dedico el trabajo a todos los profesionales de la educación, quienes dedican su labor a borrar límites, eliminar prejuicios, construir metas y validar sueños.*

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DEL IDIOMA INGLÉS ....	11
1.1. Antecedentes Históricos .....	11
1.1.1. Relevancia del Inglés en el Contexto Mundial .....	11
1.1.2. Evolución Metodológica en la Enseñanza del Inglés .....	17
1.1.3. El Rol de la Lengua Inglesa en la Educación Superior .....	21
1.2. Aprendizaje del inglés en el contexto universitario .....	24
1.2.1. Aprendizaje de una segunda lengua .....	24
1.2.2. Adquisición de una segunda lengua.....	27
1.2.3. Teorías que explican la adquisición y el aprendizaje de un idioma .....	30
1.2.4. Motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras .....	42
1.2.5. Factores intrínsecos y extrínsecos en el aprendizaje del inglés .....	45
1.3. Marco Contextual: El aprendizaje del Inglés dentro de la UAEH .....	49
CAPÍTULO II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LOS FACTORES MOTIVACIONALES Y SU CONTRIBUCIÓN AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: PERIODO 2001-2017 .....	54
2.1. Investigaciones sobre las dificultades estudiantiles en el proceso de aprendizaje del inglés .....	55
2.2. Investigaciones sobre los factores motivacionales y el aprendizaje de la lengua inglesa.....	64
2.3. Investigaciones sobre las implicaciones de la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del inglés. ....	71
CAPÍTULO III. OBJETO DE ESTUDIO.....	81
3.1. Planteamiento del Problema .....	81
3.2. Pregunta de Investigación .....	85
3.3. Preguntas específicas de investigación .....	85
3.4. Objetivo General .....	85
3.5. Objetivos Específicos .....	85
3.6. Supuesto de Investigación.....	85
3.7. Justificación.....	86

CAPÍTULO IV. ESTRATEGIA METODOLÓGICA .....	91
4.1. Enfoque de la investigación.....	91
4.2. Tipo de estudio .....	91
4.3. Escenario .....	92
4.4. Sujetos de Investigación.....	92
4.5. Instrumento .....	95
4.6. Procedimiento .....	101
4.7. Análisis de Resultados .....	102
CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	103
5.1. Adquisición vs Aprendizaje de una segunda lengua .....	105
5.2. Motivación intrínseca hacia el aprendizaje de una segunda lengua .....	124
5.3. Motivación extrínseca hacia el aprendizaje de una segunda lengua .....	133
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES .....	143
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149
ANEXO 1 .....	158
Cuestionario mixto de opinión estudiantil.....	158

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Semestre .....	93
Figura 2. Género .....	93
Figura 3. Edad .....	94
Figura 4. Promedio .....	94
Figura 5. Propensidad .....	105
Figura 6. Formas en que el entorno permite la práctica el idioma .....	106
Figura 7. Integración social .....	108
Figura 8. Posición frente a personas nativas.....	109
Figura 9. Necesidades comunicativas .....	110
Figura 10. Conocimiento Disponible .....	112
Figura 11. Acceso al lenguaje.....	115
Figura 12. Material de entrada.....	116
Figura 13. Grado de facilidad y dificultad para aprender el idioma.....	117
Figura 14. Estilo de aprendizaje.....	120
Figura 15. Dependencia de campo.....	121
Figura 16. Motivos que explican la necesidad de un docente.....	122
Figura 17. Personalidad .....	124
Figura 18. Comodidad para comunicarse.....	125
Figura 19. Actividades desarrolladas en la clase de inglés.....	126
Figura 20. Extroversión .....	127
Figura 21. Gusto por participar en la clase de inglés .....	128
Figura 22. Rasgos de ansiedad .....	129
Figura 23. Creencias del sujeto .....	130
Figura 24. Automotivación.....	131
Figura 25. Componentes sociales.....	133
Figura 26. Afinidad social .....	134
Figura 27. Juicios sociales .....	135
Figura 28. Componentes pedagógicos .....	137
Figura 29. Rol del profesor.....	138
Figura 30. Participación del docente.....	139
Figura 31. Didáctica del inglés .....	140
Figura 32. Recursos didácticos.....	141



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad se halla inmiscuida dentro de un escenario en el que la globalización tiene una posición imperante al interior del currículo y por ende de las instituciones educativas, dando nacimiento a nuevas líneas para la formación estudiantil, una de ellas, se refiere al dominio del inglés como segunda lengua, la cual aparece como una asignatura relevante en los planes de estudio a nivel licenciatura. Sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos dedicados a que los estudiantes logren dominar la lengua inglesa; dicho objetivo no se ha logrado consolidar. Es por ello que cobra sentido dirigir la mirada hacia el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma.

Debido a tal situación, el presente estudio se orientó al análisis de los factores motivacionales de tipo extrínseco e intrínseco que contribuyen al desarrollo de habilidades lingüísticas propias del inglés en estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

Este trabajo está constituido por seis capítulos y un apartado de anexos. En el capítulo inicial se abordan los antecedentes históricos del idioma inglés dentro del ámbito educativo a nivel global y en particular dentro del nivel superior. Asimismo se ubica un espacio dedicado a la fundamentación teórica que explica la forma en la que se aprende un idioma y la motivación hacia el mismo. Enseguida se presenta un marco de contextualización donde se aprecian los procesos de integración del idioma dentro de la UAEH.

En complemento, el segundo capítulo expone la construcción de un estado del conocimiento que funge como base sustentante de la tesis. En esta sección se realizó una revisión exhaustiva de distintas posturas teórico-metodológicas presentes en las investigaciones en el periodo 2001 - 2017 sobre el rol de la motivación dentro del aprendizaje del idioma inglés. Las investigaciones encontradas se organizaron en tres categorías: Dificultades a las que los estudiantes se enfrentan para dominar el idioma, la influencia de la motivación y

en específico, las implicaciones de la motivación intrínseca y extrínseca dentro del aprendizaje del inglés.

Por otro lado, el capítulo tres se destina a la exposición del objeto de estudio del trabajo donde se describe puntualmente la problemática que da origen a esta tesis, la pregunta de investigación, los objetivos y el supuesto de la misma; además de la justificación. En seguida se muestra el apartado dedicado a la estrategia metodológica, donde se detalla el método empleado.

El capítulo cinco se conforma por los resultados obtenidos y el análisis interpretativo de los mismos. Finalmente, en el capítulo seis se muestran las conclusiones del estudio. Se presentan también las referencias que dieron sustento teórico al trabajo, así como el espacio de anexos donde se encuentra el instrumento utilizado para la obtención de la información.

# **CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DEL IDIOMA INGLÉS**

## **1.1. Antecedentes Históricos**

Con el fin de crear un escenario de comprensión de la relevancia del idioma inglés en el contexto actual, es importante retomar algunos aspectos referidos a la cronología e historia basado fundamentalmente en la expansión de su habla a través de los sucesos socio históricos de crecimiento territorial y mezcla cultural. También se hace un recorrido a través de los diferentes métodos utilizados a través del tiempo para enseñar y aprender el idioma, lo cual permite visualizar las perspectivas bajo las cuales se observaba al proceso didáctico además de que se realiza una puntualización en el proceso de inclusión dentro de los mapas curriculares y del proceso formativo de los estudiantes en el nivel universitario como herramienta de formación integral en el contexto de la modernización y su posterior impacto.

### **1.1.1. Relevancia del Inglés en el Contexto Mundial**

Es sabido que la lengua inglesa es una de las de mayor población en cuanto a su habla. Por lo cual, Quezada (2011) menciona que la importancia de hablar inglés no surgió de manera espontánea. El fenómeno está vinculado al poder y magnitud de potencias como Estados Unidos y el Reino Unido, las cuales se consolidaron en épocas históricas determinantes para la humanidad como la industrialización en la revolución industrial o el comienzo de los procesos globalizadores.

La misma autora señala que a partir del S. XVI Inglaterra se embarcó en el descubrimiento de nuevos territorios y conquista, por lo cual más adelante se transformaría en el principal motivo de su poderío militar y económico. En tal proceso de exportación cultural a nuevos territorios el idioma se convirtió en un tema de alcance mayúsculo en términos educativos.

En función de lo anterior, Crystal (2003) afirma que el poderío de la lengua inglesa fue un proceso de larga consolidación ya que tomó cerca de 300 años entre el final del reinado de Isabel I en 1603 y el inicio del mandato de su actual monarca

Isabel II en 1952 donde se ascendió de una población de 7, 000,000 de anglo parlantes a 250 millones, lo anterior dando muestra de la relevancia de su dominio y expansión cultural.

Cabe hacer mención de que la mayoría de los hablantes del idioma no se encuentra en el lugar oriundo del mismo, sino que forman parte de un crecimiento geo cultural de gran magnitud ya que viven en diferentes países. Tal recorrido comenzó con islas circunvecinas como Escocia e Irlanda y más adelante con Canadá y el país que se convertiría en el territorio con el mayor número de angloparlantes, Estados Unidos. En periodos posteriores, se extendió a Australia, Sudáfrica, India y el Caribe.

En América como parte del trayecto histórico, se tuvo la primera expedición de Inglaterra al Nuevo Mundo comandada por Walter Raleigh in 1584, en la cual un grupo de personas llegó al hoy llamado estado de Carolina del Norte y se creó un pequeño establecimiento. Durante este primer indicio de contacto con el continente recién descubierto tuvo lugar un conflicto con los nativos por lo cual en 1509 ninguno de los miembros originales de la tripulación fue encontrado (Crystal, 2003).

En el crecimiento de poderío y conquista, el inglés y la religión fueron los medios de imposición educativa y administrativa para la instrucción y control social. La primera señal de poblamiento permanente se dio hasta el año de 1607 cuando una expedición arribó a la Bahía de Chesapeake donde comenzaron a dar nombre a los sitios locales, como Jamestown y el área de Virginia.

Posterior a este evento, muchos grupos europeos pero de diferentes corrientes religiosas y con dialectos del inglés distintos, comenzaron a migrar a territorio americano. Como resultado de la variabilidad lingüística en el territorio se podían observar tres diferentes acentos inesperados: Las principales formas de habla de las inglés son la del norte, centro y sur, las cuales incluso se pueden identificar entre la población estadounidense de la actualidad.

Durante esta época también al igual que la migración de pobladores, se daba una migración de esclavos para trabajar en los plantíos y contribuir a la construcción de establecimientos poblacionales. Estos grupos provenientes de África, eran importados a las islas caribeñas como primer parada y luego llevados a Estados Unidos. De ahí que en la Islas del Caribe, el inglés y la población con antecedentes afro sean características definitivas de tal territorio.

A mediados del siglo XVII el proceso de expansión prosiguió de forma paulatina, hasta el siglo posterior donde nuevas naves repletas de pobladores trajeron consigo una mayor variedad de antecedentes lingüísticos al país. Por ejemplo, Pensilvania fue forjada por personas provenientes del norte de Inglaterra, pero con el paso del tiempo y la convivencia cotidiana entre los diferentes grupos sociales la diversidad lingüística se comenzó a difuminar y se dio paso a un proceso de consolidación del idioma en tal territorio.

En el denominado Siglo de las Luces, era del conocimiento y el humanismo, aumentó de manera importante el uso del idioma ya que era el único medio para acceder a la información, descubrimientos y obras de tal periodo. De acuerdo con Quezada (2011), dos personajes fueron centrales para profundizar en el crecimiento lingüístico del inglés, William Shakespeare y la biblia del Rey Jacobo. El primero de ellos, fue el principal motivo de la popularización del inglés a nivel mundial debido a su importancia como referente clásico de la literatura mundial.

Como resultado de este mismo evento trascendental en la historia, se dio la inclusión de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el currículo formal. Como primer estándar se tuvo al latín, pero éste fue espejo para extrapolar la metodología de la enseñanza e integración curricular para otros idiomas como el inglés (Martín, 2009).

Durante los primeros años del siglo XVIII llegó una ola poblacional muy grande, llena de personas que provenían de Irlanda y Escocia; lo cual tuvo como efecto una solidificación del idioma como principal referente cultural en Estados Unidos.

Con la independencia de las llamadas Trece Colonias (1776) se pensaba que uno de cada siete pobladores tenía tal ascendencia.

En el año de 1790, la población total de estadounidenses era de alrededor de 4 millones, la mayoría ahora pobladores de la costa oeste, que va desde Virginia a California. Este evento produjo el acento que aún puede ser escuchado, el inglés americano actual. En otra parte del mundo, los británicos continuaban con su desarrollo expansionista, embarcándose a territorios nuevos como Australia y Nueva Zelanda.

Tales alusiones históricas coadyuvan al reconocimiento del origen de la relevancia del idioma. La movilidad social, la migración y los momentos de expansión colonizadora han forjado que el idioma se expanda en uso y por ende en relevancia. El idioma entonces, superó sus condiciones comunicativas para trascender hacia la figura de una herramienta de dominio político, social y cultural que en años posteriores tomó solidez.

Retomando a Crystal (2003), el siglo XIX vio un incremento exponencial de los fenómenos migratorios hacia los Estados Unidos. Los irlandeses continuaban arribando a América en el año de 1840 y por otro lado, los alemanes e italianos escapaban de sus países como resultado de revoluciones fallidas. Más adelante en el año de 1900, la población total era de 75 millones, lo cual convirtió a los Estados Unidos en el país con el mayor número de hablantes del inglés, cantidad que fue duplicada hacia el año de 1950.

Entre 1750 y 1950, periodo que comprende la revolución industrial y la configuración protagonista de Estados Unidos, de forma específica, el país ya mencionado dio indicios de su poder en la época del aceleramiento consumista, donde la sociedad de aquella época quedaba sometida por la publicidad y constante acercamiento a la cultura anglo a través del cine, el comercio, la música y otras muestras de la misma.

Quezada (2009) indica que partir del siglo XX se da el crecimiento económico de

los Estados Unidos y la sociedad consumista. Los ojos del mundo visualizaban las producciones americanas y su impacto a nivel social. Posterior a la Segunda Guerra Mundial, las empresas y productos estadounidenses comenzaron a crecer de forma importante. La música en inglés en varios géneros comenzó a prevalecer a nivel global, al igual que los televidentes de series y programas de televisión americana incrementaban su número.

Cerca del año de 1950, se realizaban reflexiones desde el punto de vista teórico sobre las nociones del lenguaje y el hablante del mismo, es decir, la relación entre la persona y su idioma. Tales aspectos, sirvieron de ancla para crear una estructura que serviría de base para comparar el idioma de los sujetos, su dominio y comprensión de forma objetiva y sistematizada, el Marco Común Europeo de Referencia.

Tal proyecto nacido en 1991 como iniciativa gubernamental suiza, es un referente con vigencia y gran utilidad para todos los países donde la lengua extranjera sea objeto de currículo y se tenga como meta la certificación de las destrezas lingüísticas propias de un idioma. Cabe enfatizar que fue presentado y consolidado en el año 2001 (Cambridge University, 2017).

De acuerdo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001), el Marco Común Europeo de Referencia proporciona una base para la estructuración de programas educativos de lenguas, orientaciones en el área curricular, procesos evaluativos y desarrollo de manuales, en Europa y el mundo.

Entre los diversos propósitos que se propone, se encuentra la eliminación de los obstáculos lingüísticos que existen para el acceso a la información y la comunicación a través de diferentes esfuerzos educativos, establecer un estándar de medición del dominio de una lengua extranjera que van desde el nivel básico al experto y también busca promover la construcción de políticas y reformas en aras de contribuir a la generación de una sociedad pluricultural.

Ante tales referentes contextuales, la UNESCO (2001) adoptó el término

educación plurilingüe al señalar la necesidad de tener dos o más idiomas como fines de la enseñanza, la lengua materna y una lengua internacional que los haga partícipes de procesos multinacionales y multiculturales.

En consecuencia, entre los acuerdos y sucesos de mayor relevancia en cuanto al idioma se encuentra la Conferencia Globalization and Linguistic Competences: Responding to diversity in Language Environments, llevada a cabo en Japón en el año 2008 donde se reafirma la posición de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) respecto a la codependencia económica que genera la existencia de una lengua franca sin olvidar el proceso de enriquecimiento cultural y promoción de una cultura de la diversidad, por lo que recomienda que la globalización se debe orientar de forma sabia para sacar una fructífera promoción cultural sin derribar los vestigios lingüísticos locales (Reyes, Murrieta & Hernández, 2012).

Finalmente, en el año 2016, se continúa bajo la premisa del aprendizaje del inglés como complemento de la lengua materna pues a pesar de que otras lenguas como el chino han superado el número de hablantes del inglés, no se considera relevante por su mínimo esparcimiento global.

Con el anterior desarrollo evolutivo es perceptible que la lengua inglesa ha dejado su dimensión comunicativa para fines dialógicos y ha crecido de tal forma que es el principal referente para acceder a la dinámica social a la cual el mundo está sometido. El inglés dentro del desarrollo social a través de la educación se ha convertido entonces, en un referente para todos los centros formativos donde las personas adquieren competencias laborales, profesionales y de sobrevivencia. Es por ello que desde la cosmovisión educativa se debe partir de la idea de que el dominio del idioma inglés es una competencia imperativa si es que se quiere ser partícipe dentro de un mundo globalizado e intercultural.



### **1.1.2. Evolución Metodológica en la Enseñanza del Inglés**

Una vez señalado el anterior apartado en cuanto a la historia y origen de la asignatura, conviene señalar un recorrido didáctico respecto a la enseñanza y aprendizaje de la misma a lo largo de los años. En primera instancia conviene plantear una clara distinción práctica entorno a los diferentes métodos que existen con el propósito de dominar una segunda lengua. Se parte de la idea de que aprender, adquirir y enseñar son conceptos cercanos y familiarizados, pero sin una significado idéntico debido que para efectos de este trabajo se observan desde el punto de vista del rol del sujeto aprendiz.

Los métodos de adquisición por una parte, se definen como como aquellas formas en las que la persona desarrolla las habilidades propias del lenguaje en la comunicación diaria, en un sentido natural libre de toda guía (Klein, 2003). Dicha vía se centra en que la persona ve al idioma como una necesidad natural, como un deber-ser que le permitirá comunicarse con su entorno sin tener una estructura formal y guiada. Es por ello, que en el camino metodológico de adquisición el sujeto se ve orillado a la realización de dos tareas básicas:

- Utilizar por un tiempo prolongado su repertorio actual, incluso si es limitado, de forma óptima para expresarse al igual que para comprender a otros.
- Aproximarse al entorno del lenguaje.

Por método de aprendizaje, se refiere a aquellas vías de las cuales una persona se vale para dominar el idioma, refiere en mayor medida a un proceso tutorado por la necesidad de una guía que oriente. De acuerdo con Klein (2003) los alumnos de lenguas extranjeras se apropian del conocimiento a partir de una primera visión, la presentación de material: En este caso se hace hincapié en que todo proceso de aprendizaje lingüístico implica que no hay cercanía directa con el idioma o la cultura propia del mismo por lo que tal contacto se tiene por medio de material “digerido”. Lo anterior significa que a través del material se pretende la mimetización de los procesos naturales de dominio del idioma a través de la

dosificación del material, el contenido, las reglas y el grado o nivel de complejidad del idioma.

Un segundo acercamiento metodológico en torno al aprendizaje explica que en el proceso de apropiación del idioma no existe la misma presión que en el proceso de adquisición. Tal razón lleva a los alumnos a sustituir sus capacidades y potencial lingüístico por ejercicios de dictado, ensayos, *role playing* (dramatización), etc. De acuerdo con Trévis (1979) tales formas de dominio aparentan no tener como objetivo la comunicación mientras que la conducta se mantiene estática bajo un conjunto de reglas curriculares predeterminadas.

Sin embargo, en esta última óptica de los métodos, se insertan los métodos de enseñanza. Los cuales son entendidos como aquellos en los que un docente (sujeto al contexto formalizado y guiado) utiliza herramientas, dispositivos, medios y el mismo currículo para buscar que los estudiantes aprendan el idioma, por lo cual esta clase de métodos es equivalente a los métodos de aprendizaje antes señalados (Muñoz, 2010).

Debido a que se habla de estructuras formalizadas a nivel educativo, los métodos de enseñanza han sido parte de una evolución ya que sus fundamentos teóricos de orden lingüístico y psicológico han adaptado la misma naturaleza de cambio permanente por lo cual a continuación se describe tal desarrollo:

Martín (2009) manifiesta que el inglés, en su faceta como tópico curricular formal surgió posterior a la Ilustración en el S.XVIII. En este periodo no existía una forma específica de enseñar o aprender el idioma por lo que se hacía una extrapolación didáctica del latín al inglés. Posteriormente tuvo lugar “la aparición del primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras, que fue una copia los métodos aplicados al enseñar lenguas clásicas” (Martín, 2009, p. 62).

Con fundamento en lo señalado por Medécigo (2003) se manifiesta que en los primeros indicios de la didáctica específica del inglés se utilizaban métodos como el de gramática-traducción, lo cual propone como principal referente una

extrapolación de las reglas lingüísticas del español al inglés. Martín (2009) añade que este método es igualmente conocido como Tradicional o Prusiano, y fue desarrollado principalmente en los Estados Unidos donde se tenía como principal propósito que el alumno observara, analizara y estudiara el idioma como un conjunto de reglas. En esencia se refiere al uso de la memorización para el vocabulario, morfología, sintaxis, traducción de textos, comparación y otros aspectos que centralizaban a la gramática como pilar pedagógico dando un rol casi invisible a las habilidades orales y de comprensión auditiva.

Siguiendo la misma visión reduccionista del lenguaje aparece otro de los métodos que tuvo una importante aceptación, el de lectura, el cual señalaba a ésta como la dimensión o habilidad más sencilla de desarrollar, privilegiando a la traducción en lugar de las habilidades orales y de estructuración. Por lo cual se puede mencionar que en este caso no había una visión holística que las habilidades que configuran un idioma.

Posterior a ello, a finales del siglo XX, surgen nuevas formas de entender al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, el método denominado directo, el cual formulaba un principio didáctico que señala que se debe pensar en el idioma para aprenderlo a través de modelos asociativos por imágenes y frases.

El método audio-oral se centra en el referente conductista del binomio estímulo respuesta, en cuya aplicación sería escuchar-responder. Martín (2009) expresa que este método hacía énfasis en el rol de la repetición de estructuras auditivas y fijación de estructuras de gramática por medio de la elaboración de textos escritos con el fin de llegar a la construcción de hábitos en la estructura mental. De igual forma da muestra de que la base medular del aprendizaje era la ejercitación a través de la repetición y memorización.

Otro método que es importante señalar es el audiovisual el cual incluye materiales y recursos multimedia como grabaciones, videos, películas y otros medios como parte de su constructo (Medécigo, 2003). En contraposición aparece el método situacional cuyo foco de atención se orienta “bajo un método conductista centrado

en la imitación y el reforzamiento” (Martín, 2009, p. 64). En el método mencionado se hace alusión a un aprendizaje gradual e inductivo donde el alumno parte de la regla gramatical por medio de una muestra o ejemplo y la situación planteada.

Por su parte, el método denominado práctico-consciente, privilegia la ejercitación como base de la fijación en la estructura mental permanente. Es decir, que a través de la praxis se logra el aprendizaje significativo de la lengua.

Como respuesta a la denominada didáctica lingüística tradicional, se da una revolución paradigmática en la que hay una transformación total de la percepción del aprendizaje de la lengua y por ende de su metodología. Por ello, aparece la revolución cognitiva, que en su carácter ecléctico dio atención a las deficiencias de métodos didácticos anteriores basándose fundamentalmente en teorías de corte constructivista.

Aludiendo a Martín (2009), como ejemplificaciones claras se encuentra el silent method y el total physical response. El primero señala que el profesor debe permanecer callado con el fin de que motive al alumno a una participación activa y personal en cuanto a su producción en la lengua. El segundo se articula haciendo énfasis en la coordinación del habla, con las acciones que el sujeto ejecuta. En este se hace una analogía con las etapas de la epistemología genética, en lo cual se puede inferir que el aprendizaje de un idioma extranjero debe ser un proceso similar al de la adquisición de la lengua madre.

Seguido del enfoque natural en cuyo caso se una mezcla de teorías naturalistas del aprendizaje teniendo como referente el innatismo, el cual hace alusión a que la adquisición se da cuando el sujeto tiene un rol activo en la comprensión del idioma (Martín, 2009).

Otra perspectiva didáctica es la sugestopedia, la cual tiene como punto de partida los obstáculos y ansiedad a los que se enfrentan los aprendices del idioma por lo que privilegia la idea de creación de un ambiente de aprendizaje y relajación que adquiera a una participación adecuada del discente. Como es perceptible hay una

gran variedad de estadios en cuanto al área lingüística lo cual permite establecer la complejidad del idioma y de su aprendizaje.

Dada la anterior revisión metodológica e histórica en torno a la enseñanza, aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, se puede señalar que cada uno de los procesos ya mencionados atiende a una necesidad diferente. Si se está bajo el entorno natural del lenguaje, se debe buscar un método ad hoc al entorno, por lo cual en ese caso se hablaría de un método de adquisición; sin embargo, si se tratan condiciones escolarizadas, formales y artificiales, los métodos varían en gran medida, pero siempre se debe buscar el enfoque comunicativo más apropiado que acerque a la persona al uso del idioma y que promueva su óptimo desarrollo. El ideal sería que una persona domine el idioma incluso de forma similar al de un nativo, pero como se habla de una situación de compleja realización se deben buscar medios para que a partir de la enseñanza los alumnos se acerquen con profundidad a la lengua.

### **1.1.3. El Rol de la Lengua Inglesa en la Educación Superior**

Partiendo de la premisa de la relevancia social del idioma dentro de los entornos de aprendizaje en general y de su evolución a nivel didáctico, es inevitable hacer mención de la vinculación que existe entre la escuela y las necesidades sociales. El centro escolar es el espacio donde se materializa y construye a los sujetos que en un futuro formaran parte de la sociedad.

La dialéctica que existe entre sociedad-escuela (sin especificar el nivel educativo) es una evidencia clara de que a través de los procesos formativos de busca contribuir a que las personas tengan competencias y habilidades cuyo impacto sea de utilidad en la forma en que responden a los requerimientos sociales.

Esta situación forma parte medular del discurso educativo desde los años 60, temporalidad en la cual el contexto mundial tenía como principal preocupación la construcción de oportunidades educativas invirtiendo de manera económica y social, en especial dentro de la educación básica como primer momento y en la educación superior como trayecto formativo final (Narváez, 1998).

Con mayor precisión a nivel universitario es claro que al formar parte de un contexto de mundialización del conocimiento y de la cultura, el currículo correspondiente al nivel superior responde con coherencia a los requerimientos actuales al contemplar el área de lenguajes como un punto medular dentro de sus servicios formativos, toda vez que se ha puesto de manifiesto en la planificación curricular y pedagógica.

Por ello, en México se comenzó a hablar de política educativa orientada a la modernización desde hace 5 sexenios (1988-1994), con el presidente Carlos Salinas de Gortari con el objetivo de acceder a la dinámica de desarrollo mundial por lo que se hacía hincapié en una formación integral y completa de los estudiantes. El inglés no puede quedar exento del mercado profesional al que los alumnos se enfrentan una vez que comienzan su vida en el mundo laboral, por ello es que el idioma y su dominio forma parte de las intenciones fundamentales de la universidad.

Por ello, en 1971 con la aprobación en la asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior se crearon instancias del Sistema Nacional de Educación Superior como lo son la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES) y las Unidades Institucionales de Planeación (UIP) (Narváez, 1998).

Bajo tal perspectiva, se hace mención de las aportaciones de dichos organismos encargados de la planeación en las Instituciones de Educación Superior (IES), donde puntualizan en que se debe lograr que los educandos tengan un nivel de formación y preparación profesional a través de la inclusión de herramientas que los habiliten para responder al contexto económico contemporáneo.

Lo anterior permite, deducir que se habla de una incorporación del idioma inglés como referente formativo, a pesar de que no se menciona de forma explícita en los documentos de planeación y diseño curricular universitarios. En virtud de esta lógica, se espera de los estudiantes universitarios que respondan de forma

coherente con las necesidades de su entorno, no solo profesional, sino también social y cultural.

Es por ello, que el dominio del inglés en los futuros profesionales es un requerimiento imperativo dentro de la carga cultural de la cual la universidad se encarga de constituir y perfeccionar en su dimensión instrumental como medio transmisor y eje de desarrollo comunicativo (Delfín, 2007).

En un siglo donde la mundialización y la calidad de la educación han cobrado relevancia (no como parte de una mercancía sino como parte de la cultura), el aprendizaje de la lengua inglesa contribuye a la formación holística del estudiante y se configura como una de las exigencias laborales de mayor impacto junto con el dominio de tecnología y la metodología de la investigación.

## **1.2. Aprendizaje del inglés en el contexto universitario**

El siguiente espacio tiene como bondad realizar una acotación al campo teórico que existe en torno al aprendizaje del idioma inglés con la intención de favorecer a la comprensión del mismo y su complejidad. Lo anterior por medio de una revisión que permite ver desde distintos ámbitos e interpretaciones la riqueza teórica avocada al área de lingüística y en específico de la consolidación de una segunda lengua.

### **1.2.1. Aprendizaje de una segunda lengua**

Al momento de conceptualizar al aprendizaje existe gran variabilidad en cuanto a la forma en la que se ejecuta tal proceso, a los agentes que intervienen en él y las causas y efectos que tienen lugar durante su desarrollo. Como un primer acercamiento al término se establece que el aprendizaje representa un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de un modo determinado, el cual es producto de la práctica (Shunk, 2012).

En otras palabras, se le puede concebir con la connotación de modificación de la conducta como resultado de la actividad cognitiva, es decir, una transformación de la forma en que una acción es ejercida como efecto del desarrollo ya sea de actitudes, destrezas o conocimientos. En función de la arista referencial de que se trate la concepción cambia de forma significativa, sin embargo, existe una serie de elementos que siempre está presente en tales visualizaciones (Shunk, 2012). Así, el aprendizaje:

- Implica un cambio: Cuando las personas aprenden algo, adquieren la capacidad de ejecutar acciones de forma distinta a la manera en que solían hacerlo. Por ello es que se cuando se desarrollan habilidades, destrezas o conocimientos se habla de un modo de perfeccionamiento del actuar del sujeto.
- Implica perduración cronológica: Un aprendizaje se traduce en cambios de se formulan y mantienen a largo plazo como las habilidades físicas de



aprender a caminar como las habilidades comunicativas como es el caso de aprender un idioma.

- Resultado de la experiencia: El aprendizaje siempre se da de forma correlacional al haber implicaciones cognitivas donde el sujeto tiene acercamientos básicos al conocimiento como se da en la memorización y la comprensión y después se accede a niveles superiores como se da en la utilización, aplicación y socialización del conocimiento.

Estas características advierten que el aprendizaje no tiene un límite temporal o espacial; además permiten indicar que este proceso se da de distintas maneras, en momentos diferentes y que es resultado de la actividad y ejercicio constante. Por otro lado, hablando en un sentido más particular dirigido hacia el aprendizaje de una segunda lengua Ussa (2010), explica que se le puede concebir como un proceso donde se descubren y reconstruyen de forma progresiva las estructuras y las reglas de la lengua en una forma sistematizada, estableciendo al mismo tiempo paralelismos y relaciones con la lengua nativa (primera lengua) de forma tácita.

En este sentido, se entiende que el aprendizaje encaminado hacia una lengua meta (segundo idioma) mantiene una naturaleza apegada a la sistematicidad donde las personas interactúan con las reglas y formas lingüísticas de su lengua meta a través de la comparación de sus equivalentes en la lengua madre o nativa.

Para otros autores como Hurtado y Hurtado (2010), el aprendizaje de una segunda lengua implica un proceso donde la persona tiene la intención de asumir las características lingüísticas de un idioma, su estructura, sus componentes y entorno cultural con el propósito de poder desempeñarse en una lengua complementaria a su lengua materna.

Esta concepción contribuye de forma sustancial a la acepción de aprendizaje al integrar una característica importante, el hecho de que el sujeto que aprende se establezca el objetivo de dominar la lengua con el fin de utilizar tal material en situaciones concretas como viajar, interactuar o cumplir con un requerimiento.

En el mismo sentido descriptivo, el contexto de aprendizaje de una segunda lengua es componente medular para que la actividad se desarrolle exitosamente pues en él se materializa la función comunicativa del idioma, por lo tanto, si se requiere aprender el idioma en su integridad no es suficiente tener presentes los elementos básicos de la lengua como algunos extractos gramaticales ya que de esa forma se adoptaría una visión reduccionista.

Por ello, otros autores como Bronckard (1985) señala algunas distinciones de los espacios donde toma lugar el aprendizaje de la lengua como lo son:

- Espacio referencial: Se refiere a la atmósfera donde toman lugar las relaciones psicológicas que el ser humano es capaz de ejercer con el idioma. En este caso se contemplan las nociones, las cuales se entienden como el conocimiento elemental sobre el idioma u objeto de conocimiento; las relaciones, las cuales refieren a los vínculos creados mediante la comunicación; y finalmente las esquematizaciones, que comprenden la clasificación y organización del contenido del lenguaje.
- Espacio del acto de producción: Ambiente donde se contemplan el tipo de aprendizaje y el contexto donde toma lugar dicho proceso formativo, es decir, es el compuesto espacio – tiempo donde el productor y el coproductor o agentes comunicativos ejercen su acción.
- Espacio de interacción social: Marco donde se observa la intención final del proceso comunicativo ya que de manera formal o bien informal el ser humano puede acceder a la segunda lengua por medio de la interacción.

Ante lo mencionado, es evidente la gran dificultad presente en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que no se trata de un contenido o habilidad regular, ni se orienta a un espacio específico; se habla de la acepción cultural de los códigos y objetivos comunicativos del idioma, elementos de mayor alcance y complejidad. Cabe mencionar que debido a su particularidad, el aprendizaje de una segunda lengua adquiere una serie de características y elementos que le diferencian de otro tipo de contenidos o habilidades y que son insoslayables para tener éxito en

el dominio del idioma.

Como primer componente se ubica la aptitud para aprender el idioma, que se concibe como el grado de facilidad que tiene la persona para aprender la lengua de forma eficiente (Lightbrown & Spadna, 2010). En esta índole, algunas de las habilidades en las cuales los estudiantes pueden mostrar su facultad son:

- La habilidad para identificar y memorizar nuevos sonidos
- El entendimiento de determinadas palabras
- El reconocimiento de reglas gramaticales
- La habilidad de recordad nuevas palabras

En segundo sitio se encuentra el estilo de aprendizaje. Como en todo proceso de formación, los hábitos naturales del individuo y sus modos especiales de absorber, procesar y retener información (Lightbrown & Spadna, 2010). Este componente es fundamental debido a que al tratarse de un idioma, se habla de una serie de características y fuentes de conocimiento que tienen que adaptarse a las necesidades específicas del estudiante.

Otro factor a considerar dentro del proceso de aprendizaje es la dependencia de campo. Como ya se mencionó en los procesos de formación de carácter formal, se tienen ambientes educativos más controlados por lo que deben existir figuras que sirvan de guía y orientación a los estudiantes (Nozary, 2015). Es por ello que en este componente se engloban aquellos esfuerzos, medios y herramientas externas que sirven para desarrollar las habilidades lingüísticas.

### **1.2.2. Adquisición de una segunda lengua**

A pesar de que a primera vista existe relación entre ambos términos, la adquisición y el aprendizaje engloban campos semánticos sumamente distintos, por ello resulta necesario hacer una revisión de las implicaciones que tiene la adquisición de una segunda lengua.

De acuerdo con Klein (2003), la adquisición de un segundo idioma como lo es la

lengua inglesa puede darse de miles de formas distintas, en ambientes formativos diferentes, con agentes y dispositivos cuyos roles son condicionantes, a diferente edad y por una gran variedad de motivos. Por ello, este teórico señala la diferencia entre ambos procesos llamándolos de una forma diferente: Procesos tutorados o no tutorados.

Por aprendizaje no tutorado (adquisición), se entiende a la manera en que la lengua se adquiere de la comunicación espontánea que se da en la vida cotidiana en una forma natural libre de cualquier intento de rigidez sistemática formalizada. Un claro ejemplo de este tipo de aprendizaje se da cuando una persona se muda a otro país con el fin de obtener empleo pero la necesidad y acercamiento cultural lo llevan a adquirir el idioma y a hacerlo parte inherente en su vida (Klein, 2003).

Respecto al aprendizaje tutorado, se le entiende como la forma de domesticación de un proceso natural, ya que se trata de hacer rígido y controlado al lenguaje, contemplando para ello, una estructuración del mismo en contenidos organizados (currículo) y se vuelve imperativa la necesidad de un docente que sea el modelador del lenguaje.

Clarificando el campo en el que el término de adquisición cobra sentido, Klein (2003) y Gardner & Lambert (1972) han estudiado a profundidad los siguientes componentes que caracterizando a los procesos de desarrollo lingüístico en la adquisición de una segunda lengua.

Como primer elemento se menciona a la propensión, la cual refiere al conjunto de factores que orillan a la persona a utilizar sus recursos y facultades lingüísticas en un ambiente determinado con la finalidad de desempeñarse eficazmente. Este componente es un pilar clave, ya que se refiere en esencia al contexto y a los elementos que este ofrece a las personas como fuentes de práctica comunicativa.

Otro factor sustancial es el sentido de integración social, que se construye de todos los deseos e intenciones que las personas tienen respecto a la cultura donde pretenden insertarse a través de la lengua, es decir, refiere a todos los

propósitos de integración social que existen.

Asimismo, las necesidades comunicativas, son otros elementos que se constituyen de las intenciones que tiene la persona en cuanto al uso de la lengua.

El conocimiento disponible es otro componente fundamental ya que se enfoca en la atmósfera psicológica del conocimiento. Teniendo dos variedades a) el conocimiento formal, proveniente de fuentes como personas, libros y la escuela, donde la persona busca obtener de manera intencional referentes lingüísticos y b) el conocimiento tácito, que se refiere a las fuentes que existen de forma práctica en la vida diaria de manera informal.

Las anteriores variedades reflejan la dimensión social y contextual que conllevan a un proceso natural de acercamiento al idioma. En contraste hay otros indicadores se limitan a la persona y sus capacidades individuales.

En este caso se ubica la facultad de lenguaje, que de acuerdo con Klein (2003) se define como la capacidad que tiene la persona para procesar el lenguaje en un sistema social determinado, esta habilidad también es reconocida como el moldeamiento natural que se emprende al mantener contacto con el entorno sociocultural.

Por otra parte, se hallan las determinaciones biológicas del procesador del lenguaje, éstas son un pilar sustancial ya que incluyen todas aquellas partes que son principalmente órganos periféricos como todo el sistema articulatorio desde la faringe hasta los labios y que sirven como el medio básico de producción en el idioma (Klein, 2003).

### **1.2.3. Teorías que explican la adquisición y el aprendizaje de un idioma**

#### **Teoría de la mímica y memorización**

De acuerdo con Harmer (2001) en los primeros años de la enseñanza formal de la lengua inglesa como idioma complementario a la cultura nativa, éste se observaba desde un punto de vista conductista al ser concebido como el resultado de la interacción de tres elementos sustanciales: Un estímulo, una respuesta y un reforzamiento.

Dicho planteamiento se materializa a través de la explicación realizada por Lightbrown & Spadna (2010) quienes señalan que el idioma se aprende a través de estímulos provenientes del exterior del sujeto, por ejemplo, cuando los niños en una edad corta imitan sonidos producidos por sus padres y se genera una respuesta, la repetición.

De esta forma, el aprendizaje del idioma proviene de la mimetización de los códigos lingüísticos bajo los cuales los estudiantes se encuentran inmersos. La repetición y práctica de tales sonidos generan patrones y hábitos en el uso correcto del idioma. En concordancia, la cantidad y la calidad del lenguaje que se encuentra en el ambiente de aprendizaje, al igual que la consistencia de los reforzamientos ofrecidos a los alumnos, construyen la conducta lingüística del alumno (Lightbrown & Spadna, 2010).

Dicha situación propone que de acuerdo a las implicaciones conductistas que exigen el proceso de aprendizaje convierten al estudiante en un imitador pasivo de la lengua que se encuentra en su entorno cercano. El profesor por su lado, al ser el único agente con el que los estudiantes tienen un modelo de lenguaje, este se convierte en la única fuente de conocimiento del idioma.

Por su lado, Aramayo & Armenta (2006) desglosan la perspectiva conductista de la enseñanza y el aprendizaje del idioma dentro del aula limitando dichos procesos a la transmisión donde el profesor es la persona con autoridad dentro del aula

para impartir el conocimiento, reglas y exponer los componentes lingüísticos. Es él quien define como verdadero su conocimiento y es capaz de valorar como bueno o malo el grado de desarrollo de habilidades en el idioma de sus estudiantes.

Esta relación reduce el aprendizaje a la reproducción fiel de un conjunto de hechos, conceptos y conocimientos donde se integran aspectos lexicológicos, fonológicos, gramaticales, semánticos, así como la lectura, la comprensión y la composición. Esto en esencia se puede resumir en la clásica frase empleada en los cursos de idiomas *listen and repeat* que significa escuchen y repitan.

En esta perspectiva, las fuentes audio-lingüísticas y la práctica de habilidades orales son las áreas con mayor preponderancia dentro de los entornos controlados y manipulados por el profesorado (Xiangui, 2005). Lo que significa que existe una tendencia orientada al desarrollo mecánico de dichas habilidades dejando al resto de los ámbitos como la lectura en un lugar secundario.

### **Teoría del innatismo**

Otro punto de vista teórico importante de retomar refiere a lo establecido por Chomsky (1959), quien realiza una crítica al conductismo verbal antes mencionado y se dirige a explicar el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo con la lengua materna.

En esencia, este enfoque propone que todos los tipos de lenguajes humanos son innatos y se ven regulados por los mismos principios universales. Esto significa que los niños se encuentran biológicamente determinados para desarrollar un modo de comunicación y que el lenguaje se desarrolla en la infancia al mismo tiempo que se emprenden las etapas de desarrollo físico acompañado de una serie de medios que le facilitan tal tarea (Lightbrown & Spadna, 2010).

Para comprender el principio anterior se puede establecer una analogía de la etapa cuando los niños comienzan a caminar, ya que tal actividad se emprende al mismo tiempo en que los niños fortalecen su estructura ósea y muscular (Chomsky, 1959).

En este sentido, el aprendizaje del idioma es similar, ya que el entorno, el profesor, los padres de familia y agentes complementarios solo hacen una contribución superficial al brindar a los niños la disponibilidad de hacer contacto comunicativo al mismo tiempo que se están consolidando sus capacidades físicas y biológicas para hacer uso adecuado del idioma.

Tal situación se ve reflejada en lo señalado por Ramos (2005) quien explica que el conocimiento de una lengua es una función biológica regular en las personas ya que se cuenta con un acervo mental y con la facultad de aprender del lugar donde la persona se ve inmersa. Como principio fundamental se observa que los niños no son hojas en blanco cuyo rol únicamente se oriente a ser receptores. Es decir, se rechaza todo intento por explicar al aprendizaje de un idioma como una simple transmisión de las habilidades de una persona a otra.

Lo anterior, se visualiza de forma concreta en el hecho de que cuando los niños son expuestos a un conjunto de bases del lenguaje a escuchar, no los hace una copia fiel del mismo debido a que en tal exposición también son capaces de encontrar falsedades, errores lingüísticos, oraciones incompletas y malas pronunciaciones, que no imitan de forma inmediata (Lightbrown & Spadna, 2010).

Es por ello que se asume el precepto de la existencia de una habilidad innata de descubrir de forma autónoma las bases y reglas del idioma bajo el cual los educandos interactúan, lo que se relaciona de forma directa con el aprendizaje por descubrimiento y su carácter de autonomía de quien aprende.

### **Teoría del Monitor de Krashen**

Uno de los enfoques que mayor relevancia han alcanzado por sus aportaciones a la comprensión del aprendizaje del idioma es la teoría del monitor elaborada por Krashen (1985) donde se ubican 5 hipótesis que explican de forma detallada la forma y herramientas presentes en el proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas en un segundo idioma:

- Hipótesis 1: Adquisición / Aprendizaje



- Hipótesis 2: Monitor
- Hipótesis 3: Orden natural
- Hipótesis 4: *Input* o Introducción
- Hipótesis 5: Filtro afectivo

Respecto a la primera hipótesis se establece que una persona puede valerse de dos medios para dominar una lengua de forma satisfactoria. Tales sistemas de apropiación se dividen en dos perspectivas, la adquisición y el aprendizaje. Si bien a primera vista podrían ser definidos como sinónimos, estos se diferencian de forma significativa debido a que comprenden contextos distintos.

Oliveira (2007) define a la adquisición del idioma como un proceso natural y automático donde la persona se ve orillada a desarrollar sus habilidades en un idioma por la necesidad que tiene de comunicarse con los demás, muy similar a la forma en que se obtiene la lengua madre.

En esta índole, el sujeto se ve forzado a dominar el idioma con la intención de habilitarse para una participación activa dentro de un escenario social. Es por ello que en el proceso de adquisición se observa una tendencia preponderante hacia el acto comunicativo y no en la formalidad de un plan de estudios o un material didáctico.

Lightbrown & Spadna (2010) aluden a que en este caso el sujeto no presta atención directa al idioma sino que este se da de forma natural al formar parte de su vida cotidiana, tal como cuando se aprende a caminar o correr. A manera de ejemplificación de la anterior aportación, se plantea el caso de la población inmigrante en los Estados Unidos, donde la comunidad latina llega a un escenario con diferencias culturales y lingüísticas importantes, y la fuerza de sus necesidades de comunicación para sobrevivir los obliga a dominar el idioma a pesar de no contar con ningún acercamiento formal explícito al idioma como cursos o un libro.

Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua implica un proceso en el que el sujeto tiene presente el objetivo de dominar el idioma con fines específicos como el acceso a un mejor empleo, como una asignatura a cubrir o para viajar al extranjero (Krashen, 1985). En esta lógica, la persona se convierte en un sujeto capaz de explicar la lengua a través de reglas gramaticales y otros elementos de la lingüística debido a su contacto segmentado y formal dentro de un ambiente escolarizado.

Resultado de dicha situación, Oliveira (2007) argumenta que en el proceso de aprendizaje solo se tiene como producto un discurso elaborado mecánicamente ya que se presta más atención a la forma del mensaje que al contenido de lo que se desea transmitir. Así, el aprendizaje se ve como un proceso mecanizado y sistemático.

Una vez claras las nociones de adquisición y de aprendizaje, como segunda hipótesis se encuentra lo concerniente al monitor, continuando la explicación de ambos conceptos de forma vinculada. En este caso, se expone que para desarrollar la habilidad de producir frases o enunciados en la segunda lengua se requiere de los niveles de competencia previos.

Aquí se enfatiza en que el conocimiento formalizado de la gramática y el vocabulario tienen una función sobresaliente en el desarrollo de habilidades más complejas, ya que tienen la tarea de actuar como una especie de monitor, corrector y evaluador de los enunciados producidos (Contreras, 2012).

La combinación del binomio adquisición - aprendizaje brinda la oportunidad de que la persona modifique su producción si ésta no corresponde con las reglas aprendidas previamente, por lo que también se puede denominar a esta hipótesis como a la reflexión comunicativa crítica ya que con el fundamento lingüístico previo se tienen las bases para diseminar entre el uso correcto e incorrecto del idioma.

En tercer sitio se localiza la hipótesis del orden natural, donde Lightbrown & Spadna (2010) explican que así como en la adquisición de la lengua materna, la

adquisición de un segundo idioma se desarrolla en secuencias predecibles. Esto significa que todo esfuerzo por dominar una lengua extranjera comprende un grado determinado de sistematicidad ya que algunas reglas gramaticales por ejemplo, se interiorizan antes que otras.

Es por ello que la lengua se desarrolla de forma gradual, incluso cuando ésta se obtiene en un escenario social y natural. Por otro lado, como cuarto elemento se encuentra la hipótesis de *input* o de introducción. Ésta también es conocida como el eje o basamento sobre el cual descansa el constructo explicativo de esta teoría.

El *input process* (proceso de entrada o de introducción) supone que la adquisición de una lengua ocurre una vez que la persona ha sido expuesta de forma tácita a muestras superiores de la lengua meta (Contreras, 2012). Entonces, aquí se aprecia que la persona cuenta con un acervo lingüístico básico pero que debe mantener contacto con un acervo superior así como emprender la búsqueda de medios para poder acceder a niveles de dominio mayores.

Dicha hipótesis se construye con el fin de que el nivel de exigencia hacia el sujeto sea mayor y permita crear un panorama de necesidad comunicativa donde la persona se vea orillada a buscar y valerse de diferentes medios y procesos cognitivos para apropiarse del idioma y cubrir sus requerimientos comunicativos en el entorno social y cultural al que esta sometido.

Por último, se encuentra la hipótesis del filtro afectivo, donde se pone de manifiesto la gran relevancia que tiene la dimensión actitudinal, axiológica y motivacional que tiene la persona que aprende. Lightbrown & Spadna (2010) especifican que el filtro afectivo se refiere a una barrera metafórica que condiciona que los estudiantes tengan éxito incluso cuando existen insumos y dispositivos lingüísticos adecuados.

Algunas variables afectivas que se incluyen en la mirada de esta hipótesis son los sentimientos, la motivación, las necesidades, las actitudes y el estado de ánimo.

La validación propia de la hipótesis es que un alumno que no se encuentra en una posición favorable para aprender o adquirir está destinado al fracaso.

### **Teoría de la pidginización**

Para entender las propuestas de esta perspectiva se debe mencionar en primer lugar que se visualiza al proceso de adquisición desde una concepción sociolingüística. De acuerdo con Al-Jasser (2012) por *pidgin* se debe entender como aquel proceso de aculturación que sufre una persona con la lengua meta.

Desde un punto de vista más profundo, un *pidgin* refiere a un segundo idioma proveniente de una cultura dominante, que debe ser adquirido por la persona a pesar de sus consideraciones personales, políticas, sociales y culturales como ente subordinado (Klein, 2003). Esta consideración explica la forma en que la lengua inglesa se ha posicionado como el idioma de mayor difusión a nivel mundial a pesar de las diferencias socioculturales existentes en todas las regiones del globo.

En este sentido Klein (2003) expone dos características fundamentales:

La manera en que el idioma se ha desarrollado y su función: En esta modalidad se advierte que los *pidgins* siguen estrictamente propósitos comunicativos, perpetuando algunas divisiones sociales extremas. Por ejemplo, cuando los grupos indígenas se apropian de la cultura dominante citadina pero conservan sus limitaciones económicas y laborales.

La estructura: Los *pidgins* despliegan características de ambos idiomas, el dominante y el subordinado, donde son tipificados por sus propiedades estructurales. Es decir, que la persona jerarquiza los idiomas en función de su estructura.

Desde otra óptica, Schumann (1975) argumenta que durante el proceso de adquisición de un idioma se pueden presentar serias dificultades, en especial cuando la distancia social es extensa. Dicha obstaculización es resultado de un

choque que se da cuando las culturas de donde provienen la primera lengua y la segunda son distintas e incongruentes, por lo tanto el aprendiz toma una posición de negatividad ante el contenido o acervo.

Lo contrario, sucede cuando ambos grupos culturales desean una integración lingüística, lo cual pudiese ser resultado de procesos globalizadores, por ejemplo, donde los países y su población comprenden la necesidad de adquirir el idioma inglés debido a su carácter internacional (Schumann, 1975).

A pesar de tal situación, la afinidad cultural no es un determinante del éxito en la adquisición del idioma, ya que la dimensión psicológica se constituye como la protagonista debido a que en todo proceso formativo en materia de idiomas, la autonomía del sujeto es el único condicionante para tener o no éxito comunicativo.

### **Teoría de la Hipótesis de la identidad**

Esta postura expone que el aprendizaje de un idioma puede ser visto como un proceso equivalente al que se lleva a cabo cuando una persona desarrolla su primer idioma (Lebrón, 2009). En esta lógica, se establece que el primer y el segundo idioma se rigen bajo la misma dinámica y se gobiernan bajo las mismas leyes por ejemplo: aprender español es un proceso idéntico a aprender inglés.

Debido a su carácter reduccionista, esta teoría no ha sido apoyada por la comunidad académica aunque se ha aceptado que en efecto existe una identidad esencial como característica transversal de todos los idiomas, lo cual hace que se convierta en una visión más creíble dependiendo de la concepción que se tenga por la palabra esencial dentro de una lengua.

Resultado de la anterior situación, Klein (2003) establece algunos puntos para clarificar la crítica hacia esta teoría.

- En primer lugar, la característica que distingue a la lengua madre del idioma complementario (segunda lengua) es que la primera posee un componente natural apegado a la estructura cognitiva y social de la persona.

- En segundo lugar, la disociación entre idiomas es que la primera lengua se adquiere con una pronunciación sin errores dada por el entorno social; mientras que la segunda siempre mantiene rasgos de imperfección ya que por características físicas y biológicas el sujeto no logra adaptar sus capacidades a un nuevo modelo de producción comunicativa.
- Un tercer vértice se remite a diferenciar a los idiomas considerando como elemento básico a su estructura, es decir, a la forma en que se construyen sus enunciados de afirmación, sus preguntas o bien, los enunciados de negación.

A partir de lo mencionado, se entiende que el primer y el segundo idioma son sumamente variables entre sí, motivo por el cual sería difícil asemejar las formas en que un niño adquiere el idioma a través de las interacciones con su madre y la manera en que los niños latinoamericanos aprenden inglés en sus escuelas.

### **Teoría de la Hipótesis de Contraste**

Esta propuesta teórica explica que cuando uno adquiere un segundo idioma, utiliza la primera lengua para comparar la nueva estructura lingüística con el conocimiento antecedente con la finalidad de buscar similitudes y diferencias entre ambos códigos lingüísticos.

Asimismo Klein (2003) expresa que la adquisición de la segunda lengua se ve profundamente determinada por el comienzo temprano del contacto con el idioma. Esta acepción indica que para tener mayor familiarización con la segunda lengua se debe emprender el contacto desde edad temprana, ya que de esta manera el sujeto es capaz de identificar las coincidencias del primer idioma con la estructura del segundo. Esta teoría se puede observar ejemplificada en hablantes nativos de español que tienen como intención el aprendizaje de un idioma similar como el portugués. Las similitudes son tan claras que el estudiante tiene facilidad para extrapolar las reglas y estructura de un idioma a otro.

## **Teoría cognitiva aplicada a la lingüística**

En este punto de vista se explica que las teorías generales del aprendizaje como la cognitiva o constructivista pueden dar cuenta del carácter gradual que debe existir en el desarrollo de habilidades en un idioma. Por ello, Lightbrown & Spadna (2010) establecen tres elementos o estados por los cuales los estudiantes atraviesan durante su proceso de aprendizaje del idioma: El procesamiento de la información, el conectivismo y el modelo de competencia.

- **Procesamiento de la información:**

Se refiere en esencia al entendimiento de la carga cultural y estructura del idioma. De acuerdo con Segalowitz (2003), los estudiantes deben prestar atención primero que nada a todos los aspectos que conforman el idioma que se pretende dominar. En este contexto, hablar de prestar atención alude a la facultad de utilizar todas aquellas actividades y recursos cognitivos como la memoria y la capacidad de análisis, que son necesarios para procesar la información.

- **Conectivismo:**

Los teóricos avocados al conectivismo enfatizan el rol social y el contexto cultural en la experiencia de aprendizaje, es decir, se pone énfasis en el papel que el entorno tiene sobre cualquier ambiente de formación. Tal como señala Lightbrown & Spadna (2010), en el conectivismo se propone que los estudiantes construyan de forma gradual su conocimiento del lenguaje tomando como insumo principal a las miles de instancias o fuentes de carácter lingüístico con las que interactúan.

- **Modelo de Competencia:**

Este punto mantiene un vínculo cercano con la perspectiva conectivista debido a que explica que el aprendizaje del idioma ocurre sin la necesidad de que la persona acuda de forma intencional a medios como la escuela o materiales y recursos ya que todo el conocimiento que lo convierte en competente o hábil de un idioma proviene de fuentes socioculturales de conocimiento como la convivencia

diaria, los medios de comunicación y las redes sociales (Bates & MacWhinney, 1981).

### **Teoría de aprendizaje mediante el habla**

Desde una posición sociocultural, esta teoría hace hincapié en que un idioma se aprende en entornos de colaboración y comunicación con otros hablantes (Lightbrown & Spadna, 2010). En este sentido, esta perspectiva es resultado de una interpretación de la teoría social del aprendizaje donde se resalta el valor de la convivencia como vía para la extrapolación de conocimiento.

Particularmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, existen dos componentes elementales: Un agente experto, que se refiere a una persona con nivel de dominio avanzado en el idioma; y un agente novato, que se refiere a la persona con un conocimiento elemental del idioma. Es por ello que se habla también de una zona de desarrollo próximo donde el contacto de un sujeto novato y un agente experto conlleva a hablar de un vínculo de aprendizaje.

### **Teoría del aprendizaje experiencial**

Como resultado de una mezcla de teorías constructivistas y socioculturales surge, la teoría del aprendizaje experiencial como explicación de la forma en que se domina una lengua. Retomando a Kohonen (1987, citado en Aramayo & Armenta, 2006) el término experiencial va más allá de un uso empírico del conocimiento, refiere a un procesamiento intencional mediante la reflexión del mismo. Para explicar con profundidad esta característica se mencionan las siguientes cuatro fases del aprendizaje del idioma:

- **Experiencia concreta:** Se orienta a las experiencias personales y hace énfasis en la dimensión afectiva en lugar del pensamiento. Es decir, que como primer elemento en el desarrollo del idioma se deben contemplar elementos actitudinales hacia el tipo de conocimiento por desarrollar, en este caso, cuál es el posicionamiento del estudiante frente al idioma.



- **Conceptualización abstracta:** En esta fase se ponen en juego la capacidad de razonamiento y de lógica del alumno para establecer relación entre los problemas y las soluciones a través del uso del conocimiento. En este sentido, se precisa que los estudiantes deben observar la función del idioma dentro de la resolución de sus actividades cotidianas con el objetivo de percibir la aplicabilidad de sus habilidades.
- **Observación reflexiva:** Se enfoca en el entendimiento del significado del idioma. En ésta, el estudiante pretende hallar el sentido del idioma, su dinámica interna y características particulares por medio su pensamiento, sentimientos y juicios propios.
- **Experimentación:** Una vez que se tiene una actitud dirigida hacia el aprendizaje del idioma, que se comprende su lógica y su dinámica se procede a la última fase que se orienta en el uso práctico del idioma.

De igual manera se puede establecer que es muy benéfico que los estudiantes conozcan el terreno sobre el cual caminan, es decir, que identifiquen qué elementos existen dentro del idioma, cómo están interrelacionados y organizados, qué combinaciones pueden crearse y sobre todo cuáles son las diferencias y similitudes entre la lengua nativa y la lengua que se quiere aprender.

Como se puede observar, una noción que caracteriza a esta teoría es el rol de la afectividad dentro del aprendizaje de un idioma. Los educandos son orientados para verse a sí mismos con una creciente competencia desarrollada de forma autodidacta (Kohonen, 1987). Esto conlleva que existe un papel con mayor protagonismo del estudiante otorgando un sentido de pertenencia, aceptación, aprender, y auto controlar su actividad.

Los factores antes mencionados se congregan como entes motivacionales de la personalidad que son conocidos por predictores el logro del éxito en el dominio de una segunda lengua ya que se en todo proceso de aprendizaje se requieren de

expectativas positivas sobre lo que se puede llegar a hacer con el idioma comunicativamente.

Una vez revisadas las anteriores explicaciones teóricas, se resalta el valor de la motivación y de la dimensión afectiva en general dentro del aprendizaje del idioma, ya que como se menciona en perspectivas como la teoría del monitor, la teoría del aprendizaje experiencial o la teoría de la pidginización tener apertura al idioma es el primer paso para comenzar a desarrollar las habilidades del mismo.

#### **1.2.4. Motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras**

Es inevitable crear un apartado dedicado a la revisión del concepto de motivación con el fin de comprender su papel como medio para aprender un idioma. Así, este factor es definido como una especie de inducción, es decir, como una fuerza que brinda energía y que lleva a la persona a la realización de una acción, como lo es el aprendizaje.

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (2017), la motivación alude a aquellos factores internos y externos que determinan en parte las acciones que emprende una persona. En suma, la motivación refiere a todos aquellos factores que impulsan o frenan la conducta de una persona en cuanto al alcance de un objetivo.

Por su lado Santrock (2002, citado en Naranjo, 2009) la define como un conglomerado de causas que explican la forma en que las personas se comportan de forma vigorosa, dirigida y sostenida. Es decir, la motivación refleja el punto genético de toda conducta humana ya que posee tres componentes básicos:

- Activación: Inicio de una acción fundamentada en una necesidad de la persona y su inevitable búsqueda de satisfacción.
- Dirección: Que la conducta tenga un objetivo y una intencionalidad clara.
- Mantenimiento: Que haya persistencia en el desarrollo de la actividad con el fin de lograr la meta preestablecida.

En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, la activación puede ser entendida como la necesidad existente de aprender una lengua complementaria al idioma nativo; la dirección, se orienta a las intenciones que guarda la persona respecto al uso del idioma, es decir, para qué quiere aprender otra lengua; y el mantenimiento, que se conforma de todos aquellos medios que contribuyen a que el sujeto persista en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

En complemento con los componentes anteriores, otro elemento que está presente dentro de la motivación y que resulta esencial para el presente trabajo, es el locus de causalidad. De acuerdo con Woolfolk (2010) el locus de causalidad se refiere a la localización, interna o externa, de las causas de la conducta.

Entonces, se puede entender que las causas de la motivación también son una parte medular dentro de su constructo y pueden ser determinantes del éxito en la consecución de los objetivos del sujeto. En adición al referente señalado, es importante mencionar que la motivación ha sido objeto de diferentes teorizaciones, por ello es que Shunk (2012) explica desde una recapitulación histórica cuatro visiones que explican el fenómeno o acto de la motivación:

- Teoría de la pulsión
- Teoría del condicionamiento
- Teoría de la congruencia cognitiva
- Teoría humanista

La primera teoría se denomina teoría de la pulsión, esta corriente se fundamenta en lo expuesto por Woodworth (1928), quien habla de las pulsiones, nombre dado a aquellas fuerzas que persiguen la manutención del equilibrio interno. Una clara ejemplificación tiene lugar cuando un animal tiene hambre, en tal situación se activa una pulsión que lo lleva a tomar un curso de acción con el fin de cubrir esa necesidad. Entonces se puede entender que la motivación se enfoca en la cobertura de requerimientos esenciales para el hombre y aspectos imperativos para su desarrollo, como la alimentación, la sobrevivencia y de igual forma, la comunicación.

Otro punto de vista explicativo concierne a la teoría del condicionamiento, donde se conceptualiza a la motivación desde el punto de vista conductista advirtiendo que la motivación es aquella respuesta que es provocada por estímulos (Shunk, 2012). Debido a lo anterior se señala que la motivación es el conjunto de reacciones sujetas a cambios exteriores provenientes de los agentes con los que hay convivencia o contacto de manera cotidiana.

Por otra parte la teoría de la congruencia cognitiva supone que la motivación es resultado de la combinación de cogniciones y conductas (Shunk, 2012). Es una teoría similar para las acepciones anteriores, sin embargo, ésta busca, un equilibrio entre las fuerzas externas que obligan a la persona al desarrollo comunicativo y los procesos psíquicos y cognitivos que suceden al momento del desarrollo lingüístico.

La teoría humanista asume una cosmovisión pedagógica constructivista y se centra en los procesos de cognoscitivos y afectivos de forma interrelacionada al señalar que si una persona no está motivada, el ejercicio de un actividad no será posible.

Ante tal situación Lightbrown & Spadna (2010) señalan que la motivación en el aprendizaje del inglés se observa como un fenómeno complejo que puede ser definido en dos términos, las necesidades comunicativas de las personas y las actitudes hacia la comunidad propia del idioma.

Ellis (1994) establece que el proceso de apropiación de una lengua no es igual en todas las personas, por lo que se considera que la motivación es el esfuerzo que los aprendices tienen como resultado de su necesidad o requerimiento. Debido a ello, se hace evidente la relevancia de los factores motivacionales cualquiera que sea su origen, como elementos que coadyuvan en el entorno de aprendizaje.

### **1.2.5. Factores intrínsecos y extrínsecos en el aprendizaje del inglés**

Es común que en la elaboración de tipologías de la motivación se hable de dos tipos fundamentales, la motivación intrínseca y extrínseca. De primera instancia, Woolfolk (2010) interpreta a la motivación intrínseca como aquella tendencia de carácter natural de las personas para vencer desafíos, retos, cumplir metas, alcanzar objetivos conforme a sus intereses personales y la ejercitación de sus capacidades.

Cuando las personas se encuentran motivadas de forma intrínseca o endógena se alude a que su conducta esta orientada fundamentalmente por razones subjetivas como sus gustos, intereses, creencias, percepciones y representaciones, y por tal motivo no requiere de retribuciones externas. Asimismo, Deci & Ryan (2000, citado en Jhonmarshall, 2003) expresan que en este tipo de motivación se busca comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para dominar los desafíos que representa un nuevo idioma.

En esta dinámica existen algunos elementos propuestos por Lightbrown & Spadna (2010) que son conocidos por sus contribuciones a la motivación del alumnado desde la perspectiva intrínseca. Primeramente se encuentra la personalidad del aprendiz, donde se engloba un conjunto de características psicológicas que definen la conducta de la persona y que le distinguen del resto.

De igual modo, se encuentra la extroversión, que se define como aquel atributo de la personalidad que brinda un rol activo y participativo a la persona durante los procesos de comunicación y expresión de sus ideas. Por ello, se ha identificado a los factores personales como elementos determinantes del aprendizaje ya que definen la postura de la persona frente al conocimiento (Lightbrown & Spadna, 2010).

Aunado a ello, otro elemento de la perspectiva intrínseca es la comodidad de la persona comunicarse, ésta engloba a los sentimientos que la persona tiene en la experiencia de aprendizaje. Si la situación no es agradable, la persona tenderá a evitarla.

En un sentido similar, durante el desarrollo de actividades encaminadas a dominar la segunda lengua, se pueden tener experiencias no gratas por lo que también hay rasgos de la ansiedad que se presentan bajo el ambiente de formación. En este caso, dichos rasgos se integran se sentimientos de preocupación, nerviosismo y estrés que los estudiantes experimentan durante el aprendizaje del idioma.

De igual manera, las creencias del sujeto se configuran como entes protagonistas ya que se constituyen como ideas implícitas que provienen de la estructura psíquica de quien aprende la lengua y que conllevan a la construcción de algún tipo de predisposición actitudinal hacia el proceso de aprendizaje pudiendo ser estas de diversos tipos:

- Creencias de funcionalidad: Este tipo de ideas se refiere a los juicios que existen sobre la utilidad de dominar una segunda lengua.
- Creencias de Idoneidad: Son aquellos juicios que existen respecto al modelo de enseñanza - aprendizaje.
- Creencias culturales: Son las ideas que se gestan en la sociedad respecto al idioma en sí, por ejemplo, que para aprender el idioma es necesario migrar al país de origen del mismo o que es más probable dominar el idioma si se tiene contacto con él desde la infancia.

Respecto a la motivación extrínseca, Woolfolk (2012) la conceptualiza como aquellos factores externos o exógenos que influyen de forma importante en la conducta de las personas como cuando se realiza algo con el fin de conseguir un premio o una calificación. En este tipo de motivación, las personas no presentan intenciones personales respecto a la realización de la actividad en sí, sino que la llevan a cabo por el producto que traerá consigo la misma como lo es una recompensa o un castigo.

A su vez, Lightbrown & Spadna (2010) explican que en esta clase de motivación existen algunos componentes de distintos orígenes que llevan al alumnado a ejecutar una actividad como resultado de un impulso externo. En primera instancia se encuentran los de naturaleza social y que generan en el alumnado una

cosmovisión positiva o negativa del idioma.

En este sentido, la afinidad social se conforma como un punto crucial ya que se define como la postura que tiene la persona que aprende en torno a la comunidad de hablantes del idioma que se pretende dominar. Dicho factor, se conforma también como un juicio social, acuñado en el grupo donde el estudiante se desenvuelve y que influye en el interés y energía que se utilizan en el aprendizaje.

En complemento, también hay factores de tendencia pedagógica que inciden de forma importante dentro de la motivación del alumnado, y que pueden ser determinantes del éxito en el cumplimiento de su objetivo de aprender una segunda lengua. De acuerdo con Harmer (2001), estos elementos se conciben como medios del entorno áulico formalizado que inciden en el aprendizaje del idioma, tal es el caso del profesor, los recursos y herramientas, y de la didáctica específica de la lengua en general.

Una vez que se ha hecho hincapié en la dicotomía tradicional en términos psicológicos sobre la motivación, hay perspectivas que siendo similares realizan una adaptación de la clasificación y la contextualizan de forma distinta en cuanto a los procesos de adquisición y aprendizaje del idioma. Gardner (1985) y Ellis (1994) señalan que la motivación se clasifica en integrativa e instrumental, dependiendo de los intereses de la persona con respecto a la apropiación del lenguaje.

La motivación integrativa surge cuando la persona tiene el interés de sumergirse en la atmósfera social y cultural del idioma. Por ejemplo, cuando un niño aprende su lengua materna. En este caso se aprecia una necesidad de comunicación y un deseo por acceder al grupo social y construir su identidad como resultado de la necesidad de pertenencia (Gardner, 1986, citado en Castro, 2013).

Aunado a tal referente, se menciona que las personas motivadas de forma integrativa poseen los siguientes atributos:

- Deseo por acceder a la lengua
- Actitudes positivas hacia el aprendizaje de la misma

- Brindan un esfuerzo importante por aprender

Empero, se ubica también la motivación de orden instrumental, cuya justificación reside en el aprendizaje del idioma como medio para la movilidad laboral social. Tal situación se retoma como un punto de vista sumamente complejo, debido a que el lenguaje pasa a rebasar su fin comunicativo para tomar un rol de requerimiento profesional.

En términos generales las clasificaciones de la motivación antes descritas refieren a que los factores del entorno académico, el contexto cultural, las expectativas personales, los deseos de aprendizaje y las necesidades de comunicación provienen de distintas fuentes. Por lo que es importante tomarlas en consideración en todo esfuerzo dedicado a la enseñanza y aprendizaje del idioma con la finalidad de facilitar el trayecto y hacer de la experiencia formativa un camino agradable para el estudiantado.



### **1.3. Marco Contextual: El aprendizaje del Inglés dentro de la UAEH**

A través del anterior recorrido histórico, se hace visible que el contexto contemporáneo en el que la sociedad se encuentra, exige de forma imperativa la adquisición de más conocimientos y competencias que habiliten a las personas a responder y solucionar problemas del contexto actual. Los idiomas no quedan fuera de tal necesidad, por lo que a nivel universitario se ha convertido en un tema imprescindible de abordar. La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) manteniéndose a la vanguardia en coherencia con el escenario está inmersa en tal exigencia.

La UAEH es una institución pública que se dinamiza a través de recursos de orden federal, estatal y sustento propio; además tiene una amplia trayectoria histórica y formativa y que cuenta con ramas desarrolladas y otras en perfeccionamiento con el fin de adquirir visibilidad en el marco internacional. Se configura de diversos institutos y preparatorias que están distribuidos por todo el Estado de Hidalgo con el fin de brindar su servicio a los estudiantes del área local, uno de ellos, es el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU), el cual se ubica en la Ciudad de Pachuca de Soto.

Caracterizada como una institución de educación superior, se fundamentó en su propio instrumento denominado Programa Integral de Transformación Académica (PITA) el cual tenía como columna central el planteamiento de objetivos, metas, políticas y prioridades ante las debilidades y áreas de oportunidad que abarcaba su modelo educativo (Narvárez, 1998).

De este modo, se visibiliza que el proyecto de desarrollo universitario de ese periodo tenía una orientación educativa integradora que se materializaba a través de la formación del estudiante, del docente, actualización del currículum ad hoc con los requerimientos sociales, impulso al posgrado, la investigación y la tecnología.

En concordancia con el punto mencionado se incorporan como elementos curriculares los conocimientos de cómputo y de los idiomas extranjeros (inglés) en

los programas educativos de licenciatura. Por ello, el 4 de diciembre de 1992 se presentó ante el Honorable Consejo Universitario la propuesta compuesta como introducción de las asignaturas de metodología de la investigación, lenguas extranjeras y computación llegando al acuerdo de su implantación en el periodo de 1993-1994 (Narváez, 1998).

En el año de 1994, se inauguró el Centro de Autoaprendizaje de idiomas cuyo rol es de complemento de los sistemas impartidos de inglés presencial a través de apoyos en el uso de materiales y recursos multimodales a través de la autonomía del estudiante y su proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas. Este surge como un esfuerzo más de la UAEH con la intención de promover el rol activo del alumnado universitario dentro de su formación en el área de idiomas, a través de los diferentes espacios y materiales los estudiantes pueden reafirmar conocimientos específicos de las cuatro habilidades básica (leer, escribir, escuchar y leer) (Gómez, 2005).

Tal como en sus comienzos, el Centro de Autoaprendizaje de Idiomas mantiene fiel su finalidad como contribuyente del aprendizaje y dominio de la lengua. Los estudiantes encuentran tales instalaciones dentro de su instituto, preparatoria o escuela superior con materiales y recursos auténticos que coadyuvan a la práctica comunicativa de idiomas en contextos cercanos al mundo real (DUI, 2013).

Este servicio educativo se conforma de áreas didácticas como audio, multimedia, computación, juegos de vocabulario, karaoke, conversación, apoyo gramatical y lectura. Es entonces, un área de reforzamiento de la actividad de enseñanza dentro de las aulas a través del autodidactismo y tecnología educativa.

De acuerdo con la DUI (2013) en el año de 1996, se propuso el Programa Integral de Inglés cuyo objetivo consistió en llevar a los estudiantes desde un nivel cero (o el correspondiente, de acuerdo a un examen de ubicación en las cuatro habilidades) hasta el nivel intermedio superior, nivel exigido por los países de habla inglesa para aceptar a estudiantes en programas de posgrado. Sin embargo, esta propuesta nunca se implementó y los programas de inglés en los niveles

medio superior y superior siguieron operando de forma independiente sin homologar sus procesos y objetivos.

Esta Institución ha tomado un papel activo en la situación contextual tomando cursos de acción acordes con las necesidades educativas actuales. Es por ello que todos sus programas de bachillerato y educación superior contemplan el idioma dentro de su estructura curricular, toda vez que en años recientes el aprendizaje del inglés se ha tornado en una herramienta fundamental en el mercado laboral.

Siguiendo con sus esfuerzos por la promoción del aprendizaje del inglés es inevitable aludir a la reunión entre directivos de los distintos institutos y preparatorias con el fin de reflexionar sobre las problemáticas que se presentaban en cuanto a la coherencia entre las actividades de aprendizaje. Como continuidad a tales ejercicios, en el año 2000 se creó la Dirección Universitaria de Idiomas con los propósitos de tener una interacción y vinculación entre los sujetos encargados del aprendizaje y enseñanza de la lengua dentro de la UAEH en todos sus niveles y modalidades y desarrollar actividades en conjunto para coordinar roles en el proceso didáctico en lingüística.

Otro de los primeros indicios estructurales a nivel documental fue la creación del Programa Académico Institucional de Idiomas en el año de 2002 como documento que señala un estándar de competencia entre los niveles de bachillerato y nivel superior, lo cual se describe como un sustancial paso para la organización del contenido y de los objetivos curriculares institucionales.

Más adelante, en el año 2008 surgió el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras, donde se plantea como primordial meta el desarrollo de competencias lingüísticas en los discentes conforme al nivel educativo y la orientación del programa en específico. Como punto de seguimiento, se dio paso al Programa Institucional de Lenguas Extranjeras de 2009, bajo un replanteamiento de la situación y de necesidades institucionales, el cual estableció el objetivo de favorecer un desarrollo óptimo de aprendizaje de la lengua en entornos personales

y profesionales.

En este sentido y con visión retrospectiva y prospectiva de las lenguas, se creó el Programa Institucional de Lenguas (2011-2017) con una misión expandida en temporalidad y en coherencia con el Modelo Educativo Universitario avocado a la educación integral y con atención a la visibilidad internacional (DUI, 2013).

De acuerdo a la DUI (2013) el inglés es una asignatura en toda la oferta educativa de la UAEH, a excepción del posgrado. Tal es el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), cuyo programa académico contempla al idioma dentro de su estructura. De acuerdo con el plan de estudios de la LCE (UAEH, 2017) en términos específicos del área de idiomas se expone dentro de las habilidades del egresado, la comprensión de la lengua inglesa con el objetivo de comprender textos y poder traducirlos para su uso.

Es importante expresar que la LCE en la actualidad se imparte basada en un programa en liquidación cuyo diseño proviene del año 2001 y también se encuentra el programa rediseñado, el cual fue aceptado en el año 2014. A pesar de tener cambios en el número de asignaturas y sus créditos el programa continúa incluyendo a la asignatura dentro de su currículo.

El plan de estudios del año 2001 (programa en liquidación) incluye a la asignatura en nueve semestres o niveles, lo cual corresponde con la totalidad de semestres que conforman al plan, mientras que el plan de estudios rediseñado en 2014 integra la asignatura en seis de los ocho que conforman a este plan. El nivel al que se pretende que los alumnos accedan representa al nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), lo que es igual a obtener una capacidad de independencia del usuario respecto al uso de la lengua en textos relacionados con entornos laborales o cercanos, al igual que permite la expresión de ideas y exposición de puntos de vista personales.

Tal licenciatura surgió como una opción para aquellos jóvenes con interés profundo en las problemáticas sociales del contexto actual. En este sentido,

conviene señalar algunas características específicas de este programa. Retomando a Raesfeld & Cuevas (2008) en la LCE se encuentra un ejemplo de interculturalidad al componerse no sólo de hombres y mujeres, sino que asume un cuerpo de diversas culturas de la región.

De acuerdo a la DUI (2013), a pesar de muchos esfuerzos, los objetivos institucionales en materia de idiomas no han sido del todo satisfactorios; por lo cual se puede establecer una problemática en torno a la comprensión, dominio y desarrollo de la competencia comunicativa. Respecto al rendimiento académico la asignatura continua siendo un asunto de latente mejora ya que persisten índices altos de reprobación (UAEH, 2017).

Dentro de la LCE ha mantenido como una de las asignaturas de mayor dificultad para el estudiantado desde el comienzo del programa hasta el año 2008 y con una pequeña reducción se ha mantenido en dicha posición hasta la actualidad, lo cual permite observar la presencia de la problemática a nivel contextual.

## **CAPÍTULO II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LOS FACTORES MOTIVACIONALES Y SU CONTRIBUCIÓN AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: PERIODO 2001-2017**

A raíz de una imperativa necesidad de hablar inglés y de su inclusión curricular dentro de las estructuras educativas nacionales, la investigación en materia de lingüística ha incrementado su praxis abriendo caminos para continuar indagando e ir aportando conocimientos relevantes para contribuir al aprendizaje del idioma.

Respecto a la motivación para desarrollar habilidades propias de una segunda lengua, se han identificado distintas perspectivas teórico-metodológicas que observan al tema bajo diferentes concepciones de los sujetos, elementos y visiones de los mismos y su relación con el aprendizaje del idioma.

Se llevó una revisión exhaustiva que contempla documentos que van del 2001 hasta el 2017 teniendo un 68 % de la producción científica revisada, abarcando del año 2012 a la fecha con información proveniente de fuentes físicas y virtuales lo cual enriquece el proceso constructivo de este apartado.

Los documentos que se han revisado pertenecen a diferentes contextos abarcando atmósferas internacionales y nacionales.

<b>Tabla 1. Tipo de Documento</b>		
<b>Internacional</b>	<b>Nacional</b>	<b>Local</b>
13	2	1
<b>Fuente:</b> Elaboración propia con datos obtenidos en el estado de conocimiento		

Considerando el contenido de la tabla anterior se establece que un 81% de la información es de origen internacional, lo que pone a la vista la escasa producción en el panorama nacional y el escenario local. Especificando la geografía de los documentos se mencionan países como Irán, Finlandia, España, Perú, Cuba,

Indonesia, Colombia, El Salvador, Chile y México.

El tipo de estudio sobre los que versa el presente estado del conocimiento otorga un privilegio a la concepción cuantitativa del objeto de estudio cubriendo a un 75% seguida de la concepción cualitativa y mixta, lo cual queda descrito a continuación.

<b>Tabla 2. Diseño Metodológico</b>		
<b>Enfoque Cuantitativo</b>	<b>Enfoque Cualitativo</b>	<b>Enfoque Mixto</b>
<b>12</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia con datos obtenidos en el estado de conocimiento		

Para fines investigativos, los estudios se clasifican en la siguiente tipología abarcando un orden deductivo, es decir, de acuerdo con la similitud temática las investigaciones se organizaron en tres categorías:

1. Investigaciones sobre las dificultades estudiantiles en el proceso de aprendizaje del inglés.
2. Investigaciones sobre la influencia de la motivación en el aprendizaje de la lengua inglesa.
3. Investigaciones sobre las implicaciones de la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del inglés.

### **2.1. Investigaciones sobre las dificultades estudiantiles en el proceso de aprendizaje del inglés**

Para empezar esta sección, se recopilamos 5 documentos científicos concernientes al análisis de dificultades generales que obstaculizan el logro del dominio de la lengua inglesa, la mayoría centrada en el nivel superior en distintas universidades del mundo. Primeramente se ubicó la investigación elaborada por Narváez (2009) la cual lleva el nombre de “¿Por qué nuestros alumnos no aprenden inglés? ¿Realidad o mito? ¿Fracaso o mediocridad? ¿Reto o indiferencia?”.

Este estudio tuvo como propósito identificar las causas o razones del fracaso lingüístico a la hora de poner en práctica sus conocimientos debido a que es un tema de preocupación para profesores, investigadores y alumnos donde el inglés es el idioma designado para aprender como segunda lengua. El contexto particular donde se lleva a cabo la investigación es la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo a través de la enseñanza del inglés y sus resultados.

La problemática a la que se rinde cuenta en este trabajo, es la del fracaso en el logro del dominio del idioma, cuando los alumnos a pesar de haber transcurrido cerca de diez o más años cursando inglés en niveles anteriores a la universidad, no muestran capacidad para tener una conversación sencilla con otra persona por lo que es visible el problema a nivel educativo.

Para materializar el estudio, se realizó una investigación documental y de campo, donde se observaron los factores que dificultan el cumplimiento del deber ser en cuanto al dominio del idioma. Para el trabajo de campo, se realizó un cuestionario con ítems orientados a conocer la visión estudiantil acerca de los problemas a los que se enfrenta a la hora de aprender el idioma.

Como principales hallazgos se tiene que no hay un nivel adecuado de formación docente en el área de inglés, ya que los estudiantes denotan prácticas tradicionales centradas en la memorización y repetición. Es decir, se alude a que hay una tendencia pedagógica centrada en la teoría y no en el uso del conocimiento, por lo que la información se procesa únicamente en los primeros niveles cognitivos. En seguida, se menciona que en las clases existe un desarrollo desigual de las habilidades comunicativas ya que en la enseñanza se privilegia la gramática olvidando las actividades centradas a la práctica.

Siguiendo un orden lógico de generalidades en cuanto al aprendizaje se encontró la tesis realizada por Díaz (2014) la cual se denomina “Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad ICESI”.



El estudio mencionado se basa en una problemática que concierne a las diferencias entre los estudiantes de la universidad, así como su bajo rendimiento en la asignatura de inglés que se presenta en una cantidad considerable de casos además de una irrefutable vinculación entre los factores que inciden en el aprendizaje del idioma.

El objetivo general que orientó la investigación fue la identificación de causas del lento y complejo proceso de aprendizaje en un grupo de estudiantes de universidad. De forma más específica se buscó obtener información sobre las experiencias que poseen los estudiantes al momento de aprender, establecer una relación causal entre aprendizaje-factor y determinar el grado de incidencia que existe entre sí.

El contexto donde toma lugar la investigación es una universidad privada llamada ICESI localizada en la Ciudad de Cali, Colombia con estudiantes previamente señalados como casos con dificultad para aprender el idioma. De igual modo, se disciernen diversos factores que pudiesen ser causa de una obstaculización del aprendizaje retomando a Gardner (2008, citado en Díaz, 2014) quien categoriza factores como la ansiedad, estilos de aprendizaje, práctica educativa, diferencias individuales y actitudes en grandes campos. De igual manera hace alusión a las elecciones que las personas realizan en términos de experiencias y metas que se proponen o evitan.

En cuanto al método, la tesis tuvo dos componentes, uno cualitativo y otro cuantitativo, donde se obtuvo información general sobre los antecedentes de los alumnos que cursan la asignatura y sobre sus percepciones al momento aprender el idioma.

Para desarrollar la parte cuantitativa de la investigación se recurrió a una revisión de datos proporcionada por la administración escolar de la universidad con elementos como la edad, nombre, género, escuela de procedencia y número de cursos de inglés aprobados. Por su lado, la parte cualitativa se llevó a cabo a través de 5 grupos focales donde las preguntas se encaminaron a conocer las

experiencias de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje del inglés, sobre sus actitudes, elementos socioeconómicos, sus niveles ansiedad, el curso y el docente.

Como resultado de mayor relevancia se localizan los diferentes tipos de ansiedad en el aprendizaje del idioma frente a los ejercicios evaluativos, ansiedad ante la comunicación o el uso del lenguaje y la incomodidad dentro del aula. También se encontró en un 70% de los estudiantes presenta niveles altos de ansiedad.

Por otra parte, se hace mención de que los alumnos con mejor desempeño en la asignatura son aquellos que tienen estrategias metacognitivas adecuadas. Asimismo, se hace mención de que los alumnos con dificultades del aprendizaje señalan que es debido a la calidad de las clases y al rol desempeñado por el profesor.

Como conclusión se llegó que a pesar de que es difícil establecer las razones del éxito o fracaso del aprendizaje del alumno, se pudo llegar a una caracterización de los estudiantes de acuerdo a los resultados y sus actividades como estudiantes, por ejemplo, un estudiante con un nivel socioeconómico no favorable no presenta actitudes benéficas para el dominio del idioma. De igual forma se hizo énfasis en que el inglés tiene un papel secundario en la formación de los alumnos desde la perspectiva curricular ya que los alumnos dieron muestra de que no es una de las asignaturas a las que se ofrece una atención privilegiada sino que se le observa como complemento.

Bajo la misma lógica, se encuentra el reporte de investigación elaborado por Martínez (2015) el cual lleva por nombre “Por qué los estudiantes de las escuelas públicas no aprenden inglés”. Este trabajo se perfila dentro de un contexto escolar público en El Salvador, país donde el idioma se imparte de forma obligatoria durante 5 años a través de 3 horas designadas a la semana.

Para guiar el estudio, se planteó como propósito identificar las razones por las que los alumnos no alcanzan un nivel de dominio avanzado de competencia y también

se buscaron las causas o circunstancias que impiden que los estudiantes desarrollen ese nivel. Es decir, que hay un fracaso en cuanto a las metas que se establecen, dado que los alumnos no logran los objetivos esperados.

La problemática que se identificó se centra en el análisis de factores que limitan el alcance de niveles altos de dominio de la competencia lingüística del inglés, lo cual se traduce en una incoherencia en el desarrollo del currículo donde se establece como ambición que los alumnos alcancen un dominio elevado. Como guía teórica se retomaron los Lineamientos de Competencia ACTFL (ACTFL Proficiency Guidelines), los cuales consisten en una escala de evaluación que se basa en criterios con descripciones que van de los niveles básicos o novatos hasta los alcances de dominio experto.

El diseño de la investigación es de corte mixto, ya que se observa el problema a través de una visión holística. Para ello, se realizó una revisión documental del currículo, donde se incluye la asignatura de inglés y de igual forma hubo soporte a través de la aplicación de un cuestionario dirigido a docentes, 116 en específico. Los participantes enseñan el idioma en el último grado de secundaria, y en bachilleratos públicos en el departamento de San Salvador.

Como reporte de investigación, este estudio denota una gran cantidad de hallazgos por lo cual es inevitable especificar y ahondar en cada uno de ellos. Martínez (2015) hace notar que hay 5 factores imprescindibles para aprender el idioma, tornándose en condicionantes. Como primer agente se encuentra el factor docente, el rol y el perfil del profesor, sus conocimientos, habilidades y destrezas pueden incidir de forma positiva o negativa. Es tanta la influencia del profesor que aún si existiera un programa perfecto con las estrategias perfectas, si un docente no tiene la habilidad de desarrollarlo, se podría convertir en un completo fracaso. La profesionalización es otro punto determinante, bajo la misma índole docente, se encontró que el conocimiento pedagógico del profesor sobre la didáctica específica del idioma es un determinante.

Respecto al estudiante se encontró que este es el agente central del proceso

mismo, ya que incluso en solitario puede frenar o acelerar su acceso al idioma debido a sus hábitos de estudio, actitudes hacia el inglés y la forma en que se asocia con los demás agentes como el profesor, la clase, la cultura y las actividades. En tercer lugar se encontró que las estrategias didácticas o metodología de la enseñanza son igualmente determinantes, ya que son los medios de apropiación del aprendizaje.

Como seguimiento, se encontró que el factor currículo es otro punto sustancial para aprender el idioma debido a que en su papel como rector del proceso se indican los lineamientos sobre los cuales se realizan las orientaciones pertinentes hacia las prácticas educativas.

También dentro de este estudio, se ubica que el contexto donde se aprende es otro de los principales ejes condicionantes del aprendizaje. En esta dimensión se incluyen tanto lugares como el hogar, la escuela, el salón de clase como agentes como el director, los docentes y los compañeros. Si un alumno se encuentra en un lugar factible para aprender, desarrollar tal actividad no tiene gran complejidad ya que los alumnos cuentan con los medios y herramientas para emprender las implicaciones necesarias.

En complemento a esta categoría de análisis de investigaciones relacionadas en cuanto a la acepción de diferentes dificultades presenten en el transcurso de aprendizaje del idioma, se puede hacer alusión del trabajo escrito por Santana, García-Santillán & Escalera-Chávez (2016) el cual se denomina “Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua”.

El problema al que se presta atención en el estudio es que a pesar de los muchos esfuerzos en materia de política educativa exclusiva para organizar el aprendizaje del inglés, no se ha consolidado al aprendizaje del idioma de forma efectiva, haciendo notar su calidad bajo tres calificativos fuertes respecto a los resultados en el dominio: poco, mal y tarde. En este sentido, el objetivo de la investigación es explorar las variables que pueden llevar al estudiante a un mejor aprendizaje del idioma.

Como referentes teóricos se retomaron concepciones de los factores de índole afectiva y también de origen cognitiva. Se rescató información de Mitchell & Myles (2004, citados en Santana, García-Santillán & Escalera-Chávez, 2016) quienes señalan que existen aspectos de las habilidades lingüísticas que dependen de sectores importantes de la capacidad cognitiva de quien aprende como lo son la codificación fonética, sensibilidad gramatical, memoria y aprendizaje inductivo. Es por ello que también describen como mejores aprendices de lenguas a quienes denotan una mayor capacidad cognitiva. Por el lado de la afectividad, se centraron en la motivación, la ansiedad, inhibición, imitación y actitudes, entre otros como claves del aprendizaje.

El contexto donde toma lugar la investigación es la Universidad Panamericana, una institución de educación superior privada, en el Occidente de México. Dentro de la metodología a seguir, se tuvo una mirada cuantitativa del problema, con un estudio no experimental de corte transversal. Con el fin de materializar el estudio y obtener información pertinente se consideraron como participantes a una gran cantidad de alumnos de la universidad a quienes se aplicaron diversos instrumentos.

En primer lugar un examen de ubicación, el cual tenía la tarea de evaluar el nivel de competencia del idioma. Seguido de un cuestionario que incluye preguntas sobre indicadores resultado de la revisión de la literatura como el tiempo de estudio, país en donde se habla el idioma, la motivación etc. Como resultados importantes se encontró en un primer momento que las horas de instrucción recibidas lleva a un mayor dominio de la lengua, a través de lo cual se puede inferir que se requiere de práctica y contacto constante para tener un nivel de competencia adecuado.

También se llegó a la comprobación de que los alumnos procedentes de escuelas particulares tienen un nivel del idioma más alto debido a que reciben las clases de una forma más organizada y continua.

El estudio llegó a la conclusión de que hay dos creencias prevalecientes sobre el

aprendizaje del idioma que quedan completamente desmentidas: 1) Mientras más pronto se aprenda el idioma es mejor, y 2) aprender el idioma es más sencillo viviendo en el país de origen. Sin embargo, se arribó al precedente de que mientras más horas de contacto existan, el aprendizaje es mayor debido al contacto frecuente.

Bajo esta índole, se hace alusión a que en vez de poner los ojos en la creación de políticas que abarquen a la lengua, se deben buscar espacios y momentos para incrementar las horas asignadas al idioma.

Algo semejante ocurre con la investigación llamada “Factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés de nivel inicial en una Universidad Chilena” escrita por Valenzuela, Romero, Vidal-Silva & Philominraj (2016) en la que se presume como objetivo conocer el efecto que tienen el efecto que tiene el profesor, las herramientas de apoyo y la dependencia educacional de procedencia en el aprendizaje del inglés.

Se tuvo a consideración la creciente búsqueda de un método o un objeto capaz de contribuir a la mejora del proceso de aprendizaje del idioma ya que se ha convertido en un tema de interés mundial y no se ha consolidado debido a grandes variables.

El estudio se desarrolló con estudiantes de la Universidad de Talca, Chile, en cuyo caso se consideró a aquellos que ya cursaron el nivel básico inicial de inglés dentro de la institución. En cuanto a su enfoque teórico, se fundamentó en las aportaciones de Constantinou y Zacharia (2003, citado en Valenzuela et al., 2016) quienes crearon un modelo educativo con enfoque combinado donde describe a cada uno de los miembros del proceso de aprendizaje del idioma de forma significativa.

Por un lado, se entiende al profesor como un profesional que orienta su práctica en una relación dialógica con el estudiante, más abierta y siempre orientada a conseguir el aprendizaje del alumno. Mientras que el alumno es quien es el

protagonista adaptativo a las nuevas tendencias educativas se conceptualiza como un agente con un rol activo y participativo durante su proceso teniendo como premisa el hecho de que es él quien construye su conocimiento. En seguida se desglosa un tercer elemento, las herramientas de apoyo, los cuales cobran sentido cuando se busca ejecutar una actividad en clase con la finalidad de revisar un contenido.

Como parte del diseño de la metodología seguida se hace mención que se realizó bajo un enfoque cuantitativo llevándose a cabo por medio del uso de instrumentos como el *Oxford Placement Online*, prueba que se adapta en función de las dificultades que el alumno esté experimentando por ello el número de ítems fluctúa entre 40 y 45. Su aplicación se realizó de manera virtual para facilitar y dinamizar el proceso de obtención de información.

Como descubrimiento importante, se tiene que el docente continua en un rol preponderante en el proceso formativo del alumno incluso por encima de los medios y recursos de enseñanza, ya que se hizo una comparación entre el rendimiento de los alumnos que eran instruidos por el docente y alumnos que sólo aprendieron a través del uso de un software, siendo éstos últimos quienes demostraron deficiencias al momento de demostrar su conocimiento.

También se hizo evidente que a pesar de los intentos de consecución de los materiales y recursos más eficientes e innovadores, no son determinantes directos de los logros a los que los alumnos llegan al concluir el curso. El autor realizó recomendaciones que pueden derivar en una línea de investigación centrado en la formación de los profesores, el rol que cumple dentro de la clase y los estilos de enseñanza que utiliza.

Esta categoría muestra que en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma, la motivación es un ente central en el contexto formativo debido a que funge como elemento facilitador en la adquisición de un segundo idioma. Las problemáticas detectadas se orientan a diferentes agentes que conforman los entornos de aprendizaje como el docente, los materiales, los recursos, contexto; lo que puede

ser sinónimo de un inconsciente reconocimiento de que hay elementos que intervienen en las actitudes y posicionamiento del alumno hacia el idioma.

## **2.2. Investigaciones sobre los factores motivacionales y el aprendizaje de la lengua inglesa.**

Para esta categoría de análisis, se consideraron 6 documentos donde sus autores contemplan de forma directa a la motivación y su contribución al aprendizaje del idioma. Debido a que los temas concernientes a la motivación y su interrelación con el aprendizaje de idiomas no ha sido un tema explotado en el campo de la investigación se hizo una revisión del estudio llevado a cabo por Martínez (2001) cuyo nombre es “El mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera”, el cual aporta información cuya vigencia persiste.

En el caso de este trabajo, el objetivo a seguir fue demostrar la influencia que una modalidad de oferta de asignatura (Optativa u Obligatoria) tiene sobre el programa de inglés, al unísono de querer determinar el grado de motivación que los alumnos denotan en las lenguas extranjeras. El problema que fungió como eje rector fue que los alumnos demuestran diferentes niveles de motivación durante su proceso formativo en las asignaturas de inglés por lo cual hay un interés en analizar si el carácter curricular se presta como factor intermediario.

Por tal razón, se recurrió a una revisión teórica fundamentada en Gardner (1985) donde se concibe como a la motivación como la combinación y el deseo de realizar un objetivo de aprendizaje y de las actitudes favorables en hacia el aprendizaje. De forma contextual, el estudio se llevó a cabo considerando a 50 alumnos de los primeros cursos de inglés del programa de Enfermería de la Universidad de Extremadura, España.

Respecto al método, se señala que es un diseño de corte cuantitativo experimental dando a conocer que para medir los grados de motivación que los alumnos tienen se acudió a un test de motivación creado por Madrid y McLaren (1995, citado en Martínez, 2001). Este instrumento se conformó de una escala



Likert con 5 opciones de respuesta dividido en tres secciones, un primer apartado dedicado a recabar datos sobre actitudes y motivación, en el siguiente sobre el desarrollo de actitudes y otro sobre necesidades y actitudes de los alumnos.

Como resultado sobresaliente se observa que los alumnos parecen estar interesados o motivados hacia aprender pero las oportunidades para realizar las actividades de formación o práctica del idioma son mínimas lo que conlleva a que su motivación se vea mermada. Muy por el contrario, la importancia que los alumnos brindan al autoaprendizaje ya que tienen una preferencia a las actividades que se realizan dentro del aula en lugar de desarrollar el aprendizaje autónomo.

Lo anterior es señal que una visión del aprendizaje escolar como única fuente de conocimiento y de necesidad de un sujeto enseñante para dirigir o guiar las actividades que los alumnos emprenden. De igual manera, se expone que los alumnos tienen actitudes favorables hacia las personas, cultura y lugar de donde el idioma inglés es originario, lo quiere decir que los alumnos reconocen la importancia del idioma en cuanto al contexto de donde proviene.

Después Saravia & Barnaus (2008) realizaron otra investigación que centraliza a la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua la cual se llama “Motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas”.

El objetivo de la investigación era analizar la motivación y las actitudes de los educandos hacia las lenguas en un contexto multilingüe. El espacio donde se tuvo lugar el estudio fue en la Diplomatura de Maestro en Lenguas Extranjeras (Inglés) de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Barcelona por un lado, y por el otro, 90 estudiantes de las Diplomaturas de Enfermería y Fisioterapia, de la Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia Blanquerna, de la Universidad Ramón Llull, en España.

Se dio seguimiento a un enfoque teórico psicosocial de Gardner (1985, citando en Saravia & Barnaus, 2008) quien es uno de los pioneros en la temática pues incluye una dimensión educativa, y trata la evaluación del alumno dentro de las aulas y extramuros. De igual forma se asume que los estudiantes construyen sus actitudes partiendo del contexto social.

En lo que respecta al diseño metodológico, se concibe una visión cuantitativa del aprendizaje, por lo cual se tomó la decisión de elaborar un cuestionario a través de la experiencia de un cuerpo colegiado de docentes de las dos instituciones educativas. El instrumento se dividió en dos partes: la primera refiere a cuestionamientos generales sobre su situación sociodemográfica y familiar, la segunda se avoca a las actitudes y motivaciones del alumnado.

Como resultados, se llegó a que los alumnos de humanidades presentan mayor diversificación de motivos por los cuales aprenden el inglés en comparación con aquellos que provienen de ciencias de la salud cuya principal razón de aprender es el cumplimiento del requisito. Esto sirve como ejemplificación de las propuestas consideradas en el marco teórico donde el contexto determina las intenciones que los alumnos generan hacia su aprendizaje mismo.

Como continuación, se menciona el trabajo escrito por Díaz (2010) el cual se titula “La Motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP”.

El problema visualizado en este trabajo son las dificultades a las que se enfrentan los alumnos universitarios, algunas de ellas se relacionan con el aspecto motivacional y los estilos de aprendizaje. El objetivo principal fue establecer la relación que existe entre la motivación, estilos de aprendizaje y rendimiento académico primero haciendo énfasis en la relación entre los factores motivacionales y el rendimiento luego a través de la interacción entre los estilos de aprendizaje para finalmente triangular el vínculo. Como ya se mencionó, el estudio toma lugar teniendo la mirada en los estudiantes de dos grupos de la Escuela de

Oficiales de la Fuerza Aérea de Perú, Lima, Perú.

Como fundamento teórico se consideraron teorías diseñadas específicamente para dar explicación de la motivación en el actuar de un sujeto y sus aspiraciones en el entorno donde se ubica. Esto por medio de una categorización o jerarquización de los diferentes motivos o necesidades que llevan al hombre a la autorrealización. Primero aludiendo a las necesidades fisiológicas que corresponden a la cara biológica del hombre, luego las necesidades de seguridad, seguido del aspecto social y finalizando con el afectivo también llamado área de estima (Díaz, 2010).

En cuanto al método, se indica que tuvo una tendencia al enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, ya que busca describir el rol de la motivación y los estilos de aprendizaje y relacionarla con el nivel de rendimiento en la lengua inglesa. Se consideró como muestra a una cantidad de 110 cadetes de diferentes grados en la institución educativa mencionada a quienes se les aplicaron diferentes instrumentos, entre los cuales se tiene un cuestionario sobre motivación cuyas opciones de respuesta correspondían a una escala Likert.

Otro instrumento empleado fue un cuestionario encaminado a la obtención de información sobre los estilos de aprendizaje donde el alumno se identifica con las afirmaciones en diferentes grados que van de preferencia muy baja, baja, moderada, alta y muy alta. Como resultado relevante se comprobó la correlación entre las variables antes indicadas. También se da como resultado que el estilo de aprendizaje más frecuente es el activo donde los alumnos aprenden a través de la práctica del conocimiento y de un rol participativo dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Prosiguiendo, se muestra el trabajo elaborado por Ordorica (2010) que lleva el nombre de "Motivación de los Alumnos Universitarios para estudiar inglés como Lengua Extranjera". Este estudio tuvo como propósito identificar hasta qué punto los estudiantes se sienten motivados y comprenden la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera en su formación como profesionista y en su desarrollo

integral.

Como problemática se pone de manifiesto que el éxito de los alumnos al querer dominar una segunda lengua es relativo a los factores motivacionales que posea y que se ubiquen cerca de su entorno. Bajo esta circunstancia, se contextualizó la investigación en el nivel superior con alumnos de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Teóricamente se hizo una correlación de las teorías del aprendizaje con sus efectos o implicaciones motivacionales, acudiendo a las tres principales teorías que explican la motivación escolar: el conductismo, el enfoque humanista y el constructivismo.

El conductismo se analiza a través de los reforzamientos, el sistema de recompensas, incentivos y castigos en el aula, el siguiente enfoque se observó a través de programas de desarrollo humano, autoconocimiento, y fomento de la autoestima. En el apartado cognitivo se analizó considerando el manejo de expectativas, metas y atribuciones de habilidades de autorregulación y diseño instruccional.

Se presume que el diseño de la investigación tuvo una mirada mixta, eligiendo como instrumento un cuestionario el cual fue aplicado a 60 estudiantes universitarios. Su estructura es muy simple, ya que consiste de 7 preguntas de diferentes tipos que se orientan a conocer la disposición que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje, identificar las razones que llevan al alumno al mismo, y conocer sus intenciones al terminar el curso, en espera de dividir sus intenciones epistémicas de las instrumentales.

Como resultado se llegó a la conclusión de que los estudiantes tienen sólo la preocupación de culminar sus cursos, en vez de realmente aprender la lengua, debido a que es un requisito curricular. Los alumnos dieron a conocer que las clases serían de mayor agrado si se aprenden cosas cercanas a la profesión. Empero, otras razones que señalan para aprender una segunda lengua es que lo requieren para estudiar un posgrado, cumplir el requisito de egreso, mejores y mayores oportunidades de empleo y como un reto personal.

Por otro lado, se encuentra la tesis escrita por Nichols (2014) denominada “Motivating English Language Learners: An Indonesian Case of Study” cuyo objetivo era establecer la relación entre estrategias motivacionales específicas y los niveles de motivación de los estudiantes. Esta investigación tomó lugar dentro de una escuela cristiana en la Ciudad de Yakarta, Indonesia, considerando a 12 alumnos quienes se preparaban para ingresar a la educación media superior.

Como pilar teórico se dio atención a lo propuesto por Dörnyei y Otto (1998, citados en Nichols) quienes en su papel de expertos en la motivación señalan que éste es un estado donde se determina la prioridad de los deseos y aspiraciones de una persona, lo cual se puede tornar en un efecto de doble sentido pues se tiende a extremos positivos o negativos en su defecto. El mismo teórico refiere a que las motivaciones son multireferenciales y pueden provenir de cualquier elemento presente en el entorno de aprendizaje.

En cuanto al área metodológica, se tuvo un enfoque cuantitativo por lo que se recurrió a la elaboración de un cuestionario enfocado a la identificación de fuentes de origen de la motivación de los estudiantes con la espera que se puedan establecer estrategias para motivar al aprendizaje. La primera parte del instrumento se dedicó a conocer las experiencias educativas previas, y la segunda se centró en medir los cambios en los niveles de motivación.

Como resultado importante se tiene que los alumnos se encuentran altamente motivados tanto para aprender el idioma como para incrementar su carga horaria semanal de la asignatura con el fin de tener un contacto más cercano con el mismo. Algo que quedó pendiente de confirmar fue el impacto de estrategias de enseñanza basadas en los intereses de los alumnos dentro de la clase. En contraposición se detectaron altos niveles de motivación, lo cual se puede dimensionar en un factor benéfico para la enseñanza de la lengua.

Otra dimensión identificada fue que los alumnos tienen una preferencia por el uso de materiales manipulables y atractivos sobre el tradicional libro de texto en el cual se ha mantenido centrada la enseñanza. Por otro lado, se llegó a la conclusión de

que los estudiantes indonesios tienden a poseer motivación de origen externo, pero no dejan en segundo término las ventajas culturales y cognitivas que trae consigo el bilingüismo. También se comprobó la presencia de factores psicológicos como el miedo y la ansiedad que los alumnos experimentan al momento de estar frente a una situación de aprendizaje práctica.

En el cierre de esta categoría, se muestra lo relacionado al trabajo de Luna-Hernández (2016) el cual recibe el nombre de “La Motivación y su influencia en la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes universitarios”. A la luz de tal estudio se pretende encontrar hasta que punto el alumno se encuentra motivado, y si comprende la importancia del aprendizaje del inglés como elemento sustancial dentro de una formación holística, así como la relevancia de la praxis de la habilidad oral del idioma. Por ello, el contexto de la investigación es la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, a pesar de que existe una problemática en torno al idioma de forma generalizada.

Como parte del sustento teórico se hizo una revisión de lo propuesto por Koontz y Weihrich (1990, citados en Luna-Hernández, 2016) quienes señalan que la motivación es un término genérico que puede aplicarse a una variedad de territorios del conocimiento, como anhelos, ansias, deseos, necesidades y fuerzas similares que tienen como característica transversal que orientan y guían la conducta de la persona a la realización de una actividad.

La investigación fue meramente documental a través de la revisión y análisis de los resultados de los cursos de inglés que se han obtenido en la universidad con el fin de reflexionar sobre las deficiencias de los alumnos al momento del uso del idioma. Bajo la mirada de la investigación antes señalada se hace mención de los resultados con mayor trascendencia: 1) La motivación es el medio que logra establecer un andamiaje en el acto educativo. La práctica o uso del conocimiento en situaciones concretas se puede emplear como un medio para el logro de motivación en los alumnos. 2) El alumno puede desmotivarse bajo las actitudes negativas del profesor e incluso por su posicionamiento frente al aprendizaje al igual que por la ausencia de material didáctico o un ineficiente método de

enseñanza. 3) El profesor debe ser el agente que cree las condiciones pertinentes y haga las adecuaciones dentro del escenario áulico. 4) El profesorado debe concebirse como facilitador del aprendizaje. 5) Las actividades que se deben desarrollar a lo largo de las clases deben ser atractivas y multisensoriales. 6) para tener un impacto sobre las habilidades orales, se deben considerar como principales referentes el uso de materiales y tópicos de actualidad e interés del alumnado.

Como vacío epistemológico en esta categoría no se señalan las razones de las respuestas o posturas del alumno, debido al enfoque superficial observado por el enfoque seguido y la desatención a la profundidad de las percepciones de los protagonistas del panorama educativo, los estudiantes.

### **2.3. Investigaciones sobre las implicaciones de la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del inglés.**

Bajo esta sección analítica se dio revisión a únicamente 4 documentos de relevancia científica, los cuales son de reciente elaboración puesto que el 100% de los estudios se desarrollaron a partir del año 2012, y su origen es extranjero, lo que deja un espacio para una investigación como la que compete al presente como aportación al conocimiento nacional. Lo característico de los estudios fue la división dicotómica específica que se hace de los factores motivacionales como intrínsecos y extrínsecos.

Bajo un grado máximo de especificidad en relación al objeto de estudio, es inevitable hacer mención de la tesis realizada por Amemori (2012) la cual lleva el título de “Demotivation to learn English among university students in Finland” donde se presenta como objetivo general proveer de información respecto a la relación entre los factores motivacionales y el fracaso en el aprendizaje del inglés.

El contexto donde toma lugar la investigación es la Universidad de Jyväskylä, Finlandia; considerando la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Humanidades, Negocios y Economía perteneciente a la misma institución educativa. La problemática se centra en la revisión de los motivos internos y

externos que coadyuvan al fracaso de los estudiantes en su camino hacia el dominio del idioma, indicando que los alumnos viven bajo la creencia de que el idioma es innecesario y poco utilizable en un escenario fuera del aula.

De acuerdo a lo anterior, se observa que las percepciones e intereses de los alumnos son bases sustanciales sobre las cuales yace el aprendizaje del idioma. Como enfoques teóricos se retomó la teoría de la cognición situada sobre la cual Dörnyei (2005, citado en Amemori, 2012) desglosa un principio que concentra las actitudes de los estudiantes hacia un grupo lingüístico específico y su influencia para el éxito del dominio de idioma.

También se observa la teoría de la motivación de Gardner (1985, citado en Amemori, 2012), la cual subraya la motivación intrínseca como los sentimientos positivos que los alumnos presentan hacia el dominio de la lengua y hacia la comunidad que la habla, haciendo énfasis en tres aspectos de gran trascendencia para ésta: la integración, que refiere al interés de acercamiento a la cultura que acuña a la lengua; Actitudes hacia las situaciones de aprendizaje, donde se formula una relación entre las actitudes y el lugar donde el idioma es aprendido, y finalmente el tercer componente es la motivación que se refiere a la orientación hacia una actividad.

En cuanto al aspecto metodológico, se visualiza la problemática bajo una lente de corte mixto, pues a pesar de existir algunos estudios similares, el autor refiere que estos no se realizan de forma integral, ya que se eligen extremos metodológicos como lo son la perspectiva cualitativa o la cuantitativa, por lo que en esta investigación el objeto de estudio se mira a través de un panorama amplio en aras de obtener una perspectiva completa de la problemática.

Para materializar la investigación se recurrió a la elaboración de un instrumento, en cuyo caso se habla de un cuestionario, el cual el autor indica que es la manera más adecuada de unir los dos enfoques.

El instrumento ya mencionado fue aplicado a alumnos que ya hayan tenido



experiencia en el aprendizaje del idioma en por lo menos un curso de inglés dentro de la universidad, por lo que el número de participantes fue de 146. Ello, con la espera de que los sujetos tengan ya formado un criterio personal en cuanto a su proceso de aprendizaje del idioma.

Un apartado de los cuestionamientos se avocó hacia los antecedentes de los alumnos, otro más se enfocó en una autoevaluación de las habilidades personales en la lengua con el fin de obtener información para comparar las motivaciones que tienen los alumnos con mejor desempeño en la asignatura con los que presentan dificultades.

Entre los resultados de mayor impacto se destacan los factores motivacionales de orden externo entre los que sobresalen 5 categorías: las características del curso o asignatura, el profesor, el sistema educativo, el entorno de aprendizaje y los materiales y contenidos. Respecto a las características del curso se hace mención de que en ocasiones se tienen altas expectativas y grandes demandas para un curso cuya capacidad únicamente cubre una rama visible de la lengua por lo que existe una saturación del alumno, docente y la asignatura. En cuanto al profesor se hace alusión a las estrategias que éste desarrolla dentro del aula. En contraparte, el sistema educativo se convierte en otro factor ya que de acuerdo a las políticas y diseño curricular se puede llegar al éxito, o en su defecto al fracaso.

Refiriendo al entorno de aprendizaje, se alude al tiempo que se le brinda al aprendizaje del idioma así como al lugar además de los miembros que conforman al ciclo didáctico completo.

En función de los hallazgos externos, también se encontraron situaciones realmente significativas para la investigación desde un enfoque interno, ya que se da cuenta de su importancia dentro del proceso formativo. En un primer momento se destacan las actitudes de los alumnos y la valoración que éstos hacen cuando aprenden el idioma. También se hace mención de la percepción que el alumno ya ha construido sobre la asignatura, pues existen personas que formulan juicios a priori del idioma. En conclusión, se tiene que los alumnos presentan una mayor

importancia a los factores externos que al carácter formativo y epistémico sobre la lengua inglesa.

Bajo la misma índole científica, otra investigación sobresaliente es la realizada por García & Cruz (2013) denominada “Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: Análisis empírico”

La investigación señalada tiene como objetivo principal hacer una revisión de la frecuencia en que ocurren o intervienen los factores motivacionales externos dentro del aula donde se imparte la asignatura de inglés a través de un análisis factorial de los elementos externos. También se tiene como propósitos conocer el estado inicial de la motivación que tienen los estudiantes al comenzar el proceso de aprendizaje, comprobar la influencia de la motivación extrínseca durante la clase, estudiar el efecto motivador de las situaciones que se dan dentro del aula y agrupar los factores externos con el fin de favorecer a una categorización utilizable por el docente. El estudio toma lugar en un contexto centrado en instituciones de educación secundaria en España, el Instituto de Enseñanza Secundaria Bahía de Almería y el Instituto de Enseñanza Secundaria de Alhamilla.

La problemática identificada pone la mirada a la relevancia de la motivación como agente crucial en el aprendizaje del idioma, y que en los casos de ausencia provoca una compleja trayectoria al logro de la finalidad del alumno que es finalmente aprender.

Como bandera teórica se retomó a los principios que establece Dörnyei (2008, citado en García & Cruz, 2013) donde en relación con la motivación y el aprendizaje de idiomas se hace una categorización de los factores que vinculan a ambas variables, colocando en primer sitio a los factores externos donde se considera lo relacionado al contexto, el medio, y la situación de aprendizaje; en un segundo puesto se ubican los factores endógenos o internos, donde se ubican la lengua materna del estudiante, conocimiento del mundo y el conocimiento lingüístico, y finalmente se ubican los elementos individuales en los que se refiere a la edad del estudiante, su motivación, aptitud, estilo de aprendizaje etc.

También se hace alusión a otra aportación de Dörnyei (1998, citado en García & Cruz, 2013) en los que se propone un constructo de trinomio para los estudiantes consistiendo en la integración, la autoconfianza y la valoración del contexto de la clase.

En lo que concierne al diseño metodológico, se visualiza el problema bajo un enfoque cuantitativo, ya que en concordancia con el objetivo de la investigación se buscaba analizar la frecuencia de los factores motivacionales externos en las situaciones de aprendizaje y en el alumno. Para la medición de las variables de personalidad, factores externos y componentes motivacionales se recurrió a la construcción de un cuestionario donde sus apartados e ítems se ordenan por secciones ad hoc a las variables. Como se habla de preguntas cerradas, en las opciones de respuesta de utilizan una escala Likert de 5 opciones. El instrumento fue dirigido a una muestra de 47 alumnos y 36 alumnas en una primera aplicación mientras que en la segunda se tuvieron una muestra de 13 alumnas y 17 alumnos.

Como hallazgo de mayor relevancia se encontró que la motivación tiene la misma relevancia dentro de la vida escolar de los alumnos además de su personalidad. A pesar de que la mayoría de los encuestados se considera extrovertido, no le interesa la interacción con personas de otros países pues manifiestan su deseo de permanecer en España.

En complemento, se observó que los profesores no realizan prácticas participativas donde los alumnos encuentren motivación o interés. Por lo que se hace alusión a la pasividad tradicional de las corrientes psicopedagógicas conductistas. Por lo que se hace una recomendación al docente quien a su vez quedó como un agente trascendental dentro del aprendizaje de la lengua, haciendo saber que debe basar su práctica en estrategias fundamentadas en teorías y categorías motivacionales.

En un nivel micro de especificidad en relación con el tema que avoca a la presente, se encuentra la investigación denominada “The Role of Motivation in Learning English Language for Pakistani Learners” elaborada por Rehman,

Ahmad, Sheikh, Bibi & Nawaz (2014), quienes detallan que existe un problema en el aprendizaje del idioma debido a la variación que existe entre la dicotomía de la motivación y sus implicaciones en el aprendizaje del idioma, situándose en la relación presente con el contexto de donde los aprendices provienen. En tal investigación se planteó como objetivo dibujar una comparación entre dos tipos de motivación (integrativa e instrumental) a través de la observación con el fin de identificar cual es la perspectiva más común entre estudiantes de Pakistán.

En esta investigación se retoma la perspectiva teórica de Engin (2009, citado en Rehman et al., 2014) donde se observa que la motivación extrínseca o instrumental se basa en un enfoque pragmático y la motivación integradora o interna depende de la voluntad personal y el deseo de lograr algo. De igual manera, se retoma en un primer acercamiento a la teoría lo propuesto por Gardner (1982, citado en Rehman et al., 2014) quien describe algunos principios requeridos en el aprendizaje del idioma como lo es el entorno social y cultural, las particularidades del alumno, el contexto en el que el aprendizaje toma lugar y el idioma del que se este abordando.

El problema se visualizó desde un enfoque metodológico cuantitativo, a través de la construcción de un cuestionario que fue aplicado a 50 estudiantes de un nivel de dominio medio, de los cuales el 50% fue configurado por hombres y la otra mitad por mujeres; todos ellos pertenecientes a una institución de educación superior privada en Sardogha, Pakistán.

De forma más puntual en ese trabajo, el cuestionario se elaboró a través de una escala Likert, con 5 opciones de respuesta que corresponden desde totalmente en desacuerdo a su opuesto totalmente de acuerdo. El total de preguntas fueron 20 cuya primera parte correspondía a la obtención de información respecto a la motivación integrativa y la segunda parte se centro en la motivación instrumental.

Entre los resultados de mayor trascendencia, se identificó que un porcentaje mayoritario de los alumnos presenta un mayor interés por la calificación y retribución sumativa que se da al final de cursos que por la motivación epistémica

que da cuenta un aprendizaje real; de igual forma se encuentran motivados por aprender el idioma debido a su interés por acceder a niveles educativos posteriores además de que sería benéfico para su futuro como profesionales. Lo anterior da cuenta de que los hallazgos forman parte de una clara muestra de la prevalencia de la motivación instrumental o basada en resultados sobre la motivación integrativa. Esto debido a un 24% de alumnos expresó que aprenden la lengua inglesa por causas internas o apegadas a su realidad personal.

Como principal conclusión, se tiene que los alumnos en el contexto iraní, se encuentran motivados bajo un enfoque instrumental. Así que en Pakistán los alumnos dan cuenta de un privilegio a factores exógenos a ellos en lugar de contemplar su carácter interno. De igual manera, se expone que los profesores deben de realizar un acto de reflexión para duplicar esfuerzos en el desarrollo de sus programas de la asignatura a través de una visión creativa orientada bajo la dirección de los intereses de los estudiantes, quienes son la materia prima del proceso educativo en sí. Se señala como ejemplo, que un simple texto complementado con actividades puede aumentar el grado de motivación estudiantil.

La siguiente investigación relacionada de forma directa y específica con el tema de investigación es la elaborada por Pérez (2016) la cual lleva el nombre de “La motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira”.

Este estudio se realizó en los programas de formación de los futuros docentes en lenguas extranjeras, específicamente el caso de la Universidad de Los Andes Táchira, Licenciatura en Educación mención Inglés. Donde se eligió a estos alumnos debido a que deben tener vocación, decisión y actitudes favorables por la lengua ya que es la medula de su formación profesional. Como principal problema se observó que los alumnos antes mencionados experimentan elementos desfavorecedores para aprender el idioma como su actitud de pasividad ante su exposición a la lengua meta (lengua objeto de aprendizaje).

En este caso, se determinaron diversos objetivos bajo los cuales se encuentran el análisis de la relación de la motivación interna y el rendimiento de los discentes en el aprendizaje del inglés además de identificar las actitudes hacia el aprendizaje más comunes entre los participantes. Como referente teórico conceptual primordial se utilizó lo señalado por Gardner (1985, citado en Pérez, 2016) ya que menciona un modelo en el campo del aprendizaje de idiomas de naturaleza psicosociológica donde se incorporan las creencias culturales, las actitudes hacia la situación de aprendizaje, la integración y la motivación. Sobresaliendo en el modelo el último elemento descrito como la combinación de esfuerzo más el deseo de lograr la meta de aprender el idioma añadiendo las actitudes favorables para el aprendizaje.

En este sentido los antecedentes se focalizan en los aspectos de tendencia interna al sujeto, haciendo hincapié en que el aprender es un ejercicio de autonomía. Respecto al método se observa a las variables bajo una óptica cuantitativa, llevándose a la praxis de campo a través de un instrumento como lo es el cuestionario. El autor señaló que es la mejor opción para tener un panorama claro sobre la motivación de los estudiantes.

Dentro de la elaboración de las preguntas se enfocaron de la recopilación de información respecto a la motivación de los alumnos y de su rendimiento académico. Para la construcción del mismo se dividió en dos partes, una referente a la información de motivación interna y otra sobre el rendimiento académico.

Se tuvieron tres categorías: aspectos centrados en el interés actual sobre el aprendizaje del idioma, la satisfacción que le causa el dominio del mismo y la autorregulación del aprendizaje por medio de una escala Likert para delimitar las opciones de respuesta de los estudiantes.

Por otro lado, para obtener los datos necesarios sobre su rendimiento se pidió a los estudiantes que escribieran las notas obtenidas en la asignatura hasta el momento en que se aplicó el cuestionario, con el fin de tener los datos lo más

actualizados posible.

Como primer acercamiento a los resultados relevantes, se señala que los alumnos no experimentan intenciones de la práctica o uso de la lengua inglesa fuera de la escuela en una forma autónoma demostrando que requieren de la ayuda del profesor como autoridad que les indique llevar a cabo la praxis. Otra señal favorable analizada fue que la principal razón de los alumnos para aprender el idioma es el gusto personal lo cual es un elemento benéfico como primer escalón del interés hacia el aprendizaje.

Un resultado importante fue que los estudiantes quedan conformes con el trabajo en aula dejando las actividades autodidacticas extracurriculares fuera, lo cual conlleva a una limitación del aprendizaje en tiempo y espacio. Como conclusiones se llegó primeramente a señalar que hay una relación moderada entre la motivación interna y el rendimiento académico.

Lo antes mencionado contribuye a identificar que la existencia de motivación interna lleva a los alumnos a tener un desempeño más alto dentro de la clase inglés. Por lo que se expone que a pesar de no haber un entorno de aprendizaje favorable para aprender, los alumnos denotan interés y actitudes positivas hacia el dominio de la lengua.

El último documento que se encontró refiere al elaborado por González-Pateado & Rodríguez-López, (2017) denominado “Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera”, el cual tuvo como propósito central la identificación de aquellos motivos que impulsan al alumnado a estudiar idiomas y conocer cuáles son las variables que intervienen en tal actividad.

El estudio se llevó a cabo en un centro de formación en idiomas en Pontevedra, España con 90 sujetos matriculados en los cursos de lenguas extranjeras. Como instrumento se utilizó un cuestionario compuesto por 18 ítems que evaluaron tres tipos de motivación para el aprendizaje: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación

Con los datos obtenidos se sometieron a un análisis descriptivo – inferencial donde se pudo constatar la importancia de fomentar la motivación intrínseca y la relevancia del profesor como motivador para el aprendizaje, evidenciando la necesidad de programas de formación al respecto dirigidos al profesorado. A través del análisis de los documentos, en este apartado se pudo identificar primero que la perspectiva metodológica que retoman se centra en enfoque cuantitativo y el uso de cuestionarios, reduciendo a una parcialidad del conocimiento susceptible de ser identificado.

Hablando sobre vacíos teórico metodológicos, es visible que todas las investigaciones consideran la motivación extrínseca como el pilar clave para el aprendizaje olvidando la autonomía de dicho proceso por lo cual es factible la realización de un estudio que se centre en los factores intrínsecos como favorecedores primordiales sin descuidar la perspectiva instrumental o extrínseca.



## **CAPÍTULO III. OBJETO DE ESTUDIO**

### **3.1. Planteamiento del Problema**

El presente trabajo tiene el propósito de abordar el aprendizaje y dominio del idioma inglés en el nivel universitario, el cual surge como respuesta directa a la interculturalidad presente en el espectro social, donde la extensión y dominio de nuevas áreas de conocimiento se convierten en un nuevo paradigma formativo y profesional.

En virtud de la existencia del mundo globalizado como en el que se vive, el inglés ha abandonado los límites naturales de una lengua y ha trascendido a llamarse herramienta de trabajo, sin embargo, se perciben escenarios en los que existe una forma de segregación, propiciada particularmente por un escaso dominio del idioma.

En consonancia con la situación planteada, la lingüística se ha convertido en un campo donde las instituciones educativas han fijado la vista al contemplarla dentro de sus mapas curriculares. Tal es el caso de la UAEH, en cuyo caso contempla este idioma en todos sus programas desde el año de 1992 (Medécigo, 2003). Es fundamental aclarar que aunque el inglés es obligatorio en todos sus planes y programas, la problemática en el aprendizaje de dicho idioma sólo se centrará en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Ante tal situación, se advierte que diversos son los factores que pudieran estar afectando el desarrollo de las habilidades propias del idioma inglés, por lo cual se considera como un asunto multicausal ya que por ejemplo, una perspectiva del problema se centra en lo señalado por Ramírez, Pamplón & Cota (2012) al mencionar que en México no ha existido un currículum que tenga dentro de sus líneas de acción al inglés como eje formativo integral.

De acuerdo con Narváez (2009) México, país que por su cercanía y relaciones sociales y culturales con los Estados Unidos de América, da una primera impresión, respecto a sus demás países vecinos que al menos, una gran mayoría

de sus habitantes, habla o tiene un buen nivel de inglés y es capaz de comunicarse sin problemas. Sin embargo, la realidad es contraria. Debido a la visión anterior, se puede indicar que se ha relegado al idioma en un papel de importancia secundaria, en cuanto a las condiciones de continuidad, vinculación y secuencia del aprendizaje en los niveles que configuran al sistema escolar.

Otro aspecto problemático radica en que los alumnos no responden a la necesidad de adquirir y dominar la lengua inglesa debido a la falta de interés o las percepciones que tienen hacia ésta. Como mencionan Anaya-Durand & Anaya-Huertas (2010), la gran mayoría del profesorado tiene como principal preocupación que sus alumnos aprendan lo que les enseñan, o en su defecto, que aprendan por su cuenta; pero en la actualidad es difícil que para cualquier disciplina los estudiantes muestren ese estímulo o factor impulsor a lo largo de su trayecto formativo. Se tiene en cuenta que el aprendizaje es un proceso autónomo en cuya praxis se requiere de la acción y participación del sujeto o alumno.

Lo anterior promueve la idea de que hay una necesidad fundamental de generar y desarrollar la motivación por aprender. De ahí la importancia de fijar la mirada hacia un estudio que aborde el aprendizaje del idioma bajo una perspectiva motivacional. Desde esta perspectiva, la motivación es un determinante en el ámbito del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Los estudiantes se muestran continuamente desmotivados de acuerdo a su estado interno, el contexto en el cual se sitúan y sobre qué tanto invierten en aprender el idioma en específico (Kyung, 2011).

Los elementos desprendidos de la motivación por aprender inglés influyen en determinada medida en el dominio del mismo, por lo que es fundamental hacer énfasis en la ya mencionada interrelación entre el compuesto dicotómico de aprendizaje-motivación mencionado con anterioridad. Por lo tanto, la problemática se ve inmersa en una atmósfera de motivos provenientes de entornos ajenos al aprendiz pero también se encuentra la acepción interna.

Resulta inquietante que a pesar de los muchos esfuerzos educativos en la

educación superior, los estudiantes después de estar en cursos de adquisición del idioma a lo largo de nueve semestres, no son capaces de mantener una conversación en inglés (que es lo que se pensaría como ideal), a pesar de aprobar la asignatura en su trayecto académico durante la formación profesional.

Narváez (2009) indica que los factores que causan dificultad a los estudiantes son externos o ajenos a su control. De primera instancia se alude a la formación del profesor en la didáctica del idioma, ya que se convierte en un foco de problema, pues en su práctica pedagógica las estrategias pudiesen ser de carácter tradicional centrándose en la memoria y repetición.

Lo cual puede causar que el conocimiento se limite a los niveles básicos de la estructura mental, y no ascienda a niveles superiores donde el conocimiento evolucione a un relieve de gran significado cognitivo. Otro aspecto importante de mencionar es el centralismo de la memorización de las reglas gramaticales dejando otras habilidades lingüísticas en un término secundario por lo cual a manera de ejemplo se expone un complejo desarrollo de la habilidad oral en los alumnos.

De igual forma Narváez (2009) hace una importante aportación pues explica que a pesar de la cercanía de México con los Estados Unidos y el contexto anglo, no hay una conciencia respecto a la funcionalidad del idioma aplicada a la realidad de los estudiantes, pues el acceso y oportunidad de viajar al extranjero o mantener contacto con nativos se concibe como un proceso complejo.

Otro factor que pudiese contribuir a la difícil situación en el escenario lingüístico, se orienta a la relevancia que se le brinda al idioma mismo, ya que evidentemente no se le otorga la misma atención que al resto de las asignaturas en el currículo universitario por lo cual desde la planeación educativa se construye una postura de reduccionismo y descuido del idioma (Narváez, 2009).

De igual forma, los materiales y recursos didácticos pueden generar dificultades de aprendizaje, ya que en la mayoría de ocasiones se busca cumplir simplemente

con el programa y cubrir el gran número de tópicos a través de una sola fuente como lo es el libro de texto. En contraposición, hay otras concepciones que retoman aspectos inherentes a la subjetividad de quien aprende el idioma. Es decir, aquellos relacionados con la personalidad, ya que como menciona Martínez (2015) los motivos psicológicos son los fundamentos del aprendizaje y si uno tiene alguna falla, el proceso de aprendizaje se hace difícil.

La introversión de la persona por ejemplo, puede convertirse en limitante ya que los alumnos más tímidos no suelen atreverse a practicar o ser partícipes de actividades de aprendizaje de diálogo e interacción comunicativa y como consecuencia el aprendizaje del inglés se ralentiza.

Las actitudes que se tienen hacia el idioma constituyen también otro factor interno que se podría convertir en un problema dado hay alumnos que adoptan prejuicios y esquemas negativos en cuanto a la utilidad del inglés por lo que no tienen una conciencia favorable para aprender. Otra problemática radica en la identificación cultural que se tiene con las implicaciones que trae consigo el lenguaje, los estudiantes no reconocen el idioma como necesario para desarrollar sus actividades de forma cotidiana.

Con lo anterior cabe mencionar que el aprendizaje de la lengua inglesa ha desencadenado una multitud de factores que provienen de dimensiones distintas y multifactoriales; pero todas ellas, señalan una perspectiva que centra la adquisición del inglés en el nivel universitario como un proceso de aprendizaje complejo, objeto de estudio de la presente tesis.

Por lo tanto, la problemática aquí señalada parte del reconocimiento de los factores motivacionales en los ámbitos internos y externos que impactan en el proceso de aprendizaje del inglés en los alumnos de la licenciatura de ciencias de la educación de la UAEH.

### **3.2. Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos que favorecen al desarrollo de las habilidades lingüísticas del inglés en los estudiantes de la licenciatura de Ciencias de la Educación de la UAEH?

### **3.3. Preguntas específicas de investigación**

¿Qué dificultades presentan los estudiantes de licenciatura en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas propias de la lengua inglesa?

¿Qué intereses tienen los estudiantes durante su proceso de aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario?

### **3.4. Objetivo General**

Analizar los factores motivacionales de tipo intrínseco y extrínseco que favorecen al desarrollo de habilidades lingüísticas propias del inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH.

### **3.5. Objetivos Específicos**

Conocer las dificultades que presentan los estudiantes de licenciatura en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas propias de la lengua inglesa.

Identificar los intereses de los educandos durante su proceso de aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario.

### **3.6. Supuesto de Investigación**

Los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos contribuyen al aprendizaje del inglés de los estudiantes de la LCE, propiciando un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas en este idioma durante su formación universitaria.

### **3.7. Justificación**

La escasa producción científica que hay acerca del aprendizaje de la lengua inglesa y su relación interactiva con los factores motivacionales hace factible la realización del presente trabajo con el fin de reflexionar sobre el proceso formativo de los alumnos en la asignatura de inglés y el desarrollo de las habilidades propias del mismo de forma específica en el nivel de licenciatura.

Bajo un referente empírico personal, se ha identificado que en muchas ocasiones el escaso dominio de las habilidades comunicativas del idioma en estudiantes universitarios se convierte en un obstáculo en el campo profesional. A pesar de que se trate de un sujeto con conocimiento amplio del campo educativo (retomando al Licenciado en Ciencias de la Educación), si no se domina la lengua se ve mermada su oportunidad como profesional; por lo que el tema de investigación que compete es sustancial para contribuir a la mejora de los agentes que se ven inmersos en la problemática.

El desarrollo de habilidades comunicativas de la lengua inglesa es una necesidad viva en la actualidad. El aprender un idioma es resultado de la transformación constante del mundo, a nivel social, cultural y económico; lo cual ha llevado a las personas a una adaptación. Esto implica que deben poseer herramientas que los habiliten para responder de forma adecuada a las circunstancias en las que se ubican. Debido a lo anterior, el presente trabajo se focaliza en el aprendizaje de la lengua inglesa, basado fundamentalmente en las habilidades que lo conforman, desde una perspectiva que concierne a la motivación del aprendiz.

El auge evidenciado del inglés como lengua de proyección internacional ha sido de gran magnitud en función de la situación a nivel económico, político y sociocultural. Todas aquellas dimensiones bajo las cuales se sustenta la necesidad de dominio lingüístico se resumen en un término acuñado en las últimas décadas, denominado, globalización. Con fundamento en lo señalado por Solano (2014) se le puede visualizar como un proceso de ensamblado de diversas naciones en el cual se da una flexibilización de partes y se configura a un

ciudadano que supera los límites del nacionalismo y se montan rasgos que una persona debe saber, leer, usar y comprender.

En sus inicios, el término se asociaba de forma directa al entorno económico y político debido a tendencias como el capitalismo, pero con el paso de los años se le ha entendido como un fenómeno de panorama social y cultural ya que impacta de forma significativa a los sujetos y a su carga epistemológica y axiológica.

También se le puede percibir como un proceso de acercamiento y convergencia entre todos los pueblos y culturas, que se da de forma heterogénea ya que quienes lideran tales movimientos de la dinámica social son los países que se rigen en una lógica financiera y mercantil (UNESCO, 2001).

Bajo tal línea, se enfatiza el rol del inglés, ya que los procesos de transformación se lideran y fijan en función de empresas, políticas y construcciones sociales de origen estadounidense cuyas relaciones se esparcen por todo el mundo. Es decir, se le ve como un proceso en el que los sujetos deben formarse con el fin de acceder a la interacción en la aldea global, ser competentes para tener una participación determinante en la misma y ser coherentes con las circunstancias en las que se desenvuelven. Por ello, el inglés, cuyo rol es primordial al hablar de globalización, es un indudable requerimiento que la población posee y que se aborda desde la óptica pedagógica y cultural.

El dominio del idioma ha trascendido su dimensión comunicativa y se ha trasladado a niveles superiores en los cuales las personas son partícipes, tales como el mundo laboral e incluso científico (crear, acceder y compartir conocimiento). Se puede hacer énfasis en que el dominio de la lengua madre no resulta suficiente para posibilitar un rol eficiente dentro de la comunidad mundial y a su interconexión. De ahí la imperativa necesidad de desarrollo de tal competencia en los sujetos.

Una vez establecida la importancia a nivel mundial del lenguaje, es momento de señalar las ventajas que trae consigo el aprendizaje del idioma en la vida de los

estudiantes, cuyo rol es el protagonista en la funcionalidad de la dinámica mundial. Ardila (2012) puntualiza en algunos escenarios en los cuales los estudiantes se ven favorecidos al estar habilitados con el dominio de su lengua madre y de una lengua secundaria, el inglés.

De primera instancia señala que los alumnos que hablan dos idiomas, adquieren nuevas estrategias cognitivas. En esencia, el saber inglés brinda una carga lingüística importante ya que aumenta el repertorio comunicativo del sujeto dando múltiples oportunidades y vías para establecer una interacción.

Empero, no es la única atmósfera en la cual se identifican beneficios. Hablar un segundo idioma, tiene impacto también en el dominio y conocimiento de la lengua nativa. Tal impacto, se denomina conciencia metalingüística (Ardila, 2012). Aprender un segundo idioma es una oportunidad indirecta de conocer y comprender el primer idioma ya que al establecer las diferencias entre ambas lenguas, se distinguen mejor sus características.

Otro rasgo de impacto se da en el aumento del control cognitivo ya que las personas, ya sean niños o adultos presentan mayor una mejor ejecución y organización del aprendizaje. Según Ardila (2012) hablar español e inglés no son lujos ni tampoco requerimientos laborales, su dominio implica un grado de mayor dificultad para el estudiante que trasciende de un nivel de actividad cerebral básica acceda a grados de control cognitivo superiores.

Bajo estos planteamientos, para un Licenciado en Ciencias de la Educación, aprender un idioma brinda una gama de oportunidades inmensurable. Por ello, una ventaja importante de aprender el idioma inglés es que los universitarios aumentan sus horizontes en cuanto a la información a la que se puede acceder, ya que es bien sabido que la mayor parte de la producción científica a nivel mundial se realiza en la lengua inglesa debido a su carácter internacional.

En la formación como investigadores, el dominio de un idioma, en este caso el inglés genera un crecimiento importante de los referentes teóricos a los que los



Licenciados en Ciencias de la Educación pueden acceder, de igual forma se ve impacto al momento compartir sus productos.

Otro escenario donde se ven beneficios sobresalientes es en la oportunidad de acceder a niveles de especialidad, maestría y doctorado, bajo la perspectiva científica o profesionalizante, donde cada vez más, se incluye el dominio del inglés o comprensión lectora del mismo como un requisito de ingreso para poder ser considerados dentro del proceso de admisión. Como se puede apreciar, el campo de la educación tiene una complejidad que lleva a las personas formadas en tal área a acceder a mayor y diferente información del área educativa.

También es conocido que todas las IES, se encuentran en un momento donde la internacionalización se concibe como un estándar de calidad educativa y se eliminan barreras a través de acuerdos y vínculos donde se hace intercambio académico de estudiantes, profesores, e investigadores con el fin de enriquecer la unión cultural mundial.

Cabe señalar que gran parte de esta investigación centra su atención en la enseñanza del idioma, abordando el papel del profesor o las estrategias de enseñanza. Por ello, un estudio como el presente, que ponga atención al aprendizaje del inglés y sus habilidades es de gran relevancia para el campo educativo e investigativo, ya que implica un acercamiento de realidades específicas; por lo que se ubica en la línea de investigación denominada competencias docentes e investigativas, tutoría, deontología y profesionalidad de la enseñanza, perteneciente al grupo de investigación en formación cuyo objetivo se orienta al fortalecimiento de procesos de innovación educativa en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. La alineación con la línea de investigación se debe a que se focalizan aspectos y componentes propios de la enseñanza y el aprendizaje que recupera las percepciones de los estudiantes hacia su proceso de dominio del idioma, sus intereses y motivaciones desde la perspectiva intrínseca y/o extrínseca.

Los resultados provenientes de este trabajo servirán como aporte significativo a

diferentes campos del conocimiento como la lingüística y la educación debido a que se contemplan aspectos relevantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. En este sentido, también se reflejará un impacto a nivel práctico metodológico ya que se podrán utilizar los hallazgos de investigación para desarrollar cursos de acción pertinentes. De igual manera es fundamental señalar que al poner atención hacia un elemento imprescindible en el aprendizaje, se contribuye al desarrollo óptimo de los sujetos y de las competencias que se requieren para responder de forma adecuada a las necesidades del contexto presente.

## **CAPÍTULO IV. ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

### **4.1. Enfoque de la investigación**

La perspectiva que adoptó el presente trabajo de investigación fue de carácter mixto debido a que se contempla una visión más profunda del escenario educativo de los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación respecto a la motivación de orden intrínseco y extrínseco en su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa; para lo cual se trata de abordar aspectos cualitativos y cuantitativos de los factores motivacionales en el proceso de adquisición del idioma.

De acuerdo con Mertens (2007), el enfoque mixto se define como una síntesis ecléctica de los métodos cualitativos y cuantitativos que contribuye a un entendimiento profundo de los fenómenos. El enfoque mixto permite una integración tanto de aspectos cualitativos como cuantitativos, donde exista una integración sistemática de ambos enfoques con el fin de prevenir soslayos en cuanto al objeto de estudio. En este sentido, se señala que la mezcla resultado de este enfoque genera un reconocimiento amplio de la perspectiva motivacional dentro del dominio lingüístico (Creswell, 2014).

### **4.2. Tipo de estudio**

En aras de tener un primer acercamiento al problema de interés, el presente estudio mantiene un corte exploratorio y descriptivo, ya que se buscó conocer los elementos de naturaleza motivacional que presentan los universitarios en el aprendizaje del inglés

En concordancia con Hernández, Fernández & Baptista (2014), los estudios exploratorios parten de la idea de examinar de primera instancia un fenómeno poco conocido, mientras que los estudios descriptivos se interpretan como caminos que persiguen la especificación de propiedades y tendencias presentes en un fenómeno o hecho. De esta forma se entiende que el binomio exploratorio – descriptivo de este estudio permite una primera aproximación epistemológica al

objeto de investigación.

### **4.3. Escenario**

Este estudio fijó la mirada en los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la cual contempla un programa perteneciente a la oferta educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Éste se imparte de forma presencial en las inmediaciones del Módulo IV del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, ubicado en el k.m. 4.5 Carretera Pachuca – Actopan Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México.

Tal instituto se configura de 4 módulos dedicados a la impartición de clases, un edificio específico para el desarrollo de investigación y posgrados. También cuenta con los servicios básicos de internet, luz, agua, drenaje y demás infraestructura que le permiten funcionar de forma adecuada y bajo las condiciones necesarias. Asimismo, tiene diversos espacios dedicados a los estudiantes y su formación, como lo es la biblioteca escolar, sus dos centros de cómputo, una cafetería, y un centro de autoaprendizaje de idiomas.

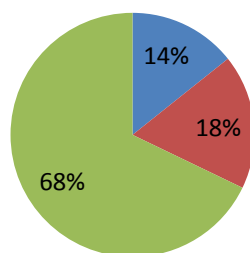
### **4.4. Sujetos de Investigación**

En coherencia metodológica con la perspectiva del estudio, la elección de los sujetos fue resultado de una muestra no probabilística por criterio, ya que de toda la población estudiantil de la LCE de la UAEH sólo se contemplaron a 28 alumnos del último año del programa, es decir, quienes cursaban el octavo y noveno semestre en el periodo julio-diciembre 2017, y que además se caracterizaban por poseer un rendimiento académico alto en la asignatura de inglés (Calificaciones entre 9 y 10). Una ventaja de este tipo de muestreos radica en permitir que el investigador seleccione con anticipación algunas cualidades o situaciones bajo las cuales los sujetos de investigación están inmersos (Corral, Corral & Corral, 2014).

A continuación se presenta una caracterización de los sujetos del estudio: Un **14%** de los sujetos perteneció al octavo semestre, el **18%** siguiente se compuso por alumnos del noveno semestre grupo 1 y finalmente el resto, que corresponde al **68%** de la muestra se fue conformado por estudiantes del noveno semestre grupo dos. Esto se observa en la figura 1:

**Figura 1. Semestre**

■ Octavo Semestre Grupo 1 ■ Noveno Semestre Grupo 1 ■ Noveno Semestre Grupo 2

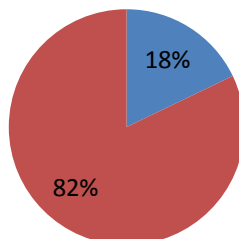


La existencia de un grupo de octavo semestre y dos de noveno responde a la naturaleza del plan de estudios, ya que la oferta de grupos depende del periodo en el que los estudiantes ingresan, en los semestres enero – junio únicamente se apertura un grupo mientras que en los semestres julio – diciembre se ofertan dos.

Partiendo de tal situación, el **82%** de la muestra se configura por el género femenino mientras que el **18%** restante refiere al género masculino, esto se observa en la siguiente figura.

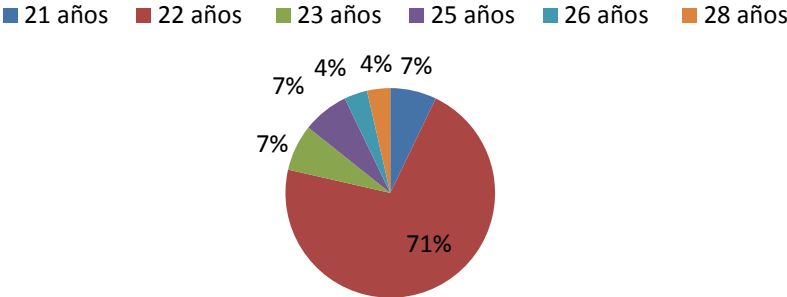
**Figura 2. Género**

■ Masculino ■ Femenino



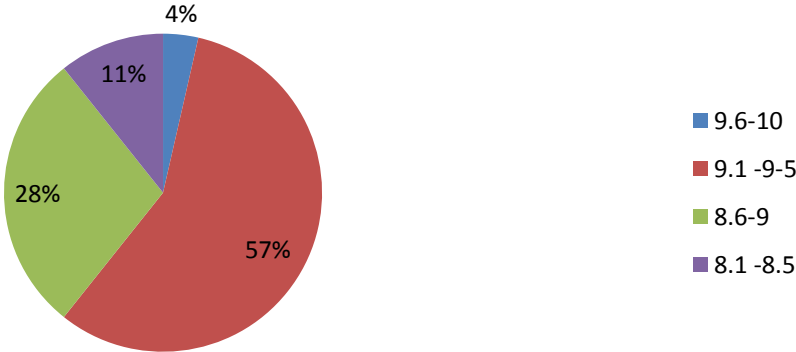
Por otro lado, las edades de los participantes del estudio se encuentran en un rango de edad entre 21 y 28 años.

**Figura 3. Edad**



Para efectos del presente, la condición se remite al acercamiento a los estudiantes que se encuentran al final de su proceso formativo profesional, que han tenido contacto prolongado con el idioma a través del mismo y que mantienen resultados sobresalientes en las asignaturas destinadas al inglés.

**Figura 4. Promedio**



El promedio señalado responde al obtenido de forma general a lo largo de la licenciatura, donde un **57%** se ubicó en un rango de promedio de 9.1 a 9.5; un **29%** se encontró en un rango que parte de 8.6 a 9. Otro **11%** de los estudiantes tiene promedios que van del 8.1 al 8.5 y finalmente otro **3%** de alumnos se coloca con promedios que parten del 9.6 al 10.

#### **4.5. Instrumento**

Para fines del estudio, el instrumento utilizado fue el cuestionario de tipo mixto. Por cuestionario, se entiende a aquel medio de mayor expansión práctica para recabar información que se constituye de una serie de preguntas o ítems de diferente tipo que en conjunto permiten el logro del objetivo de investigación (Zohrabi, 2013). De esta manera, el instrumento diseñado permitió recopilar datos cuantitativos sobre los aspectos motivacionales presentes en el proceso de aprendizaje del inglés y también permitió conocer a profundidad la óptica de los sujetos a través preguntas abiertas y cerradas, de tal forma que se pudieran conocer las razones de sus respuestas y una explicación más detallada en torno a los objetivos de la investigación.

A pesar de la diversidad de opiniones en torno a la clasificación de los cuestionarios por su tipo de preguntas, el cuestionario mixto resultó un medio incomparable debido a la integración que constituye la diversidad de preguntas y su complementación mutua. Esto lo hizo un instrumento muy completo por la calidad de respuestas que se obtienen de él, permitiendo un mayor nivel de profundidad y explicación del fenómeno de estudio.

A continuación se muestran las categorías utilizadas para la construcción del cuestionario mixto. También se conceptualiza cada categoría para posteriormente plantear sus indicadores.

Tabla 3. Estructura operacional del cuestionario

Categoría	Conceptualización	Indicadores
<p><b>Adquisición vs Aprendizaje de una segunda lengua</b></p>	<p><b>Adquisición de una segunda lengua</b></p> <p>Se entiende como el conjunto de procesos en los cuales la persona desarrolla la capacidad de utilizar la lengua en una forma natural libre e inconsciente de cualquier intento de rigidez sistemática formalizada (Klein, 2003).</p>	<p><b>Propensidad:</b> Se refiere a los diversos factores que inducen a la persona a utilizar sus facultades lingüísticas para obtener el lenguaje (Klein, 2003).</p>
		<p><b>Integración Social:</b> Se entiende como aquella inversión y deseo que los estudiantes denotan con el objetivo de poder integrarse a una sociedad por medio de un código o lengua específicos. Gardner y Lambert (1972).</p>
		<p><b>Necesidades Comunicativas:</b> Se constituyen como las intenciones que presenta la persona en cuanto a la adquisición del idioma y su posterior uso (Klein, 2003).</p>
		<p><b>Facultad de lenguaje:</b> Se entiende como todas aquellas capacidades para el procesamiento del lenguaje, por ejemplo, la habilidad para adaptar tales capacidades a un sistema social determinado (Klein, 2003).</p>
		<p><b>Conocimiento disponible:</b> Refiere a los componentes psíquicos que se utilizan dentro de la adquisición de un idioma, el concepto más relevante, es el conocimiento. En el sentido del idioma se distinguen dos variedades: el conocimiento consciente (proveniente de otras personas, libros, escuela) y el tácito (proveniente de la práctica cotidiana) (Klein, 2003).</p>



**Tabla 3. Estructura operacional del cuestionario**

Categoría	Conceptualización	Indicadores
		<p><b>Determinaciones biológicas del procesador del lenguaje:</b> Incluye todas aquellas partes o componentes biológicos que son principalmente órganos periféricos como todo el sistema articulatorio desde la faringe hasta los labios (Klein, 2003).</p>
		<p><b>Acceso al lenguaje:</b> Este componente se centra en que el procesamiento del lenguaje no puede operar sin materia prima (Klein, 2003).</p>
		<p><b>Entrada:</b> Se le entiende como todo aquel material lingüístico al que una persona está expuesta (fonología, morfología, vocabulario, sintaxis, etc.) (VanPatten, 2004).</p>
	<p><b>Aprendizaje de una segunda lengua</b> Referente a un proceso consciente y sistematizado donde la persona tiene la intención de asumir las características lingüísticas de un idioma, su estructura, componentes e implicaciones culturales (Hurtado y Hurtado, 2010).</p>	<p><b>Aptitud al aprendizaje de la lengua:</b> se concibe la aptitud como la facilidad que tiene una persona para aprender la lengua de forma rápida (Carrol, 1991, citado en, Lightbrown y Spadna, 2010).</p>
		<p>Habilidad identificar y memorizar nuevos sonidos (Lightbrown y Spadna, 2010).</p>
		<p>Entender la función de determinadas palabras en enunciados (Lightbrown y Spadna, 2010).</p>
		<p>Identificar reglas gramaticales de algunos ejemplos (Lightbrown y Spadna, 2010).</p>
<p>Recordar nuevas palabras (Lightbrown y Spadna, 2010).</p>		

Tabla 3. Estructura operacional del cuestionario

Categoría	Conceptualización	Indicadores
		<p><b>Estilo de aprendizaje:</b> Se define como los hábitos naturales de un individuo y sus modos especiales de absorber, procesar y retener nueva información y habilidades del idioma (Lightbrown y Spadna, 2010).</p> <p><b>Dependencia de Campo:</b> Se entiende como la tendencia a ver las cosas de forma superficial, hay interés en la interacción con otras personas y usualmente requieren de esfuerzos, medios y herramientas externas además de una preferencia a ser guiado (Nozary, 2015).</p>
<p><b>Motivación Intrínseca hacia el aprendizaje de una segunda lengua</b></p>	<p>Se define como la inclinación innata de comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para buscar y dominar los desafíos en torno al aprendizaje del idioma (Deci y Ryan, 2000, citado en Jhonmarshall, 2003).</p>	<p><b>Personalidad:</b> Contempla un conjunto de características y atributos psicológicos, biológicos y afectivos que definen la conducta de una persona que le distinguen del resto. La personalidad se ha identificado como un determinante del aprendizaje del idioma en cuanto a la posición que tiene la persona frente al conocimiento (Lightbrown y Spadna, 2010).</p> <p><b>Extroversión:</b> Se define como el rol activo y participativo que el aprendiz adopta así como la apertura a la comunicación y expresión de sus ideas; conlleva elementos como la asertividad (Lightbrown y Spadna, 2010).</p> <p><b>Comodidad para comunicarse:</b> Se refiere al sentimiento de complacencia que una persona experimenta al utilizar el</p>

Tabla 3. Estructura operacional del cuestionario

Categoría	Conceptualización	Indicadores
		<p>lenguaje, si la situación no es agradable la persona tenderá a evitarla (Lightbrown y Spadna, 2010).</p> <p><b>Rasgos de ansiedad:</b> Comprende sentimientos de preocupación, nerviosismo y estrés que en muchas ocasiones los alumnos experimentan durante el aprendizaje del idioma (Lightbrown y Spadna, 2010).</p> <p><b>Creencias del sujeto:</b> Ideas implícitas que provienen de la estructura psíquica de quien aprende la lengua y que conllevan a la construcción de algún tipo de predisposición actitudinal hacia el proceso de aprendizaje, pueden ser de diversos tipos: como las creencias de funcionalidad del idioma, las creencias de idoneidad del modelo de instrucción o creencias culturales (Lightbrown y Spadna, 2010).</p> <p><b>Automotivación:</b> Se avoca a aquella fuerza interna que orienta la actuación del estudiante a mantener presentes el cumplimiento de sus propósitos (Fabregat, 2015).</p>
<p><b>Motivación Extrínseca hacia el aprendizaje de una segunda lengua</b></p>	<p>Se refiere aquellos componentes externos (contextuales, pedagógicos, sociales y culturales) que llevan al estudiante de idiomas a ejecutar una actividad con la finalidad de obtener alguna recompensa del exterior (Deci y Ryan, 1985).</p>	<p><b>Sociales:</b> Se refiere a todos aquellos elementos que provienen del entorno social donde el alumno de idiomas obtiene una cosmovisión positiva o negativa del idioma (posiciones adquiridas por el conglomerado social y agentes del entorno) (Lightbrown y Spadna, 2010).</p> <p><b>Afinidad social:</b> Postura de la persona en torno a la comunidad de hablantes de la lengua meta. (Lightbrown y Spadna, 2010).</p>

**Tabla 3. Estructura operacional del cuestionario**

Categoría	Conceptualización	Indicadores
		<p><b>Juicios sociales sobre el inglés:</b> Posiciones del grupo social en cuanto al idioma que influyen en el interés y energía que se utilizan en el aprendizaje respecto al uso del conocimiento, su aprendizaje, el origen del conocimiento y sus fuentes (Lightbrown y Spadna, 2010).</p> <p><b>Pedagógicos:</b> Se refiere a los elementos del entorno áulico formalizado de aprendizaje que pueden influir de forma medular en el aprendizaje del idioma (Klein 2003, citado en Nichols, 2014).</p> <p><b>Rol del profesor:</b> Es un agente que puede generar interés o atención, promover autonomía, establecer propósitos comunicativos o generar una visión de la utilidad del idioma (Klein2003, citado en Nichols, 2014).</p> <p><b>Didáctica del inglés:</b> Se refiere a todos aquellos esfuerzos en la enseñanza, incluyendo el desarrollo de la competencia individual, colectiva, intercambio intelectual y productos y tareas tangibles como los materiales y recursos didácticos (Nichols, 2014).</p>
<p><b>Fuente:</b> Elaboración propia a través de la literatura del apartado teórico y estado del conocimiento.</p>		

Una vez con los indicadores planteados, se procedió al diseño de las preguntas para la definición del instrumento. De esta manera, se tuvo un primer cuestionario que fue piloteado con 10 estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Después de aplicar el análisis de confiabilidad, se reestructuró nuevamente el cuestionario, obteniendo una versión final que contempló 24 preguntas; de las cuales 9 fueron preguntas abiertas y 15 fueron cerradas. En estas preguntas se indagaron las opiniones de los sujetos.

El cuestionario fue sometido a la prueba del Alfa de Cronbach con la finalidad de determinar la confiabilidad de sus preguntas. Cabe señalar que el instrumento obtuvo un puntaje de .902 en una escala de .000 a 1.000 lo cual lo convierte en un cuestionario con un alto grado de confiabilidad. La versión final del cuestionario se aprecia en el anexo 1.

#### **4.6. Procedimiento**

Con respecto a la aplicación del cuestionario, éste se aplicó en su modalidad de encuesta, la cual de acuerdo con Becerra (2012) se concibe como una vía posibilitadora de recolección de datos sobre expectativas, opiniones, actitudes y criterios de la muestra. Una de las grandes ventajas en torno al procedimiento de esta técnica es la posibilidad que otorga para recopilar información de diferentes agentes al mismo tiempo en una forma sencilla además de que permite un fácil acceso al punto de vista de un gran número de sujetos. De esta manera, el proceso de aplicación realizado durante el periodo Julio – Diciembre de 2017 fue el siguiente:

- Fase de Piloteo: Se hizo una aplicación a nivel micro los días 9 y 10 de octubre del 2017 con el fin de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en cuanto a la solidez y confiabilidad del instrumento.
- Primera fase de aplicación: El día 16 de octubre de 2017 se realizó la aplicación con los participantes provenientes del octavo semestre grupo 1 y el noveno semestre grupo 1 de la LCE.

- Segunda fase aplicación: El día 17 de octubre de 2017 se realizó la aplicación del instrumento con los estudiantes del noveno semestre grupo dos, siendo así la culminación del trabajo de campo del estudio.

#### **4.7. Análisis de Resultados**

Dentro de esta sección es trascendental hacer mención de que a partir de los resultados recabados con el cuestionario mixto, se plantearon dos tipos de análisis en cuanto a la información. La naturaleza del análisis se debe establecer en coherencia con las necesidades del investigador y con la tendencia que el instrumento utilizado persigue. Es por ello que ante el cuestionario mixto se tuvieron que señalar los caminos para aquellas preguntas o ítems cuya respuesta se limita o se cierra, y de igual forma se debe aludir a otro camino que posibilite el conocer las repuestas de aquellos ítems que se centran en la perspectiva personal y profunda de los sujetos de investigación.

Para la parte cuantitativa de los datos, se llevó a cabo un análisis estadístico de las respuestas de las preguntas cerradas. De acuerdo con Rojo (2006) este tipo de análisis tiene como propósito describir las características de un amplio conjunto de datos, de tal forma que dichas medidas reflejen las principales peculiaridades del objeto de estudio. En este caso se caracterizó la realidad bajo la cual los estudiantes se encuentran inmersos durante su proceso de aprendizaje del idioma.

Por otro lado, haciendo énfasis en la parte cualitativa del estudio, se tuvo que realizar el análisis de información partiendo del análisis de contenido de las respuestas obtenidas a través de las preguntas abiertas. El análisis de contenido es un procedimiento que permite analizar la naturaleza del discurso en su sentido más amplio, ya que no se limita al punto de vista escrito.

De acuerdo con Krippendorff (1980) se le caracteriza como una técnica que se utiliza partiendo de datos que permitan realizar inferencias reproducibles y válidas para aplicarse en un contexto. El método utilizado permitió hacer un análisis exhaustivo de los datos con fines explicativos.

## **CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de la aplicación del instrumento y su correspondiente análisis con la intención de contribuir a la comprensión del comportamiento del objeto de estudio y sus principales problemáticas, por lo que fungen como medios para concretar a la investigación misma.

Respecto a la primera aplicación del instrumento, esta se llevó a cabo en la fase de pilotaje con la finalidad de validar su constructo e identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad metodológica. En este sentido, la primera versión del cuestionario se componía de 26 cuestionamientos pertenecientes a las 3 categorías establecidas con anterioridad.

En dicha aplicación se pudo identificar que a pesar de cumplir un nivel de confiabilidad aceptable, éste se podría elevar de forma importante eliminando dos de los ítems cerrados. Además, se encontró que algunos estudiantes presentaban dificultad en la comprensión de un cuestionamiento abierto, en cuyo caso se procedió a modificar la estructura de la pregunta.

Como resultado de dicho proceso, el instrumento en su versión final se compuso de únicamente 24 cuestionamientos.

El análisis de los resultados, se llevó a cabo considerando la naturaleza del estudio y su carácter mixto, por lo que fue necesario desarrollar procedimientos específicos para la información cuantitativa y cualitativa. Para la primera se empleó el programa SPSS considerando la obtención de las frecuencias, y posteriormente se utilizó el programa Microsoft Excel para la elaboración de gráficas representativas de los datos recabados. Para la parte cualitativa fue necesario realizar el análisis de contenido de las preguntas abiertas y de las preguntas mixtas donde los sujetos explicaron de forma más detallada sus percepciones. Esto se realizó por medio de la categorización de las respuestas en virtud de la similitud que guardaban entre sí.

Debido a que se trata de un cuestionario mixto, se procedió a explicar los porcentajes discutiendo al mismo tiempo resultados encontrados a partir de la teoría. De esta manera fue posible hacer un análisis interpretativo. Al final de cada categoría se realizó un análisis general. Los resultados que a continuación se muestran son producto de la aplicación de 28 cuestionarios a estudiantes de noveno semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación perteneciente a la UAEH.

A pesar de no ser un estudio con un análisis estadístico a profundidad, es importante hacer hincapié en que el instrumento fue sometido a la prueba de Chi Cuadrado (p), específicamente en los ítems cuyos datos fueron tabulados a través del software SPSS con el propósito de conocer la representatividad de la muestra y elevar la solidez de la información recabada.

Como se puede observar en la siguiente tabla, cuatro de los cuestionamientos tienen un significado asintótico menor a .05 ( $p > .05$ ), lo cual representa, de acuerdo con Cerda & Villarroel (2007) que las variables y su asociación son significativas. En menor medida, algunos cuestionamientos superan dicho número lo que reduce su grado de representatividad.

<b>Tabla 4. Análisis de Prueba de Chi cuadrado (p)</b>								
	Grado de facilidad para aprender el idioma	Sentimiento por el uso del idioma	Papel del profesor	Participación en clase	Colaboración en actividades de clase	Necesidad de guía	Entorno de convivencia	Interacción con nativos
Chi-cuadrado	8.071 <sup>a</sup>	10.571 <sup>b</sup>	8.857 <sup>b</sup>	1.786 <sup>c</sup>	6.500 <sup>c</sup>	4.357 <sup>c</sup>	8.000 <sup>c</sup>	7.143 <sup>b</sup>
gl	4	3	3	2	2	2	2	3
Sig. asintótica	.089	.014	.031	.409	.039	.113	.018	.067
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en la aplicación del cuestionario mixto								

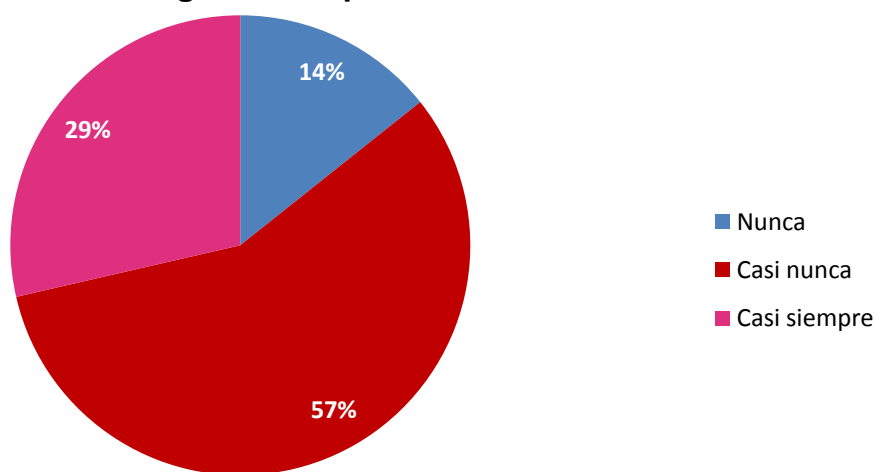


## 5.1. Adquisición vs Aprendizaje de una segunda lengua

Como se ha sostenido a lo largo de la investigación, la apropiación de una lengua responde a diferentes razones y circunstancias que se convierten en determinantes para su consecución. En este sentido, se abordan dichas razones como medio de análisis de procesos distintos como lo son la adquisición, entendida como el conjunto de procesos en los que una persona desarrolla la capacidad de utilizar el lenguaje de una forma natural y asistemática; y el aprendizaje cuya arista se integra de procesos más rígidos y controlados donde la persona tiene contacto estructurado con los códigos lingüísticos. Por dichos motivos se realizaron cuestionamientos para entender los componentes que propician o en su defecto obstaculizan las posibilidades de dominio del inglés.

El primer elemento que configura a un proceso de adquisición del idioma es la propensidad, también vista como factores que inducen a la persona a utilizar sus facultades comunicativas básicas para acceder a niveles superiores. En este caso, el cuestionamiento planteado se orientó a conocer la frecuencia en la que el entorno de convivencia permite a la persona poner en práctica sus habilidades en el idioma. A continuación se muestran los resultados pertenecientes al primer indicador:

Figura 5. Propensidad



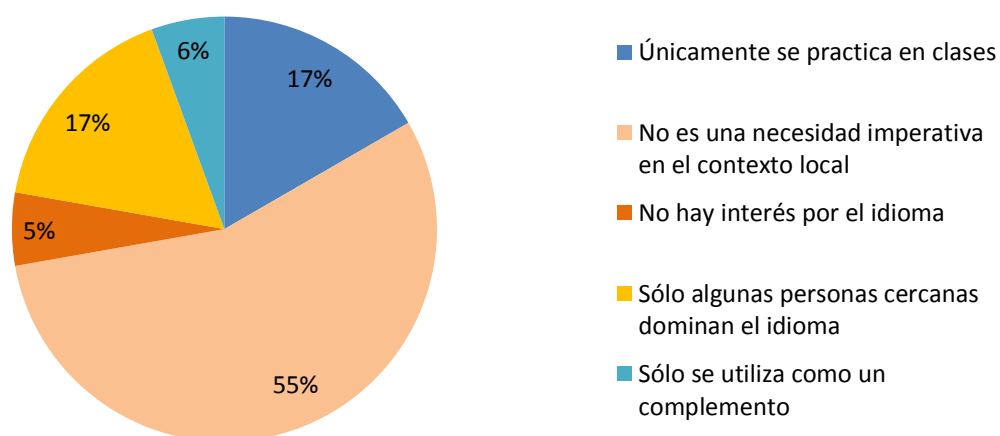
De acuerdo a la primera pregunta de esta categoría analítica, el **57%** de los

estudiantes señaló que *casi nunca* el contexto donde se desenvuelven les permite utilizar sus habilidades en el idioma, impidiendo de esta forma la práctica del mismo, lo cual coincide con los hallazgos de Klein (2003). En complemento, un **14%** de los participantes informó de forma tajante que su entorno *nunca* les brinda la posibilidad de practicar el inglés. Lo anterior se refuerza al comentar que además de la escuela no hay otro espacio donde se haga uso del idioma ya que no lo consideran una necesidad en su atmósfera de convivencia.

En contraste un **29%** de los estudiantes señaló que *casi siempre* su entorno les permite desarrollar y practicar las facultades que tienen en el idioma, lo anterior al mencionar que existe gente cercana que tiene conocimiento de la lengua o para resolver problemas de su vida diaria, de tal suerte que se ven favorecidos por dichas situaciones al encontrar agentes o fuentes de práctica en la vida cotidiana teniendo acercamientos naturales.

Al buscar una explicación más detallada, se cuestionó a los estudiantes sobre las razones principales que impiden la práctica del idioma en el entorno donde conviven, los resultados se aprecian en la siguiente figura.

**Figura 6. Explicación de las formas en que el entorno permite poner en práctica el idioma**



Como se puede observar, el **55%** de los alumnos explican que el idioma no se ha convertido en una necesidad imperativa en el contexto donde se desenvuelven,

ello tras establecer que el uso del inglés a nivel local *no es una actividad que se encuentre dentro de la rutina diaria a menos que uno mismo lo propicie*. Desde otro punto de vista, un **17%** de los estudiantes piensa que el entorno áulico es el único lugar a donde se reduce la práctica del idioma, señalando que *además de la escuela no hay otro espacio donde exista la oportunidad de hablar inglés*. Esto permite ver que los alumnos no cuentan con dispositivos y medios complementarios al entorno escolar que les permita desarrollar sus habilidades por lo cual se ven limitados a tan solo unas horas de su vida diaria.

En complemento, otro **14%** de los alumnos informa que en su círculo, *una parte reducida de las personas con las que conviven tienen conocimiento del idioma*. Dicha situación resulta inquietante, ya que el aprendizaje de un idioma se puede observar también como un proceso de interacción social cuya razón de ser toma como cimiento la práctica con otros sujetos. Al no existir propensión en la población para practicar el idioma, se puede apreciar un área que desfavorece en gran medida a las oportunidades existentes de dominio lingüístico.

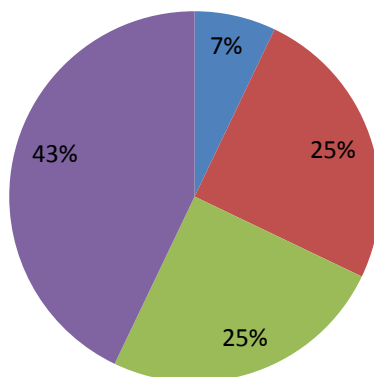
Desde otra arista, otro **6%** del alumnado dio a conocer que el idioma únicamente se emplea como un complemento ocasional, al igual que el **5%** restante cuya opinión se centra en que no existe un interés colectivo por aprender el idioma. En este caso, se aprecian casos particulares donde las personas que tienen un entorno cercano expresan tener medios de contacto para el desarrollo de dichas facultades, por lo que se aprecia la diferencia que existe entre las contrapartes antes expuestas y el impacto de las disposiciones contextuales en términos de dominio del idioma. Las razones expresadas demuestran que se carece de oportunidades reales en su contexto inmediato que permitan la práctica del idioma.

Bajo la misma dinámica, el siguiente cuestionamiento responde a la frecuencia bajo la cual los estudiantes gustan de tener interacción con personas pertenecientes a países de habla inglesa.

Lo anterior como medio de reconocimiento de los procesos de inmersión y deseo de las personas por utilizar el lenguaje e integrarse a una sociedad determinada a través de un código o instrumento en específico.

**Figura 7. Integración Social**

■ Nunca ■ Casi nunca ■ Casi siempre ■ Siempre

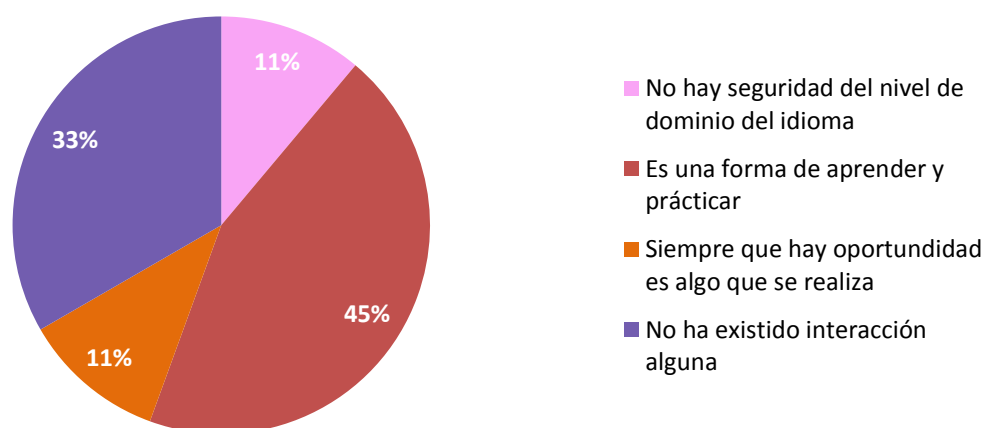


En la figura anterior se aprecia que una mayor parte de los alumnos, representada por el **43%** indica que *siempre* gustan de mantener interacción con personas provenientes de países de habla inglesa. Esto demuestra que existe una actitud de apertura hacia la integración social utilizando los códigos lingüísticos propios del idioma inglés (Castro, 2013). En el mismo sentido, otro **25%** explica que *casi siempre* mantiene una posición de apertura a la comunicación con personas nativas; en contraste con lo anterior, otro **25%** cuya postura se inclina por una perspectiva más limitada al establecer que *casi nunca* gusta de mantener dichos encuentros comunicativos. Finalmente un **7%** de los estudiantes hizo hincapié en que *no* poseen gusto y apertura hacia el trato con personas originarias de países anglosajones.

La divergencia de opiniones que existe frente a la anterior interrogante permite dilucidar la complejidad de los procesos de búsqueda de identidad social frente a los retos que implica la comunicación con otros sujetos al emplear un código lingüístico como lo es la lengua inglesa. Adquirir una lengua implica no sólo el

desarrollo de las habilidades y facultades pertenecientes al mismo, sino que se adquieren también parcialidades de identidad cultural y social que contribuyen a la fijación del mismo, por lo que la flexibilidad de contacto se debe mirar como un complemento sustancial en cualquier proceso de internalización de idiomas. Dichas posiciones se complementan con el siguiente gráfico que representa de forma puntual las razones que dieron los alumnos con respecto a su posicionamiento frente al contacto con personas nativas.

**Figura 8. Posición frente a personas nativas**



En primer sitio se ubica el **45%** de la opinión estudiantil cuya perspectiva señala que el contacto con personas pertenecientes a comunidades anglo representa una oportunidad de aprendizaje y de práctica, al establecer que el trato con estas personas promueve el reconocimiento de la importancia del idioma por medio de un acercamiento de primera mano, de igual forma establecen que además del lenguaje se coadyuva al conocimiento de su contexto y de las diferencias que se tienen.

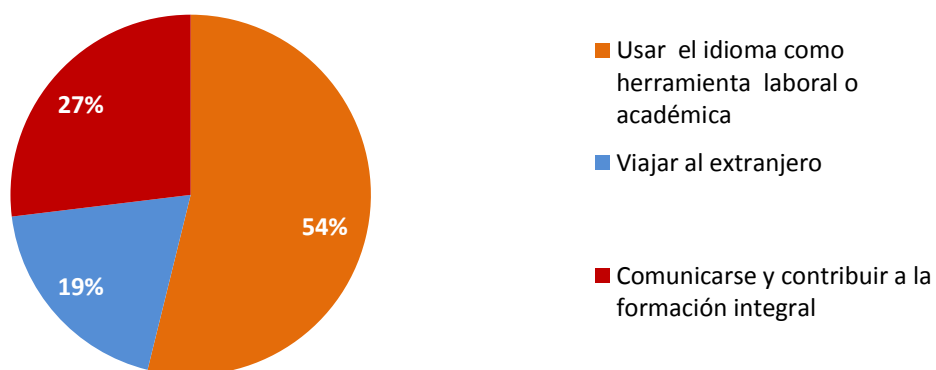
El hecho de que se presente esta situación concuerda con los hallazgos de Amemori (2012) y Lightbrown y Spadna (2010) debido a que se pone como evidencia la ya mencionada apertura hacia la integración social teniendo como medio a la lengua y también se expone la presencia de actitudes favorables hacia el inglés. De esta manera resulta evidente la adquisición del idioma se ve inmersa

en un ambiente de apertura y tendencia a la interacción.

Sin embargo, a pesar de que se presenta esta situación, un **33%** de los alumnos manifestaron que hasta el momento no han mantenido contacto con algún foráneo aunado a su opinión de que *aunque no haya existido alguna experiencia, sería interesante desarrollar esta actividad*, lo cual coincide con los planteamientos de Schumann (1975). En complemento, otro **11%** enfatiza que *siempre que existe la posibilidad de mantener estas oportunidades de convivencia se aprovecha* en aras de fortalecer las habilidades propias del idioma. En discordancia, el **11%** restante de los alumnos enunció tener *inseguridad respecto a su nivel de dominio del idioma* por lo cual no experimentan la interacción por temor al error.

Desde otra óptica, fue importante evidenciar las intenciones que guardan los estudiantes en cuanto al dominio de una segunda lengua. Bajo esta lógica, se indagó respecto a las necesidades comunicativas que tienen los estudiantes por lo cual se les cuestionó sobre sus principales intenciones al acceder a una segunda lengua.

**Figura 9. Necesidades comunicativas**



Como se aprecia en la figura anterior, el **54%** de los estudiantes expresa que su principal intención al querer aprender un idioma es *poder utilizarlo como una herramienta laboral o académica*. Esta situación resulta de importancia, ya que la lengua adquiere un valor meramente instrumental, por lo que la motivación que se

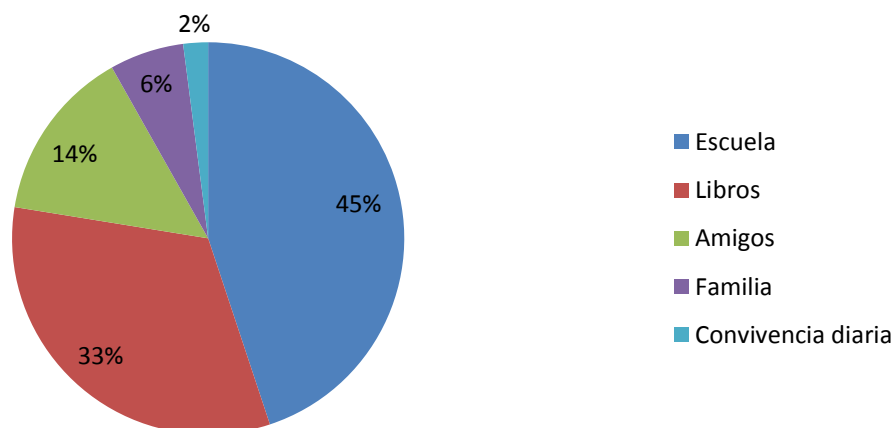
tiene por el idioma está destinada a la consecución de un beneficio o un valor agregado a su formación profesional y como vía para alcanzar un status superior (García y Cruz, 2013; Amemori, 2012; Pérez, 2016). Algunas de las perspectivas compartidas por los alumnos son que: *el aprender un segundo idioma brinda mayores oportunidades para acceder a un mejor trabajo*, otros más se enfocan en el entorno académico indicando que sus intenciones se enfocan *en el acceso a un posgrado*.

Otro **19%** más, señala que su principal objetivo al aprender un idioma es su uso al *viajar al extranjero*, lo que complementa a los motivos instrumentales. Empero, un **27%** tiene una opinión contraria al señalar que su deseo reside en el poder comunicarse y ven al idioma como un medio de enriquecimiento a su propia formación integral. Es claro entonces, un persistente pensamiento que limita el idioma a una dimensión cosificada que obstaculiza y hace que el alumnado lo visualice como un requerimiento que se debe de cumplir. Por ello es que la mayor parte de los estudiantes ven el valor del idioma materializado en beneficios externos, mientras que un limitado porcentaje que considera al idioma como un medio de enriquecimiento hacia y para la formación holística de un estudiante universitario. Tales señalamientos concuerdan con la perspectiva propuesta por Pierce (1995) al establecer el reduccionismo que existe en la actualidad en torno a la lengua.

Desde otro ámbito, un aspecto que configura a los procesos de adquisición lingüística es la facultad de lenguaje, vista como todas aquellas capacidades necesarias para el sujeto que le habilitan al procesamiento del idioma. Esta facultad se compone a su vez por dos condiciones son determinantes del éxito o fracaso en el proceso de dominio de la lengua: El conocimiento disponible y las determinaciones biológicas del procesador del lenguaje.

Para analizar la primera, se formuló un cuestionamiento donde los alumnos expresaron los elementos que les han permitido desarrollar en mayor medida sus habilidades lingüísticas, los resultados de la misma se muestran en la siguiente figura:

**Figura 10. Conocimiento Disponible**



Estos elementos se refieren a las fuentes que impactan en los componentes psíquicos dentro de la adquisición de una segunda lengua. En el sentido más profundo, se enfoca en entender al conocimiento, y sus dos variedades: el conocimiento obtenido por medio de la práctica diaria de forma inconsciente o el conocimiento regulado y sistematizado.

En primer sitio, el **45%** de los alumnos colocó a la *escuela* como el elemento que ha formado mayor parte dentro de su trayectoria en el aprendizaje de la lengua. Seguida a su vez por los *libros* con un **33%**, exponiéndose esta manera que el entorno escolar y los materiales ofertados por el mismo continúan siendo algunos de los elementos a los que los estudiantes tienen acceso en la atmosfera social local. Esta situación plantea que los alumnos obtienen el conocimiento de los elementos disponibles dentro de su contexto convirtiendo a la escuela y sus derivados en componentes que contribuyen a los procesos cognitivos conscientes o regulados.

Por otro lado, los siguientes tres elementos forman parte de una lista de sujetos que se encuentran inmersos en la vida cotidiana de los estudiantes. En esta índole, se aprecia una diferencia notable entre las fuentes de conocimiento escolares y las fuentes de conocimiento naturales, ya que el **14%** señala que los *amigos* son personas con las que se practica el idioma, situación similar a lo



sucedido con la *familia* (6%) y la *convivencia cotidiana* con un 2%. En este caso, se aprecia que los alumnos se ven orientados con mayor tendencia hacia los procesos de aprendizaje que hacia los procesos de adquisición, lo que conlleva establecer el hábito de ver al idioma desde un ámbito curricular y como una asignatura más.

Desde otro ángulo, un elemento importante en torno a la facultad del lenguaje se ve configurado desde la perspectiva biológica y las características del procesador del lenguaje cuya composición abarca desde los órganos periféricos hasta el sistema articulatorio desde la faringe hasta los labios (Klein, 2003). En este caso, los alumnos ordenaron de menor a mayor dificultad algunos elementos prácticos en los que se ven en ejercicio los componentes biológicos que se utilizan al aprender un idioma.

Respecto a la pronunciación de las palabras pertenecientes al idioma, se encontró que un 75% de los estudiantes piensa que dicha actividad es la de *mayor facilidad*, en comparación con el 7% de la opinión que se coloca en un lugar *intermedio* mientras que el resto, es decir, el 19% expresó tener *dificultad* en el ejercicio de esta habilidad.

Al referirse a la gesticulación de sonidos, el 36% de los estudiantes expresó que tiene *facilidad* para articular sonidos propios de la lengua que se está aprendiendo. Seguido por el 29% que señaló *no tener dificultad, ni tampoco facilidad* en dicha labor, en contraste con un 36% que expuso su *dificultad* al desarrollar esta clase de actividades.

Otro hallazgo importante es que hablar con otras personas de forma fluida es concebida como un área que les representa *mucha dificultad* (71% del alumnado). Esto en contraposición con el reducido 8% que se coloca en un sentido de *facilidad*. El resto, configurado por el 21% se mantuvo en una postura *media* en cuanto al ejercicio de esta actividad.

En cuanto al reconocimiento de palabras a través del oído se pudo observar que la

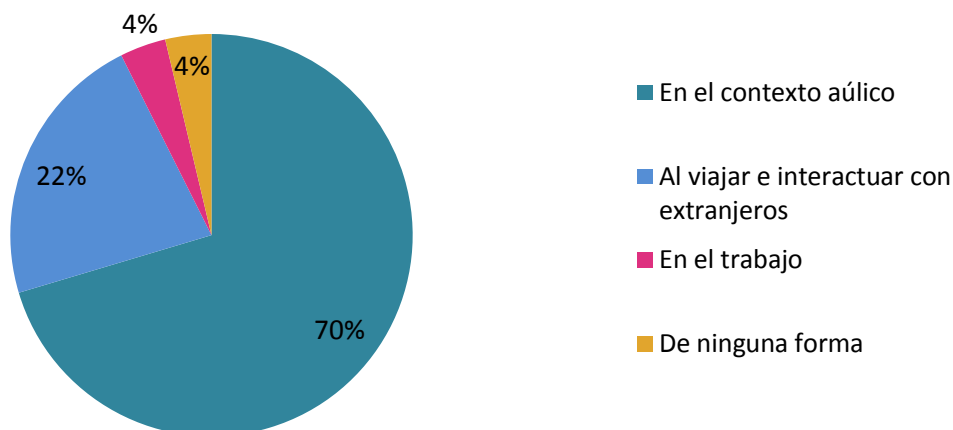
mayor parte de los estudiantes compuesta por el **61%** piensa que es una actividad *muy difícil*, lo cual se complementa con un **11%** que adquiere un punto *medio*. El **28%** expuso que tal acción les representa *mucha sencillez*.

Al referir a la entonación de palabras se encontró que una parte sobresaliente del alumnado equivalente al **55%** manifiesta tener *mucha facilidad* en la praxis de tal labor. Seguido por un **29%** que se coloca en un punto *medio* de dificultad, el **18%** restante expuso que poner en acción una habilidad como esta es una actividad *compleja*.

Tomando como punto de partida los anteriores hallazgos, se puede afirmar que las actividades en las que los alumnos tienen mayor facilidad son la entonación de palabras en voz alta y la gesticulación de sonidos, debido a que se han mantenido en contacto de forma más cercana con dichas actividades. Sin embargo, también se aprecia un alto porcentaje de alumnos que consideran el reconocimiento de palabras por medio de la audición y a la fluidez en la interacción con otros como los ejercicios de mayor complejidad a los que se enfrentan debido a que como se ha observado, no hay práctica en la vida cotidiana. Es entonces que hay un desarrollo irregular de las habilidades del idioma, y por ende de las capacidades biológicas del procesador del lenguaje, lo cual concuerda con lo establecido por Klein (2003), Martínez (2001) y García & Cruz (2013). Esto trae como consecuencia que las habilidades que representan grados mayores de exigencia como la fluidez de una conversación o el escuchar el idioma representen mayor complejidad al no tener momentos o situaciones frecuentes durante el proceso de aprendizaje.

Bajo la misma dinámica de análisis, hay otro elemento que resulta sustancial para la adquisición del lenguaje, de forma natural y sin la rigidez curricular que implican otros procesos, el acceso al lenguaje. Este se caracteriza como la materia prima u oportunidades de poner en marcha el conocimiento que se tiene del idioma hasta un momento determinado. Para tales efectos se profundizó sobre aquellas situaciones en las cuales han tenido que utilizar su nivel de dominio de la lengua.

**Figura 11. Acceso al lenguaje**



Se puede apreciar que de forma generalizada y en complemento a algunas interpretaciones anteriores, que en un **70%** de los casos, las oportunidades de ejercitar las habilidades del idioma *se limitan al entorno áulico*, mientras que en menor medida un **22%** señala *que únicamente se ha utilizado el idioma cuando tienen la posibilidad de viajar e interactuar con extranjeros*. Finalmente, un **4%** expresó que únicamente en su *trabajo ha tenido que hacer uso del inglés* y el **4%** restante manifestó *que nunca ha tenido que utilizar su nivel de dominio del idioma*.

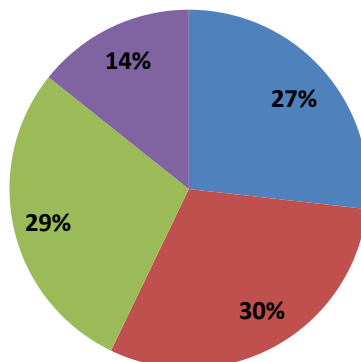
Estos resultados demuestran que las oportunidades de poner en práctica el idioma son reducidas. El limitar un idioma a los tiempos y contenidos que se observan dentro de la dinámica escolar hace que el idioma no sea percibido como un medio de comunicación y se plantee como una asignatura más que se debe de cursar para cumplir con los requisitos curriculares (Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010). Así mismo, es menester decir que la ausencia de situaciones prácticas con entornos y personas externas a la escuela reducen las oportunidades de dominio y de acceso al lenguaje imposibilitando a los alumnos a tener mayores dispositivos o fuentes para el acercamiento a los códigos lingüísticos.

Como una de las pocas fuentes a las que los estudiantes pueden tener acceso para aprender una lengua. La escuela se ve inmersa en un ambiente donde se le delega casi de forma centrada, la tarea de formar en el idioma. En consecuencia,

es que el siguiente cuestionamiento formulado se encaminó a reconocer qué materiales de entrada o formas de exposición al lenguaje ofrece la escuela a los estudiantes.

**Figura 12. Material de entrada**

■ Sonidos de las palabras ■ Estructura de los enunciados ■ Vocabulario ■ Orden de las palabras



Como se puede observar, un alto porcentaje representado por el **30%** de los alumnos señala que el componente del idioma con el que existe mayor contacto es la *estructura de los enunciados*. Esto sugiere que la interacción lingüística de los alumnos se concentra en aspectos formales como el estudio de la gramática y en general de elementos sistemáticos que promueven la impresión del idioma como un elemento sistematizado y mecánico. En segundo término se encuentra el **29%** donde se concentran los estudiantes que tienen contacto mayor con el *vocabulario*, mismo que de acuerdo con los alumnos se ofrece de forma continua, al igual que los elementos auditivos por medio de los *sonidos de las palabras*, representado por un **27%** de la opinión. En complemento se aprecia que el *orden de las palabras* como el cuarto elemento (**14%**) con el cual los estudiantes tienen contacto, siendo este el de menor frecuencia.

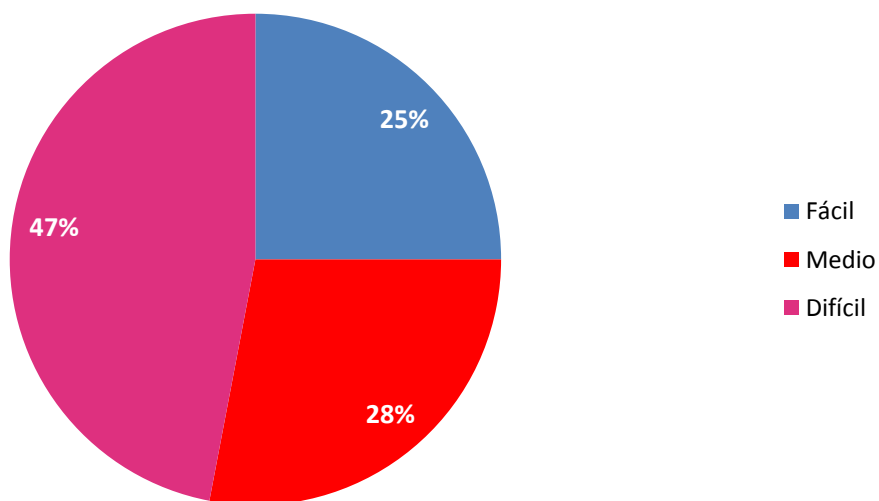
Todo lo anterior compromete de forma importante a los procesos de aprendizaje del idioma, puesto que son medios y disposiciones que deben de existir para conseguir una segunda lengua de forma equilibrada sin desarrollar una en mayor

medida sobre las demás.

Hasta este punto se han retomado todos aquellos elementos inherentes al proceso de adquisición, sin embargo, cuando se habla de un proceso de aprendizaje, hay otros aspectos que difieren significativamente y que son elementales para alcanzar el dominio de la lengua, ya que implica a diferencia de la adquisición, un proceso más sistemático y consciente, en cuyo desarrollo es necesaria la dosificación y control, tal como lo es el aprendizaje escolarizado.

Un primer elemento es la aptitud, la cual es vista como una determinante del éxito o del fracaso lingüístico. Por otro lado, se solicitó a los estudiantes que autoevaluaran su nivel de dominio para determinar su aptitud hacia el aprendizaje del idioma, para por lo cual se ubicaron dentro de una escala que va desde el nivel muy fácil hasta el muy difícil. La autoevaluación queda representada a continuación:

**Figura 13. Grado de facilidad o dificultad para aprender el idioma**



Se puede percibir una pluralidad de opiniones que comienzan con un **47%** de alumnos que consideran el aprendizaje del idioma como *difícil*, seguido de un **28%** que se ubica en un punto *medio* donde no siguen ninguna tendencia de extremo,

mientras que un reducido **25%** explican que en general aprender inglés es una actividad de *fácil* desarrollo.

Haciendo énfasis en tales cifras se comprueba lo establecido por Hurtado & Hurtado (2010) ya que no se cuenta con un contexto favorable en términos de aptitud para el aprendizaje del idioma, es decir, si no existe predisposición del alumno, la actividad de aprender adquiere un mayor grado de dificultad. El aprendizaje es un proceso autónomo que requiere partir de la intención del sujeto por convertirse en aprendiz de un idioma.

En complemento a lo previamente señalado, la aptitud se expresa en los diferentes ámbitos que existen dentro de un proceso de aprendizaje lingüístico, debido a ello se indagó sobre la disposición que tienen los estudiantes en la ejecución de distintas habilidades. En un primer momento se encuentra la *memorización*, donde el **35%** de los alumnos estableció que tiene *facilidad* en el desarrollo de la habilidad. Otro **18%** se enfocó en un punto *medio*, sin tomar posiciones extremas. El resto de los estudiantes conformado por un **47%** manifestó que dicha actividad comprende *mucha complejidad* dentro de su proceso de aprendizaje.

*Recordar sonidos*, fue identificada por el **54%** de los estudiantes como una actividad *sencilla* de realizar; mientras que un **35%** adoptó una postura opuesta ya que sugiere tener *dificultad* para su realización. El **11%** tomó una postura más indiferente y se ubicó en un punto *medio*. Por otro lado, la *habilidad de entender la función de determinadas palabras en textos escritos* se conforma como otro elemento en el que se materializa la aptitud para aprender. En este caso la mayor parte de los alumnos que equivale a un **64%** expreso que dicha actividad es de mucha *facilidad*. Empero, otro **14%** se ubicó en un sentido completamente opuesto al señalar que es *difícil* desarrollar tal habilidad; el **21%** restante se insertó en una opinión *media*.

En cuanto al *aprendizaje de la gramática*, se encontró que un significativo porcentaje de estudiantes conformado por el **59%**, tiene *dificultad* al desarrollar

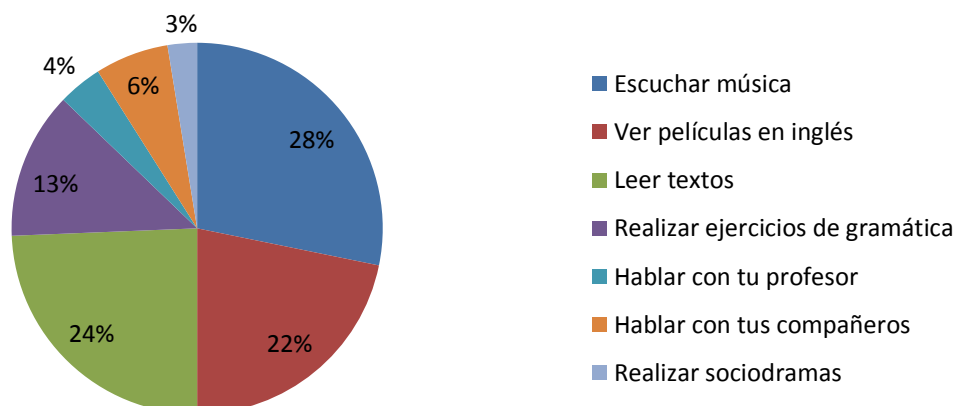
actividades gramaticales. Sin embargo, un reducido **21%** ubicó su postura en un sentido dirigido a la *facilidad*. Finalmente, el **20%** extra se colocó en una postura centralizada al no tener *facilidad, ni dificultad* para aprender las reglas gramaticales.

En el mismo sentido de análisis, en la habilidad de *recordar nuevas palabras*, el alumnado estableció en su mayoría que experimenta *mucha dificultad* (**43%**). En complemento, otro **32%** se ubicó en una posición *media*, mientras que el **25%** restante manifestó sentir *facilidad* para ejercer actividades que involucren la habilidad señalada. En este caso se perciben diferencias significativas entre las aptitudes que tienen los alumnos en las habilidades necesarias para aprender una lengua, lo cual también puede ser resultado de los dispositivos y disposiciones con los cuales guarda contacto y de las diferencias individuales que se presentan.

En este sentido, se aprecia otro elemento de irregularidad latente en el aprendizaje del idioma, los estudiantes universitarios presentan una mayor aptitud en actividades de lectura en el idioma inglés debido a que ésta es posiblemente el área de mayor ejercicio a lo largo de su tiempo de estudio del idioma, mientras que las reglas gramaticales, son los elementos lingüísticos más complejos de interiorizar (Amemori, 2012; Martínez, 2001; Nichols, 2014; Lightbrown & Spadna, 2010).

Para entender la interrelación entre las aptitudes y una de las características individuales más sobresalientes (el estilo de aprendizaje), se cuestionó a los alumnos sobre los hábitos naturales que los sujetos poseen para absorber, procesar y retener nueva información y desarrollar habilidades y destrezas en el idioma.

**Figura 14. Estilo de Aprendizaje**



Como se puede apreciar del desarrollo de actividades de audición proliferan dentro de la perspectiva de los alumnos, ya que expresan que una de sus actividades cotidianas para aprender el idioma es *escuchar música* (**28%**). Por otro lado el *leer textos* se convierte en otra actividad con un gran porcentaje de práctica con un **24%**. En tercer sitio se halla el *ver películas en la lengua meta*, mientras que la combinación de habilidades como el *escuchar y leer* cuenta con un **22%**.

En cambio, hay otras actividades con menor porcentaje que también fueron mencionadas como la *realización de ejercicios con gramática* con un **13%**; *hablar con los compañeros* se encuentra como la quinta actividad en orden de ejecución por parte de los alumnos con un **6%**, seguido por el **4%** de las opiniones que señalan que *hablar con el profesor* es un ejercicio que realizan durante su tiempo dedicado al estudio del idioma, y finalmente un reducido **3%** que muestra preferencia por la realización de sociodramas.

Dicho resultado comprueba lo establecido por Rehman, Ahmad, Sheikh, Bibi & Nawaz (2014) y Díaz (2010), ya que los alumnos utilizan recursos disponibles en su medio como la música y las películas como vía de práctica desarrollando diversas habilidades. En este sentido, se observa que el estilo de aprendizaje que más se desarrolla es el tendiente a la audición. También se puede observar que la figura del docente no representa un elemento significativo durante el tiempo de



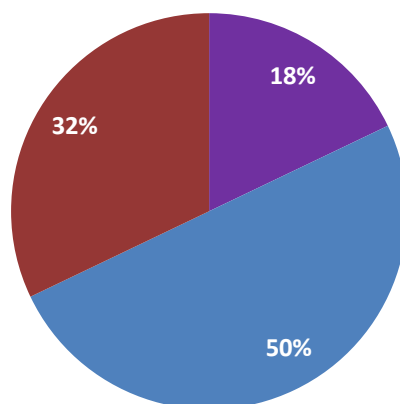
estudio del idioma, por lo que se percibe que los elementos que son utilizados son elegidos por autodeterminación y como medios de autoinstrucción.

Otro aspecto que resultó importante de cuestionar a los estudiantes fue la frecuencia en la que requieren de una persona que les oriente durante su proceso de aprendizaje el idioma y que sirva de modelo en el lenguaje.

En esta lógica, referir a un proceso de aprendizaje es sinónimo de hablar de un proceso tutorado, lo que significa que hay necesidad de una persona que sirva de guía y orientador.

**Figura 15. Dependencia de Campo**

■ Casi nunca ■ Casi siempre ■ Siempre



Como se puede ver, la mitad de los participantes (**50%**) subraya que *casi siempre* requiere de una figura que realice la acción tutorial dentro de su formación en el idioma, lo que en complemento con el **32%** de los sujetos que señalan que *siempre* necesitan de un facilitador, otorga la posibilidad de señalar que casi de forma generalizada los estudiantes requieren de una persona que les oriente al aprender el idioma sumando un **82%**, mientras que el **18%** restante señala que *no* requiere de la figura docente.

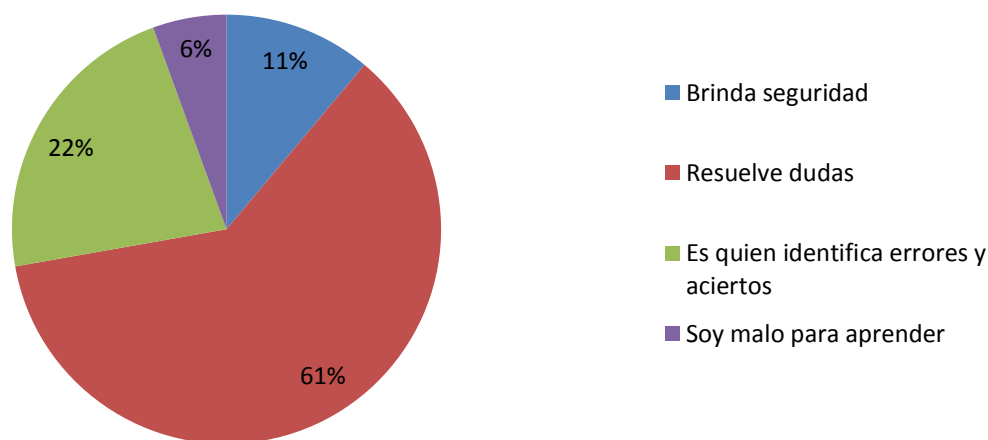
En este orden de ideas, los alumnos quedan determinados por la figura docente y subordinados a su labor. Por ello, es que el aprendizaje se ve como un proceso de

mayor control y formalidad escolar, ya que no se cuenta medios o agentes ajenos a la escuela que contribuyan a lograr el objetivo de dominar una segunda lengua.

Para los alumnos, el profesor es un elemento insustituible dentro de su proceso formativo por lo que su acción y práctica pedagógica son determinantes para que se consoliden los objetivos de aprendizaje y se desarrollen de forma satisfactoria las habilidades propias de la lengua (Luna-Hernández, 2016).

Para detallar a fondo la información brindada, se cuestionó a los estudiantes sobre los motivos que tienen para establecer la relevancia del acompañamiento de un docente en el aprendizaje del idioma.

**Figura 16. Motivos que explican la necesidad de un docente**



En este caso, los estudiantes explicaron con una frecuencia del **61%** que se requiere de una figura líder del proceso de aprendizaje del idioma para que resuelva dudas que surjan en el mismo, ello tras indicar que se requiere de alguien que *explique, clarifique y sirva de modelo en el uso del idioma*. De igual modo, otro **22%** de los alumnos señala que el profesor es quien *identifica errores y aciertos en el proceso formativo*, lo cual favorece como un medio de acceso al idioma y su estructura. Un **11%** siguiente explica que tener un profesor contribuye de forma importante, ya que les *otorga mayor seguridad* en lo que se aprende y como esto se ejecuta y un **6%** restante de la población expresó que requieren de un profesor

ya que se consideran como *malos para aprender* el idioma.

En congruencia con Nozary (2015), los alumnos requieren de un sujeto que sirva de modelo y oriente mediante la retroalimentación hacia las fortalezas y áreas por mejorar en las habilidades que se desarrollan a lo largo del proceso de aprendizaje. En otras palabras, la resolución de dudas que surjan en el desarrollo de actividades encaminadas a la apropiación de los códigos lingüísticos es el principal motivo que justifica el acompañamiento del docente durante el aprendizaje del idioma.

En síntesis, respecto a los procesos de adquisición y aprendizaje se aprecia que los estudiantes universitarios tienen una orientación mayor hacia los aspectos estructurales del idioma, visto de otro modo, los estudiantes se ven inmersos en un ambiente que les motiva desde el entorno escolarizado, aunado a ello, se encontró que no hay elementos contextuales suficientes para el desarrollo de habilidades fuera de la escuela, por lo que la interacción y uso del idioma se ven limitados en cuestión de práctica frecuente al no dar continuidad a la naturaleza cíclica que requiere de la continuidad cotidiana.

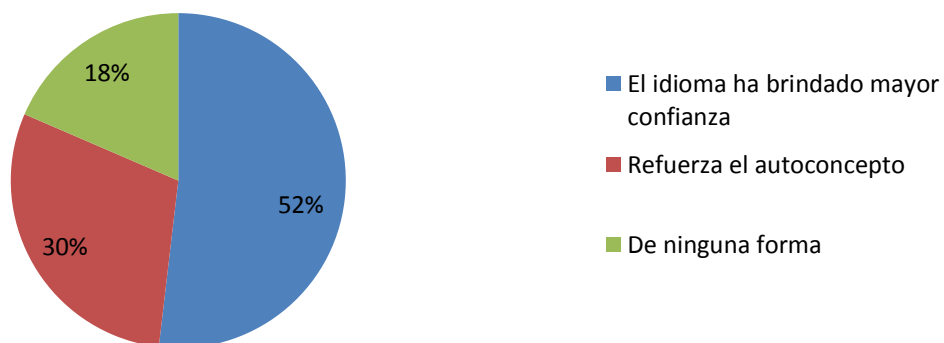
## 5.2. Motivación intrínseca hacia el aprendizaje de una segunda lengua

En esta categoría se detallan aquellas inclinaciones que se tienen para comprometer los intereses personales y emplear las capacidades individuales con la espera de dominar los desafíos máximos en torno al aprendizaje del idioma. Los elementos motivacionales intrínsecos, también conocidos como endógenos se centran en aspectos subjetivos que los sujetos generan a partir de su contacto con un objeto de conocimiento, en este caso de la lengua inglesa.

Partiendo de esta idea, se planteó como necesidad dirigir las miradas hacia aquellos elementos de la subjetividad de los individuos que se ven influenciados tanto en la dimensión afectiva como en la actitudinal. En primer lugar se ubica la personalidad del sujeto, la cual se conceptualiza como el conjunto de características y atributos psicológicos, biológicos y afectivos que definen la conducta de una persona, la personalidad se observa como un determinante, ya que puede tanto facilitar el aprendizaje como obstaculizarlo debido a que tiene un efecto energizante en la actividad del individuo.

Por esta razón se indagó sobre la posición que toman las personas al enfrentarse a una segunda lengua.

**Figura 17. Personalidad**



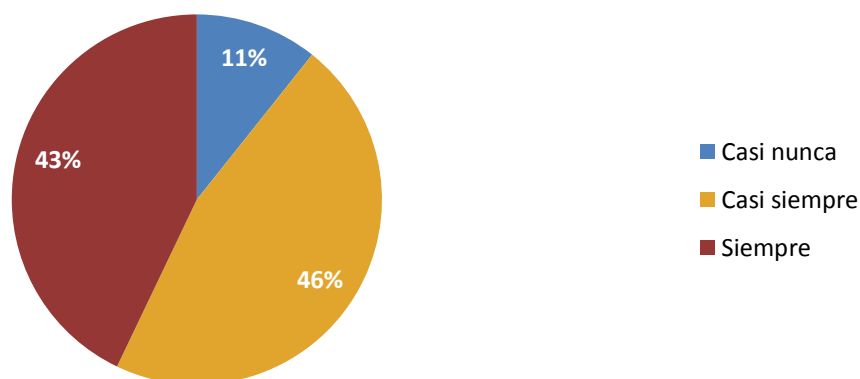
Respecto a la contribución del dominio del inglés a la personalidad de los

alumnos, un **52%** de los mismos establece que el tener conocimiento de un idioma les ha brindado *mayor confianza y seguridad*, ya que depende de uno mismo aprender un idioma, y que los logros les permiten generar en sí mismos motivación hacia el idioma.

En la misma línea de posicionamientos, un **30%** señaló que el aprender un idioma les ha hecho reforzar su autoconcepto al creer en su capacidad y en la génesis de deseos por aprender más sobre el idioma y la cultura de donde proviene. A diferencia de un **18%** de estudiantes que señala que el aprender un idioma no ha contribuido en ningún ámbito de su personalidad. En este caso, se clarifica que el aprender un idioma, casi en la mayoría de los casos refuerza el concepto personal y brinda sentimientos que contribuyen al dominio como lo es la seguridad y el interés. Dichos factores se convierten en algunos de los principales motivos para aprender, ya que se ve un valor integrado por el simple hecho de dominar el idioma y de interactuar con el ambiente o la cultura (Gardner & Ellis, 1984; Contreras, 2012).

Otro aspecto de la personalidad que trasciende es la comodidad para comunicarse, lo cual se enfoca en el sentimiento que una persona experimenta para utilizar el lenguaje, por este motivo se procedió a indagar sobre el grado de comodidad poseído por el alumnado a la hora de la praxis.

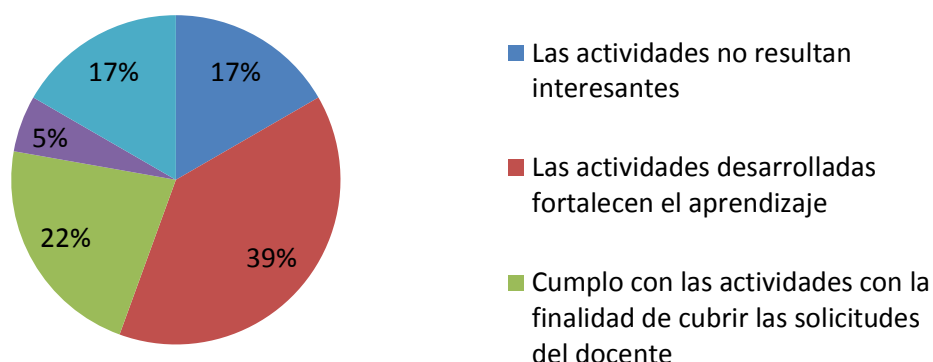
**Figura 18. Comodidad para comunicarse**



A través de la anterior gráfica se clarifica que un **46%** de los alumnos participa *casi siempre* en la clase de inglés. Asimismo el **43%** afirma que *siempre* participa en la clase. Este porcentaje en conjunto (**89%**) posibilita señalar que los estudiantes de forma casi generalizada tienen una actitud abierta hacia la colaboración, lo que significa que cuando *se practica el lenguaje se ejercita lo que se aprendió y se resuelven dudas*. Por otro lado, se encuentra aquel porcentaje restante que señala que *casi nunca* colaboran (**11%**).

Para entender estos señalamientos, se procedió a conocer aquellas razones que llevan al alumnado a adoptar una posición dentro de los procesos de colaboración de las actividades de la clase de inglés.

**Figura 19. Actividades desarrolladas en la clase de inglés**

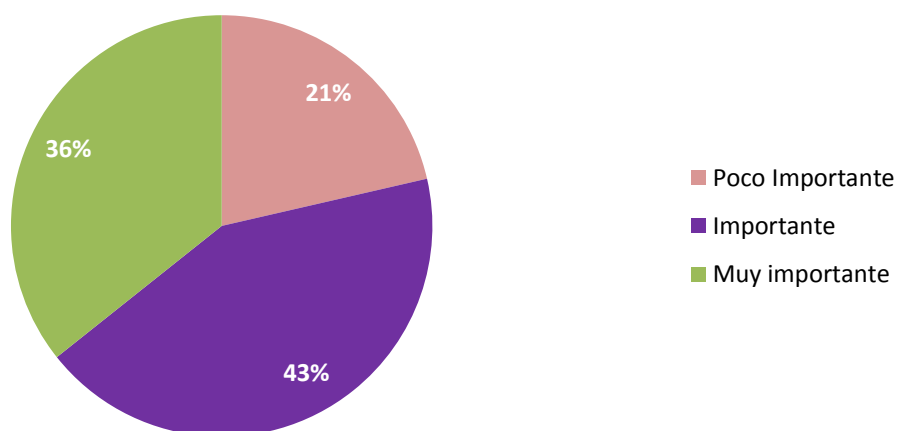


Un **39%** de los estudiantes señala que los alumnos colaboran con las actividades o prácticas porque *fortalecen el aprendizaje*. Un porcentaje distinto (**22%**) explica que cumple con las actividades con la finalidad *de cubrir las solicitudes y requerimientos del profesor*. Esto puede verse como una participación sin intención motivacional interna, ya que solo pretende la obtención de un beneficio para sí mismo. Por otra parte, un **17%** de los participantes describe que es *complejo colaborar cuando en el grupo existen personas con diferente nivel de dominio del idioma*. De igual modo, otro **17%** de los alumnos indican que *las actividades no son interesantes*, por lo que evitan colaborar. Finalmente un **5%** expresa que *casi no se trabaja* en las clases.

En este sentido, los estudiantes reconocen la importancia de las actividades en el aula, siendo éstas las situaciones de aprendizaje que determinan el éxito en el dominio del idioma (García y Cruz, 2013).

En la misma dimensión de elementos motivacionales intrínsecos, se observa a la extroversión, que se define como un rol activo y participativo dentro del aprendizaje del idioma donde se toma apertura a la comunicación y expresión de ideas. Por ende, se indagó sobre el reconocimiento de este factor motivacional.

**Figura 20. Extroversión**

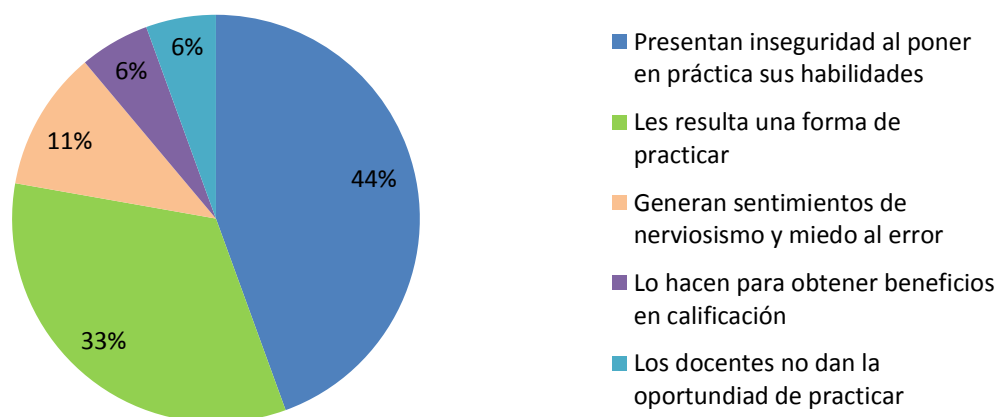


En esta figura se aprecian tres posturas en cuanto a la participación estudiantil dentro de la clase de inglés. En primer lugar un **43%** de los educandos señala que es *importante* participar en el proceso de aprendizaje del idioma, al igual que el **36%** cuya visión se observa desde una tendencia similar al expresar que es *muy importante* tal actividad, mientras que un **21%** expone que es *poco importante*.

De esta manera, la mayor parte de los universitarios dio a conocer que consideran a la participación como un complemento de la personalidad que se da con sujetos que poseen apertura al diálogo y la comunicación. La comodidad al hablar o ejecutar cualquier habilidad en el idioma adopta un sentido relevante, ya que cuando hay sentimientos de inseguridad, la experiencia de aprendizaje se puede tornar en matices desagradables y de disgusto.

Al detallar a profundidad las motivaciones que tienen para participar dentro de la clase de inglés se llegó a los siguientes resultados:

**Figura 21. Gusto por participar en la clase de inglés**



En primer lugar se puede observar que un **44%** de los estudiantes *tiene sentimientos de inseguridad* al participar dentro de la clase. Esta cifra se complementa con un **11%** que expresa que *tienen sentimientos de nerviosismo y miedo al error*. Lo cual sugiere que los alumnos no practican durante las sesiones por temor a equivocarse, tal como lo expresaron al decir que consideran tener un nivel bajo de dominio, y que al momento de participar se les generan sentimientos negativos que obstaculizan su aprendizaje. Un **33%** asume una postura distinta, pues señala que el participar les *brinda una oportunidad para practicar el idioma*. Otro **6%** de los estudiantes únicamente participa para obtener algún *beneficio en la calificación* o en la clase en general, mientras que el último **6%** restante menciona que *los profesores no les brindan la oportunidad de participar* dentro de la clase.

El hecho de que los estudiantes adquieran una posición positiva frente al lenguaje hace que se adquiera un compromiso y un reto personal al poner en práctica las herramientas y capacidades desarrolladas, pero en ocasiones durante este proceso se degeneran los sentimientos ocasionando posturas que frenan la

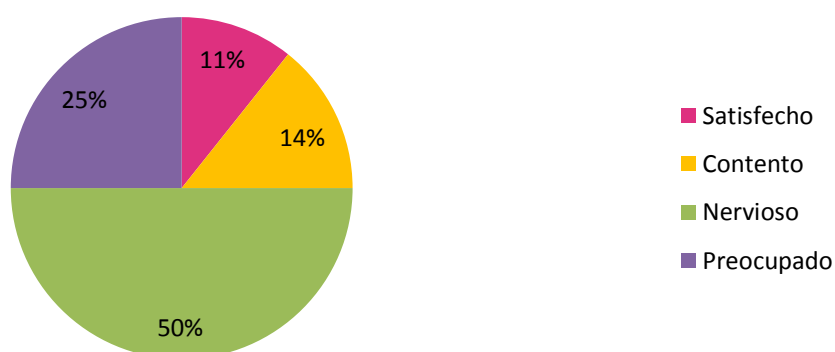


capacidad del individuo y lo llevan a tomar una posición no favorable para aprender (Ardila, 2012).

A nivel local, los alumnos experimentan sentimientos desagradables como la inseguridad que los orillan hacia acciones como la evasión del idioma y a la participación poco activa durante el aprendizaje del mismo.

Al respecto, también se cuestionó a los alumnos sobre los sentimientos que aparecen cuando deben utilizar sus conocimientos sobre el idioma en alguna actividad, ya que como se pudo observar, es común que durante el aprendizaje un idioma se desarrolle sentimientos como el nerviosismo antes referido, la preocupación y el estrés.

**Figura 22. Rasgos de ansiedad**



Tal como se ha observado, la mitad de los alumnos (**50%**) señalan que al poner en ejercicio sus habilidades lingüísticas experimentan sentimientos como el *nerviosismo*, un **25%** expresa sentir *preocupación*; Por el contrario, se ubican quienes experimentan sentirse *contentos* (**14%**) y finalmente un **11%** señala sentirse *satisfecho* al emplear sus capacidades en el idioma. Dicho lo anterior, es importante recordar que el rol de las emociones sobre la conducta es un factor determinante.

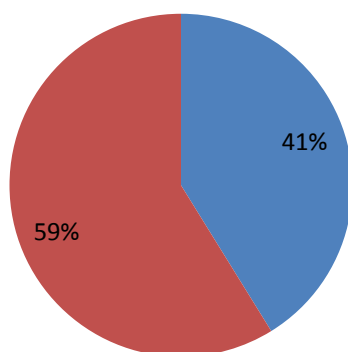
Los resultados permiten observar que un sentimiento positivo hacia el idioma es un estimulante para su aprendizaje. Sin embargo, si los sentimientos resultan

contrarios, éstos pueden convertirse en un obstáculo que inhibe las posibilidades de dominio de la lengua. Otros aspectos que provienen desde la subjetividad de los individuos y que permean como motivadores de su aprendizaje son las creencias personales, éstas se refieren a las concepciones que se tienen respecto a un objeto o fenómeno.

En este caso se retoma el término de creencias personales para identificar a las ideas que los estudiantes adquieren y mantienen en su estructura psíquica y que conllevan a la adopción de un determinado número de predisposiciones actitudinales hacia el proceso de enseñanza aprendizaje en términos de idiomas pudiendo ser de tres índoles: respecto a la función del idioma, la idoneidad del modelo de instrucción que se emplea para su aprendizaje y también la dimensión cultural. Sobre este rubro, se obtuvieron resultados significativos, ya que las opiniones de los estudiantes se dividieron en dos posturas.

**Figura 23. Creencias del Sujeto**

- Es muy difícil que se aprenda el idioma asistiendo únicamente a la escuela
- Aprender un idioma brinda oportunidades en todos los ámbitos

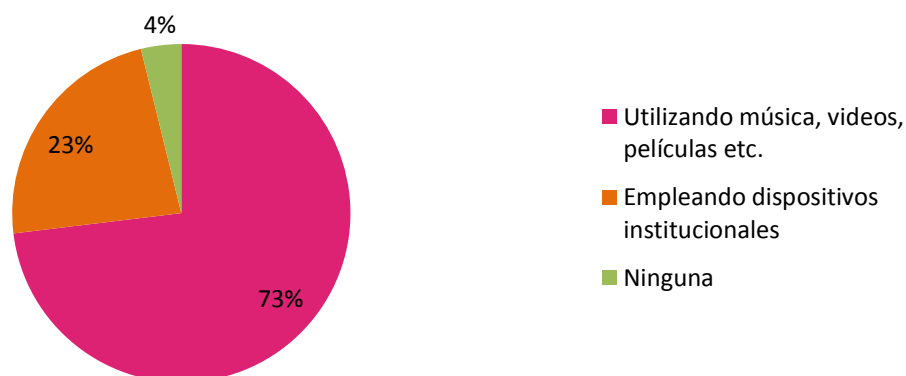


En la figura anterior se aprecia que un **59%** de la perspectiva estudiantil concuerda en mayor parte con la idea de que aprender un idioma *brinda oportunidades en todos los ámbitos de la vida*; por otro lado el **41%** advierte otra forma de pensar que se centra en la *dificultad que existe al pretender un idioma únicamente asistiendo a la escuela*.

Lo anterior permite ver que la mayor parte de las ideas que existen frente a un idioma tienen una inclinación superior hacia el reconocimiento de sus beneficios en la vida del individuo, es decir, que la cosmovisión hacia el idioma se ve enfocada a tales áreas de impacto, incluso por encima de las ideas que las personas tienen sobre la forma en que se aprende o ideas respecto a la cultura de donde proviene el idioma. Aquí se percibe que los alumnos al estudiar un idioma se preguntan a sí mismos sobre cuál es el principal beneficio que tiene aprender un idioma y en qué aspectos de su vida impacta, es decir, se reducen al análisis funcionalista del idioma.

Mientras que otro aspecto que se percibe dentro de los factores motivacionales intrínsecos es la automotivación, entendida como aquella fuerza interna que orienta la actuación del estudiante, generada en esencia por el optimismo, la perseverancia y un estado anímico positivo.

**Figura 24. Automotivación**



Para conocer la forma en que los estudiantes se automotivan, se les cuestionó sobre qué actividades desarrollan por sí mismos para aprender por cuenta propia dando a conocer los siguientes resultados. Aquí se puede ver en primera instancia que un **73%** de los alumnos *utiliza música, videos y películas*, así como otros recursos ofertados en medios tecnológicos, tales como *las aplicaciones para aprender y practicar inglés como duolingo, los ejercicios en línea y los artículos o libros en internet* para complementar su aprendizaje del idioma, mientras que un **23%** de la opinión se enfoca en el *empleo de los recursos ofrecidos por la*

*universidad* como lo son los cursos de idiomas y de forma enfática el Centro de Autoaprendizaje. Un reducido número de estudiantes expresó *no desarrollar ninguna actividad por cuenta propia (4%)*.

Se puede afirmar entonces, que los alumnos emplean por su cuenta elementos que están a su alcance y que les resultan atractivos, además de que se enfocan en una dimensión tecnológica a la cual tienen alcance. Dicho hallazgo resulta congruente con la perspectiva de Hurtado & Hurtado (2010) y Luna-Hernández (2016) ya que los estudiantes utilizan materiales de actualidad como las herramientas tecnológicas debido a que les resultan atractivos pasando a convertirse entonces en espacios de aprendizaje donde se adquieren mayores oportunidades de acceso a los componentes de la lengua.

La automotivación a su vez, se convierte en aquel impulso que lleva a los alumnos a convertirse en líderes de su propio aprendizaje, cuya tarea reside en el autodidactismo y participación activa en la búsqueda de nuevas fuentes de acceso lingüístico impactando en la autonomía que se requiere en cualquier proceso de formación (Shunk, 2012).

Respecto al ámbito de los factores motivacionales intrínsecos, se encontró de forma general que los estudiantes se sienten con mayor seguridad cuando tienen habilidad para y en el idioma. Así mismo se percibe que las actividades de clase son de gran relevancia para que los alumnos se sientan motivados, de igual forma se encontró que los estudiantes encuentran a la participación como un medio de práctica muy útil dentro de sus clases sin embargo en el trayecto experimentan sentimientos de nerviosismo y ansiedad lo que obstaculiza que logren sus objetivos de aprendizaje.

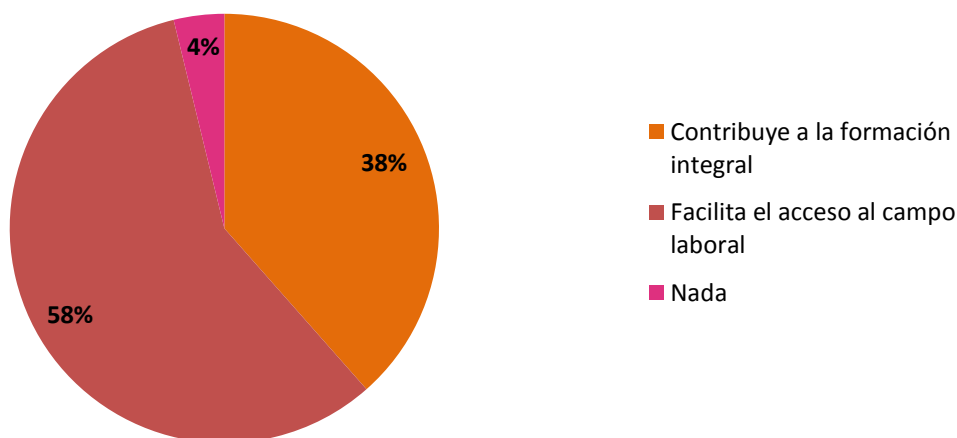
Entonces, se puede afirmar que la motivación intrínseca es un elemento fundamental para aprender una lengua, puesto la dimensión afectiva de los estudiantes compromete la voluntad e intención desarrollar las habilidades en el idioma.

### 5.3. Motivación extrínseca hacia el aprendizaje de una segunda lengua

Esta categoría contempla a aquellos elementos externos al sujeto pertenecientes al contexto, a la dimensión pedagógica y a los referentes culturales que llevan al estudiante a ejecutar una actividad con la finalidad de obtener alguna recompensa del exterior. En este caso, se tuvo como intención la identificación de los factores motivaciones de orden exógeno que están presentes durante el aprendizaje de los universitarios.

De primera instancia, se puede fijar la atención en los factores sociales, que comprenden los elementos del entorno social, donde el aprendiz de idiomas desarrolla una concepción positiva o negativa de la lengua; también se puede hacer referencia a aquellas posiciones adquiridas por el grupo social que el sujeto adopta. Al respecto se encontró lo siguiente:

**Figura 25. Componentes sociales**



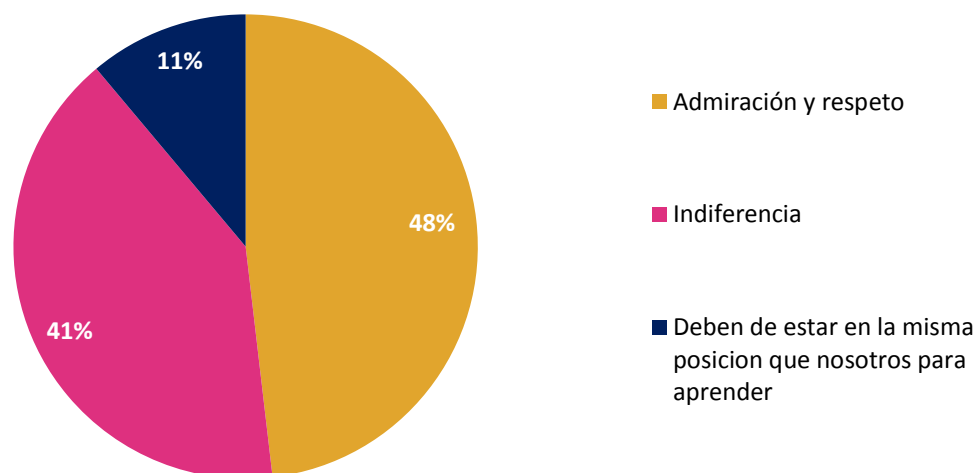
Es este caso, el pensamiento de los agentes cercanos al aprendiz se inclinan por posicionamientos similares a los establecidos previamente por los alumnos. En primer lugar se establece que un **58%** de familiares o amigos de los estudiantes piensa que el idioma es *un medio que facilita el acceso al campo laboral*.

En cambio, un **38%** se orienta por una perspectiva centrada en la *contribución a la formación integral de los alumnos*, mientras que un reducido **4%** no tiene ninguna opinión acerca del idioma.

Se puede afirmar que la percepción social que los alumnos poseen sobre aprender inglés tiene su nacimiento en un nivel social, ya que se ve al idioma como un instrumento de movilidad que les permitirá a los jóvenes mejorar su nivel socio-laboral. Dichas preconcepciones surgen de las personas con las que el estudiante se rodea.

Bajo esta misma línea de entorno social, se indagó sobre la afinidad social que se tiene con la cultura de donde el idioma inglés es oriundo.

**Figura 26. Afinidad social**

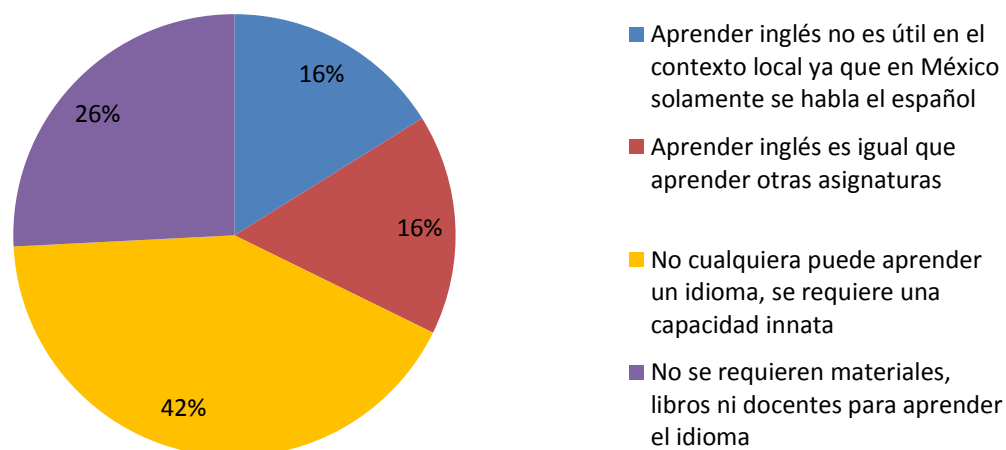


En el gráfico anterior se percibe de primera mano el grado de afinidad social que existe entre los universitarios frente a una comunidad anglo, donde el **48%** de las opiniones se focalizan en el *sentimiento de admiración y respeto*. Porcentaje que es seguido por un inquietante **41%** que representa a los sujetos que mantienen un punto de *indiferencia* con el grupo social mencionado. Aunado a ello, otro **11%** de los participantes se enfoca en que *las personas angloparlantes deben de estar en la misma posición y aprender una lengua extranjera*.

Como se puede ver, existen dos posturas sobresalientes, la de mayor énfasis es la que expone sentimientos positivos hacia y para la comunidad anglo, lo cual se convierte en un medio de aceptación y promoción de la cultura a través del idioma, y resulta un motivo positivo dentro de la formación de los alumnos, ya que adquiere un sentido de afinidad cultural y social (Pierce, 1995). En cambio, la postura siguiente que no toma una posición encaminada a la aceptación y apertura se podría considerar como una limitante al no promover un contexto favorable para el reconocimiento de necesidad lingüística.

En términos de contexto, existe otro tipo de elementos que son parte de la dimensión extrínseca, que confieren en mayor medida al entorno social y a los juicios que existen dentro del mismo. Los juicios sociales se ven como todas las posturas que existen dentro de un grupo de convivencia, y que tiene influencia en el interés y energía que los estudiantes utilizan en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades. El análisis de los juicios sociales permite en cierto grado un acercamiento a las ideas presentes en el contexto local, ya que tienen la posibilidad de matizarse tanto en facilitadores como detractores del proceso de aprendizaje de una lengua.

**Figura 27. Juicios Sociales**



Respecto al área de juicios sociales, los alumnos permitieron ver que la idea que se comparte con mayor frecuencia dentro de su entorno (**42%**) se centra en que

*no cualquier persona puede aprender un idioma, ya que se requiere un capacidad innata.* Lo anterior señala una creencia negativa hacia el aprendizaje ya que asevera que no todos los sujetos poseen la capacidad para aprender. A pesar de que ciertamente hay una dimensión biológica que se debe ir adaptando con el tiempo a los requerimientos de la lengua meta y dicha adaptación varía entre los sujetos, todos los sujetos tienen la capacidad para aprender un idioma ya que no es un área exclusiva de unos cuantos (Lightbrown & Spadna, 2010).

Por una parte, el **26%** de los alumnos comparte la idea de que *no se requieren materiales, libros ni docentes para aprender el idioma*, pues se establece una apertura al aprendizaje extramuros, un elemento insoslayable para superar los límites establecidos por el aprendizaje escolarizado. Finalmente con porcentajes más bajos, un **16%** expresó que aprender inglés *no una necesidad profesional en el contexto local, ya que en México aún no sea necesidad* y mientras que el **16%** restante promovió la idea de que *aprender inglés es igual que aprender cualquier otra asignatura.*

Estos últimos porcentajes reflejan ideas que representan obstáculos ya que se enfocan en aspectos reduccionistas de la lengua. En concordancia con lo reportado por Pérez (2016), los resultados hacen evidente que el pensamiento social, continuamente se reduce a ideas inapropiadas sobre el idioma, afectando al aprendizaje porque generan ideas negativas en los estudiantes frente al conocimiento

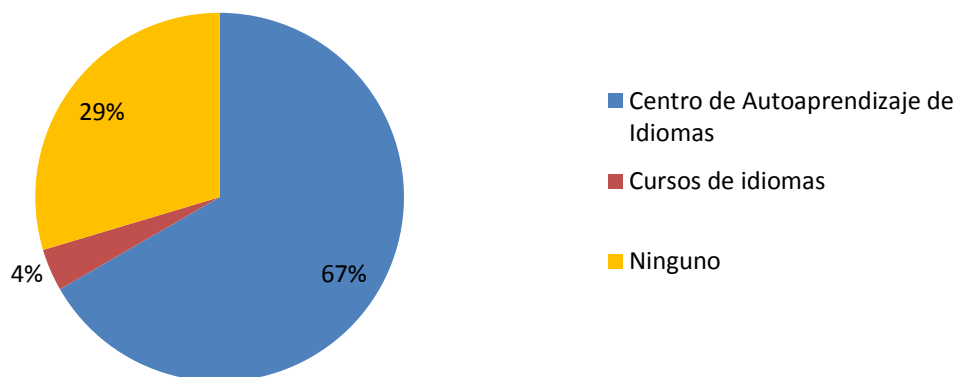
En adición, otros factores motivacionales de orden extrínseco se orientan al ámbito pedagógico donde se incluyen los elementos del entorno escolar-áulico formalizado de aprendizaje que pueden influir de forma medular en el aprendizaje del idioma. Esta dimensión de análisis cobra relevancia ya que el entorno áulico es, como ya se señaló, uno de los pocos medios donde los alumnos tienen acceso y oportunidad de practicar la lengua meta.

Para ello un cuestionamiento relevante se enfocó en reconocer qué acciones ofrecidas por la universidad han sido de mayor significado dentro de su formación



en el área de idiomas.

**Figura 28. Componentes pedagógicos**

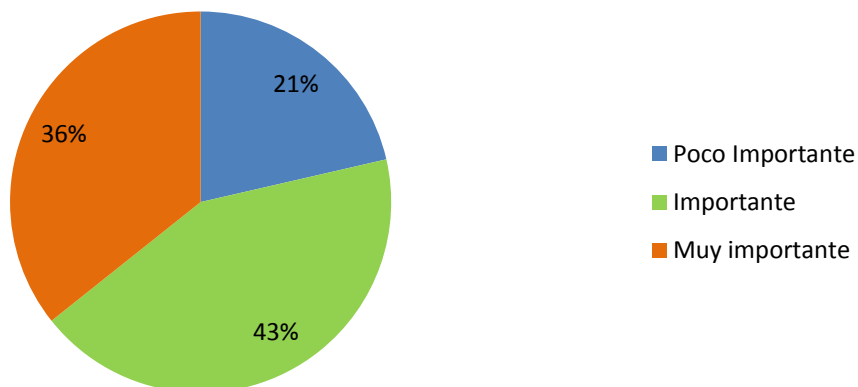


En este caso es evidente que los alumnos priorizan su institución como formadora de un idioma, ya que un **67%** identificó al Centro de Autoaprendizaje de Idiomas como el protagonista dentro de su formación. En contraste, un **4%** de los estudiantes explicó que le han sido de mayor influencia los cursos que también la universidad ofrece. Empero, otro porcentaje (**29%**) señala que ninguna medida universitaria que ha sido importante dentro de su proceso de aprendizaje.

De este análisis, resultan dos cuestiones importantes, una es que los alumnos valoran las acciones universitarias en materia de idiomas, sin embargo, la segunda evidencia que hay un desconocimiento de los medios que la UAEH promueve dentro de su Plan de Desarrollo Institucional y de sus propósitos curriculares en el modelo educativo que se oferta, ya que además de las clases de cada plan de estudio y el Centro de Autoaprendizaje de Idiomas, la universidad ofrece servicios a los que también se puede recurrir como los cursos de la Dirección de Educación Continua, Congresos y Talleres realizados por el Centro de Lenguas así como concursos y materiales didácticos de diseño autogenerado.

Otro punto importante a analizar fue el papel del profesor, ya que es uno de los pilares con los que se cuenta en el ambiente interno del aula.

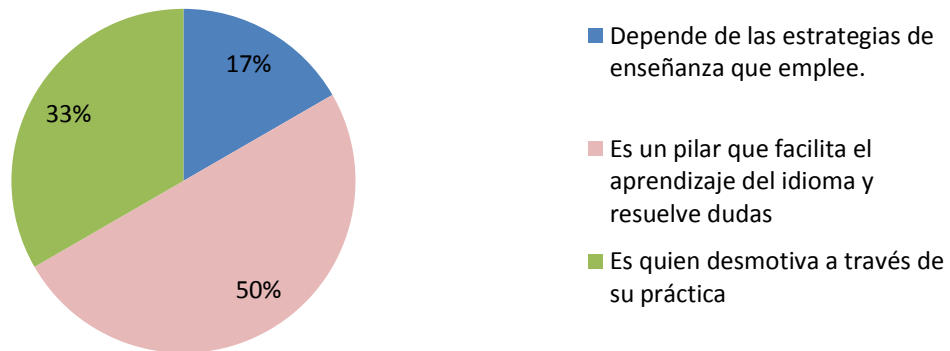
**Figura 29. Rol del Profesor**



En este ámbito se encontró que el **43%** de los alumnos considera *importante* el rol de guía que tiene el profesor durante su proceso de aprendizaje del inglés; visión similar a la del **36%** que señala como *muy importante* la figura del profesor dentro del proceso de dominio de una segunda lengua. El **21%** restante difiere de forma importante al proponer que el papel del docente ha sido *poco importante* dentro de los años de estudio del idioma.

Para entender más a fondo estos planteamientos, se procedió a conocer los motivos que llevaron a los alumnos a tomar su postura sobre el docente y los criterios que determinan el rol de un profesor en la enseñanza – aprendizaje del inglés. Por ello, la siguiente figura relata aquellas perspectivas que se tienen de la práctica docente en materia de idiomas:

**Figura 30. Participación docente**



El **50%** de los alumnos mantiene una posición positiva del profesor, ya que le consideran un pilar que facilita el aprendizaje y cumple con la función de resolver dudas, esto tras mencionar que el docente *es quien se preocupa porque realmente aprendan y es quien posee el conocimiento del idioma*.

Un dato significativo es que el **33%** complementario señala que el docente es en ocasiones quien desmotiva a través su práctica docente, y hace que los estudiantes pierdan el deseo por acceder al idioma. El **17%** restante se fija en una posición distinta ya que mencionan que el rol del docente y su efectividad dependen en todo caso, de las estrategias de enseñanza que emplee.

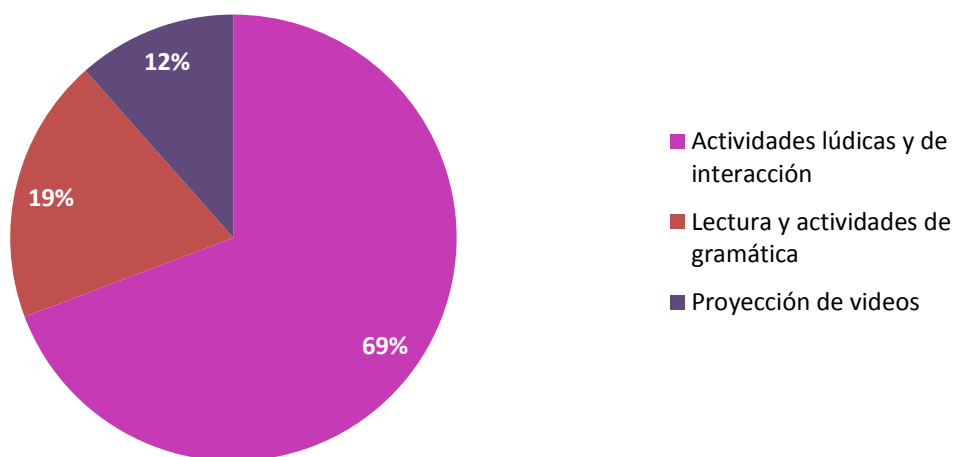
Las cifras anteriores reflejan una divergencia de posiciones frente al papel que desempeña un profesor en la clase de idiomas, siendo la perspectiva positiva donde se ve al docente como una figura facilitadora, la de mayor alcance. Estos hallazgos son coherentes con lo establecido por Díaz (2014) y Martínez (2015), quienes ubican al conocimiento pedagógico y actuar docente como uno de los condicionantes del éxito en el aprendizaje del idioma.

En la misma tendencia pedagógica se encuentra el área de la didáctica del inglés, que confiere los esfuerzos en la enseñanza, incluyendo el desarrollo de competencias individuales y en conjunto, así como intercambio de tareas tangibles como los materiales y recursos didácticos. Por otro lado, también el resto de los

porcentajes permiten ver que en muchas ocasiones el profesor a través de su práctica es uno de los principales factores que desmotivan e impiden que se consolide el dominio del idioma.

Para analizar tal indicador, de primera instancia se cuestionó a los alumnos sobre qué actividades de la clase les motivan en mayor medida para seguir aprendiendo el idioma, llegando a los siguientes hallazgos:

**Figura 31. Didáctica del inglés**

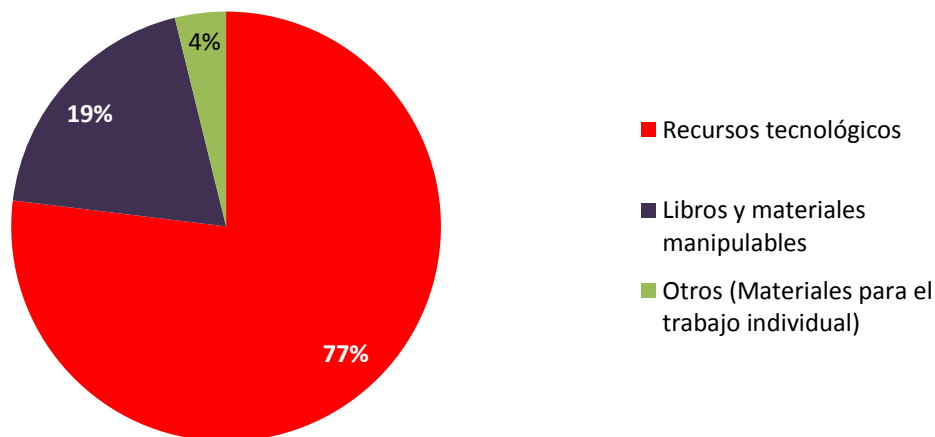


Como se puede ver, la gran mayoría de los alumnos (**69%**) consideran a las *actividades lúdicas y de interacción* como los medios más motivadores para el aprendizaje del inglés, puesto que les mantienen activos y con un rol protagonista. Algunos de los comentarios hechos por los estudiantes quienes indican como actividades preferidas: *las técnicas que involucren la interacción, la competencia y la dramatización*, ya que llevan al estudiante a esforzarse más al momento de participar de forma activa.

Otro **19%** establece tiene una preferencia por las *actividades que desarrollan habilidades en específico* como lo son la gramática y la lectura, mientras que un **12%** restante considera la *proyección de videos* como actividad más motivadora.

Mientras también, se cuestionó al alumnado sobre los recursos didácticos que consideran favorables para aprender el idioma. El siguiente gráfico muestra los resultados encontrados:

**Figura 32. Recursos didácticos**



En este caso se promueve la idea establecida por los estudiantes de que los elementos tecnológicos facilitan el trabajo colaborativo y el acceso a nuevas tendencias de uso de los medios. Por ello es que la gran mayoría (**77%**) estableció como sus recursos favorecedores a los *tecnológicos*, enfatizando en elementos como la *computadora, la pantalla, los reproductores de audio y por consiguiente de video*. Por otra parte, un **19%** de los alumnos conservan gusto por elementos como *materiales de lectura y elementos que les permitan manipular* como lo son los juegos de vocabulario. Mientras que un pequeño grupo de estudiantes (**4%**) estableció que requieren de otros medios para practicar el idioma como lo son los ejercicios gramaticales.

Esta situación permite ver la afinidad que los estudiantes tienen en términos didácticos, dado que expresan tener una orientación encaminada al uso de herramientas tecnológicas (Nichols, 2014; Luna – Hernández, 2016).

En resumen, se aprecia que muchas de las motivaciones e intereses extrínsecos

de los alumnos están ligados a la cultura y a los sujetos hablantes de la misma, así como a sus aspiraciones económicas, de movilidad social, a la influencia del statu quo global e incluso como se observa en últimas instancias a los aspectos didáctico-pedagógicos.

Por una parte cuando los objetivos de aprendizaje del estudiante priorizan la concepción del idioma como una herramienta, y no como un medio de comunicación se crea una barrera que no permite el desarrollo de las habilidades del inglés, ya que no se comprende su función real y se le reduce a un requisito que se debe cumplir.

Por otro lado, los alumnos expresaron que los componentes pedagógicos del proceso de enseñanza – aprendizaje son significativos y que valoran las estrategias diseñadas por el docente y los recursos y materiales didácticos, siendo estos elementos exógenos de relevancia sobresaliente.

## CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

A partir de los resultados del trabajo se puede dar respuesta a los planteamientos iniciales. En cuanto a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos que favorecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas del inglés en los estudiantes de la licenciatura de Ciencias de la Educación de la UAEH? Se puede concluir lo siguiente:

Con respecto a los factores motivacionales de tipo intrínseco se encontró que los estudiantes otorgan un valor significativo al contacto con personas de origen anglosajón, percibiendo a la cultura y la interacción con ellas como fuentes sociales que contribuyen al aprendizaje, en este caso el inglés. Estos elementos podrían considerarse como medios para generar interés en y para el dominio del idioma. Anexo a esta idea, existen sentimientos positivos hacia las personas de países angloparlantes, promoviendo en forma genuina la afinidad cultural y social.

Por otro lado, los estudiantes crean situaciones de práctica de la lengua por sí mismos, expresando un interés mayor hacia actividades como escuchar música, ver películas o leer textos en internet. Dichas acciones constituyen formas de acercamiento sociocultural al idioma. Por lo tanto, estas situaciones se colocan como factores motivacionales que inciden de forma positiva en el aprendizaje de los alumnos, y que resultan de fácil acceso generando además una atmósfera de convivencia en los estudiantes universitarios.

Otro aspecto que contribuye al dominio del inglés es la valoración que se hace del mismo como vía para la generación de autoconfianza y reforzamiento del concepto personal, es por ello que la contribución del idioma a la personalidad del estudiante es otro factor que motiva de manera endógena. En este mismo sentido, se puede afirmar que un componente fundamental en el aprendizaje de un idioma radica en la motivación del alumnado por formarse de manera autodidacta, buscando espacios que le permitan la práctica constante de las habilidades propias del inglés. Aunado a esto, el tiempo de estudio formal permite que el alumno pueda decidir qué recursos elegir y bajo que condiciones puede tener un

rol activo en su propio proceso de aprendizaje. La capacidad de autogestión del aprendizaje promueve en sí mismos el sentimiento de satisfacción hacia el dominio de un idioma.

En cuanto a los factores motivacionales extrínsecos, se ubican principalmente los que poseen una tendencia didáctico-pedagógica, bajo la cual se observa el valor significativo que tiene el docente dentro del aprendizaje, ya que funge como el medio a través del cual se obtiene un modelo a seguir que se encarga de la resolución de dudas y dificultades presentes durante el proceso de dominio de la lengua. En este sentido, es posible observar que el rol que adquiere el profesor de inglés es de asesoría, brindando apoyo en dificultades específicas que presentan los alumnos. Es en el profesorado quien recae un peso importante en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras pues es uno de los pocos medios a través de los cuales se tiene acceso al idioma.

Por lo tanto, se confirma el supuesto de la investigación ya que los estudiantes motivados de forma intrínseca mantienen predisposición y actitudes positivas que los orientan a aprender el idioma, y por ende, desarrollan habilidades propias del mismo. Sin embargo, se pudo identificar que los elementos extrínsecos también son fundamentales para el aprendizaje, ya sea desde la afinidad cultural o la perspectiva pedagógica, dichas vías promueven la construcción de un escenario propicio para desarrollar habilidades lingüísticas.

Vale la pena señalar que hay una apreciación favorable de los estudiantes por las actividades y situaciones didácticas planteadas en la clase de inglés, ya que las observan como una vía de fortalecimiento y determinantes del éxito en el dominio lingüístico. La participación en las mismas es frecuente, lo que representa un sentimiento de apertura e interés para la colaboración e interacción que se traduce en extroversión para aprender y tener éxito al dominar el idioma.

En cuanto a la dificultad mayor reportada por los estudiantes de licenciatura en el aprendizaje de la lengua inglesa, ésta se centra en su contexto inmediato, ya que se carecen de oportunidades para desarrollar y utilizar las habilidades propias del



idioma. En este sentido, se puede afirmar que el escenario donde se desenvuelven no propicia situaciones de práctica, a menos que ellos mismos las generen por interés propio.

En complemento con tal situación, dentro del entorno de los universitarios se carece también de recursos que contribuyan en mayor medida al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Esta investigación pone de manifiesto que el conocimiento y habilidades de la lengua se obtienen de los escenarios más cercanos y de los dispositivos que éstos ofrecen. Sin embargo, el idioma en el mundo escolarizado es regulado y fragmentado, reducido a contenidos específicos de estructura rígida que somete a los estudiantes a un estudio mecánico. A nivel curricular se desconoce el conjunto de códigos de profunda complejidad propia del idioma.

Bajo esta misma lógica, se encontró que los planes de estudio y el currículo intentan reducir y adaptar el inglés como un contenido común, olvidan que también hay una dimensión biológica que comprende elementos del procesador del lenguaje y que es aún más compleja de desarrollar. En consecuencia, existe una desarticulación de los ámbitos y habilidades de la lengua; además de una tendencia centrada en la lectura y práctica de vocabulario, lo cual ha desfavorecido el desarrollo de otros aspectos con mayor dificultad como las relacionadas con el reconocimiento de sonidos y pronunciación.

A partir de los hallazgos de este trabajo, es posible sugerir algunos lineamientos para favorecer el aprendizaje del inglés en la universidad. A nivel curricular es necesario tomar en cuenta la naturaleza misma de la estructura del idioma, ya que es abordado como un contenido teórico-práctico de carácter disciplinar, y en consecuencia, se carece de una propuesta pedagógica que reconozca las peculiaridades del idioma inglés y el tipo de estructuras de pensamiento que deben priorizarse en su aprendizaje.

En adición a lo anterior, es recomendable que durante los cursos de idiomas el material de entrada o recursos de aprendizaje hacia los cuales los estudiantes son expuestos reconozcan con mayor frecuencia la estructura del idioma, la gramática

y el vocabulario. Es urgente la necesidad de diseñar recursos didácticos pedagógicos que privilegien la ejercitación de las habilidades lingüísticas como las fonéticas y fonológicas. Esto permitirá atender el problema de la mecanización vigente hoy en día.

En los espacios de la práctica, del idioma es necesario priorizar las técnicas y estrategias de enseñanza centradas en los intereses de los estudiantes por aprender un segundo idioma, pues son ellos los protagonistas del aprendizaje, dando un peso importante a las estrategias motivacionales de carácter intrínseco. Asimismo, el rol del profesor debe asumir la categoría de asesor-experto atento a las dificultades de los estudiantes, y en consecuencia, buscar motivadores externos e internos que impacten motivacionalmente en los alumnos. En dichos medios, las actividades de aprendizaje deben adoptar una tendencia centrada en lo lúdico y en la activación de intereses y saberes de los estudiantes respecto al uso del idioma.

Por otro lado, conviene aludir a las aptitudes de los universitarios para aprender inglés. La predisposición que se posee para aprender algo es un elemento autónomo, inherente al sujeto; por ello, aprender inglés es posible siempre y cuando la persona tenga la intención de hacerlo. Sin embargo, al ser planteada como una asignatura más, los estudiantes le otorgan un valor meramente académico con fines de acreditación. En este sentido, es importante que desde la enseñanza y el aprendizaje se privilegie una visión más amplia del idioma inglés, promoviendo su relevancia en términos de fortalecimiento profesional y laboral.

Entonces, es necesario que la lengua se conciba en forma clara como una competencia laboral con una estrategia formativa sistemática para el logro de su dominio al egreso de una licenciatura. Esto permitiría que el estudiante universitario pueda aproximarse con mayor seguridad y con una actitud favorable hacia el idioma, como contenido de aprendizaje, evitando caer en sentimientos negativos.

En concordancia con esto, el rol del profesor de inglés en la universidad debería

presentar una variedad de competencias motivacionales, actitudinales y no solamente dominio de la lengua. Si bien, una de las exigencias para ejercer la docencia en el área de lingüística dentro de la UAEH, es la formación docente en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa, se carece de una didáctica específica que integre estrategias motivacionales extrínsecas e intrínsecas que impacten favorablemente en el aprendizaje del idioma.

De igual manera, se puede señalar que si bien los intereses de los universitarios durante el aprendizaje del idioma inglés son la apertura cultural y la necesidad de mantener contacto con agentes nativos de países de habla inglesa, aún se carecen de oportunidades que faciliten a los jóvenes este tipo de interacciones. Se requiere promover más el uso de los medios tecnológicos como herramientas para acercar a los estudiantes hacia una interacción y vinculación lingüístico–comunicativa. Es fundamental utilizar dichos recursos como oportunidades generadoras de motivación y vías confiables para el aprendizaje.

Si bien, este estudio se avocó al análisis de las motivaciones de los alumnos con un desempeño sobresaliente en el idioma, sería importante realizar una revisión de los mismos factores pero aplicado con alumnos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje del mismo, con la intención de analizar si existen diferencias significativas entre el rendimiento académico del idioma y sus factores motivacionales.

Otro aspecto pendiente por investigar se orienta a los procesos formativos del profesorado en el campo de la lengua inglesa y su didáctica, es decir, ¿Cuáles son los requerimientos básicos que se deben de cumplir en aras de desarrollar una práctica pedagógica exitosa y que los estudiantes alcancen los objetivos formativos más allá del currículo escolar?

A partir de los hallazgos de la investigación, surgen nuevas interrogantes por investigar: ¿Cómo articular los contenidos curriculares del idioma inglés con las necesidades reales del aprendizaje de los alumnos?; ¿En qué medida la escuela puede cubrir todos los ámbitos de desarrollo lingüístico de un estudiante

universitario?, ¿Cómo favorecer los procesos de aprendizaje autorregulado en torno al idioma inglés en estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico?

Como se pudo constatar, tanto en el estado del conocimiento como en los resultados de este trabajo, las determinantes biológicas y su desarrollo son aspectos fundamentales en el aprendizaje de un idioma, por lo que sería interesante una profundización científica en tal ámbito. Finalmente, se sugiere explorar el campo de las construcciones sociales respecto a las lenguas extranjeras ya que existe una relación muy estrecha entre el contexto de aprendizaje y el resultado esperado.

En la medida en que se diversifique la investigación educativa en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma en el nivel superior, se tendrán mayores posibilidades de incidir en la formación profesional de los jóvenes en el contexto del aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Jasser, J. (2012). Pidginization theory and second language learning/acquisition. *Journal of King Saud University – Languages and translation*, 24, 71-74.
- Amemori, M. (2012). *Demotivation to learn English among university students in Finland*. (Tesis de Maestría). Universidad de Jyväskylä, Finlandia.
- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias para motivar el aprendizaje de los estudiantes. *Tecnología, ciencia y educación*, 25 (1), 5-14.
- Aramayo, P. & Armenta, M. L. (2006). *Lengua extranjera Inglés. Antología Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. México: SEP.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y Desventajas del Bilingüismo. *Florida International University*, 25 (2), 1-8.
- Bates, E. A. & MacWhinney, B. (1981). Second-language acquisition from a functionalist perspective: Pragmatic, semantic, and perceptual strategies. En H. Winitz: *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Science*. Nueva York: New York Academy of Science.
- Becerra, O. (2012). *Elaboración de Instrumentos de Investigación*. Caracas: Departamento de Investigación del CUAM.
- Bronckard, J. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cambridge University. (2017). *Marco Común Europeo de Referencia para lenguas*. Recuperado de: <https://www.cam.ac.uk/>
- Castro, F. (2013). *Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras*.

Recuperado el 23 de 02 de 2017, de Centro Virtual Cervantes:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0213.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0213.pdf)

Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner. Verbal behavior. *Language*, 35, 26-58.

Contreras, O. L. (2012). Stephen Krashen: Sus aportes a la educación bilingüe. *Revista Rastros Rostros*, 14(27), 123-124.

Corral, Y., Corral, I. & Corral, A. F. (2015). Procedimientos de Muestreo. *Revista Ciencias de la Educación*, 26 (46), 162-163.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Cualitative, cuantitative, and mixed methods approaches*. Estados Unidos: SAGE publications, Inc.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.

Delfín, B. (2007). Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 2, 1-35.

Díaz, A. (2010). *La Motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP*. (Tesis de Magister). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Díaz, D. (2014). *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés en la Universidad ICESI*. (Tesis de Maestría). Universidad ICESI, Santiago de Cali, Colombia.

Dirección Universitaria de Idiomas. (2013). *Programa Institucional de Lenguas*. Recuperado el 18 de Febrero del 2017, de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: [https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div\\_docencia/dui/docs/progr](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_docencia/dui/docs/progr)

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- García, M., & Cruz, M. (2013). Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: análisis empírico. *Porta Linguarum* (19), 275-297.
- Gardner, R. C. (1985). The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm, *EUROSLA Year book*, 6, 237-260.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. En R.C. Gardner & W. Lambert (edits.) *Attitudes and motivation in second language learning*, pp. 119-216. Rowley: Newbury House.
- Gómez, H. A. (2005). *Desarrollo virtual del conjunto arquitectónico del Centro de Autoacceso de la UAEH*. (Tesis de Licenciatura). Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- González-Pateado, M. & Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Journal of Research in Social Pedagogy*, 2 (30), pp. 129 -143.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Cambridge: Longman.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. M. (2014). *Metodología de la investigación Sexta Edición*. México: McGrawHill Education.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Hurtado, S. P. & Hurtado, M. (2010). Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de*

*Albacete*, 7, 183-192.

Johnmarshall, R. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 347-356.

Klein, W. (2003). *Second Language Acquisition*. Cambridge: The press of the University of Cambridge.

Kohonen, V. (1987). *Towards experiential Learning Learning of elementary English. A theoretical outline of an English and Finnish teaching experiment in elementary learning*. University of Tampere: Reports from the Department of Teacher Training in Tampere A8. Tampere, Finlandia.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J: Practice Hall.

Krashen, S. (1985). *Second language acquisition. Theories, applications and some conjetures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krippendorff , K. (1980) *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Kyung, S. (2011). Demotivating and Remotivating Factors in Learning English: A case of Low Level Collage Students. *English Teaching*, 23 (2), 23-25.

Lebrón, A. F. (2009). Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3, 1-9.

Lightbrown, P. & Spadna, N. (2010). *How languages are learned*. United Kingdom: Oxford University Press.

Luna-Hernández, A. (2016). La motivación y su influencia en la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes universitarios. *Revista Científica*



*Dominio de las Ciencias*, 2 (2), 32-40.

Martín, M. (2009). Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjera. *Tejuelo*, (5), 54-70.

Martínez, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 2 (13), 235-261.

Martínez, N. (2015). Por qué los estudiantes de escuelas públicas no aprenden inglés. Recuperado el 12 de Abril 12 de 2017, de REDICCES: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2032/1/3.%20Por%20que%20los%20estudiantes%20de%20las%20escuelas%20publicas%20no%20aprenden%20ingles.pdf>

Medécigo, G. A. (2003). *El desarrollo del idioma inglés en el currículo de la Licenciatura en Derecho y su contribución al perfil de egreso Estudio de Caso: La licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Periodo 1991-2000*. (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca de Soto, Hidalgo, México.

Mertens, D. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods & social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 212-225.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección.

Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(156), 71-85.

Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170.

- Narváez, I. (1998). *La implementación de la enseñanza del idioma inglés en la Universidad Autónoma del Estado Hidalgo: Estudio de Caso*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- Narváez, I. (2009). *¿Por qué nuestros alumnos no aprenden inglés? ¿Realidad o mito? ¿Fracaso o mediocridad? ¿Reto o indiferencia?* México: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
- Nichols, R. (2014). *Motivating English Language Learners: An Indonesian Case Of Study*. (Tesis de Maestría). Dort College ,Iowa, Estados Unidos.
- Nozary, A. (2015). The relationship between field dependent-independent cognitive style and understanding of english text reading and academic success. *Journal of Academy of Medical Sciences of Bosnia & Herzegovina*, 27 (1), 39-41.
- Oliveira, M. (2007). Reflexiones sobre el modelo de adquisición de lenguas de Stephen Krashen – Un puente entre la teoría y la práctica. *Revista electrónica E/LE Brasil*, 5, 1-21.
- Ordorica, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, 3 (2), 1-13.
- Pérez, C. (2016). Motivación Interna y Rendimiento Académico de los estudiantes de Inglés de la ULA Táchira. *Acción Pedagógica* (15), 64-73.
- Pierce, N. (1995). Social identity, investment and language learning, *TESOL Quaterly*, 29.
- Quezada, C. (2011). La Popularidad del Inglés en el Siglo XXI. *Tlatemoani Revista Académica de Investigación*, (5), 1-4.
- Raesfeld, L., & Cuevas, J. G. (2008). Los estudiantes indígenas en la universidad, de la invisibilidad a la luz: un acercamiento a los estudiantes de la

- Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en México. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 111-113.
- Ramírez, J., Pamplón, E., & Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: Una lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (60), 1-12.
- Ramos, A. C. (2005). Las TIC en el aula de inglés: un proyecto de trabajo. *Quadern Digital*, 23 (8), 34-56.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://rae.es>
- Rehman, A., Ahmad, H., & Sheikh, A. (2014). The Role of Motivation in Learning English Language for Pakistani Learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (1), 254-258.
- Reyes Cruz, M., & Murrieta Loyo, G., & Hernández Méndez, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6 (12), 167-197.
- Rojo, J. (2006). *Análisis descriptivo y exploratorio de datos*. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Santana, J., García-Santillán, A., & Escalera-Chávez, M. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (5), 79-94.
- Saravia, E. & Barnaus, C. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 2 (3), 163-184.
- Schumann, J. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

- Segalowitz, N. (2003). *Cognitive Bases Of Second Language Fluency*. Nueva York: Routledge.
- Shunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson.
- Solano, M. (2014). Apuntes sobre globalización: aspectos culturales, tecnológicos y económicos. *Revista Científica de la Escuela de Posgrados de la Fuerza Aérea Colombiana*, 9, 1-2.
- Trévisé, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, Número especial, 42-52.
- UAEH. (2017). *Índices de reprobación*. Recuperado el 11 de enero de 2017 de, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/planeacion/index.php/estainst?id=54>
- UAEH. (2017). *Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Recuperado el 11 de enero de 2017 de, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: [https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic\\_educacion.html](https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html)
- UNESCO. (2001). *Globalización, Derechos Humanos y Educación*. Recuperado el 21 de Febrero del 2017 de, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118400S.pdf>
- UNESCO. (2011). *La educación en un mundo plurilingüe*. Recuperado el 19 de febrero de 2017, de Organización de las Naciones Unidas para la Educación: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>
- Ussa, M. (2010). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de lingüística aplicada*, 17, 107-119.
- Valenzuela, M., Romero, K., Vidal-Silva, C., & Philominraj, A. (2016). Factores que

Influyen en el Aprendizaje del Idioma Inglés de Nivel Inicial en una Universidad Chilena. *Formación Universitaria*, 9 (6), 63-72.

VanPatten, B. (2004). Input processing in SLA. En B. Patten (edt): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Woodworth, R. S. (1928). *Dynamic Psychology*. Nueva York: Columbia University Press.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

Xiangui, Z. (2005). Learning theories and second language learning. *CELEA Journal*, 5 (28), 120-127.

Zohrabi, M. (2013). Mixed method research: Instruments, validity, reliability and Reporting findings. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (2), 2-3.

## ANEXO 1



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
Área Académica de Ciencias de la Educación  
Licenciatura en Ciencias de la Educación



### Cuestionario mixto de opinión estudiantil

El cuestionario tiene como objetivo analizar los factores motivacionales de tipo interno y externo que favorecen el proceso de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH. Se presenta una serie de cuestionamientos con diferentes formas de respuesta. Por ello, solicito tu valioso apoyo para responder a las preguntas de forma honesta.

Datos generales:

Género: Masculino ( ) Femenino ( ) Edad: \_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_

Promedio General: \_\_\_\_

**Instrucciones: Escribe tu opinión en el espacio que se muestra.**

1.- *¿Cuál es tu propósito al estudiar una segunda lengua?*

---

---

2.- *¿Qué actividades de la clase te motivan a seguir aprendiendo el idioma?*

---

---

3.- *¿Qué recursos didácticos son favorables para aprender el idioma?*

---

---

4.- *¿Qué actividades realizas por tu cuenta para aprender el idioma?*

---

---

5.- *¿Qué programas y actividades ofrecidos por la universidad han favorecido tu proceso de aprendizaje del inglés?*

---

---

6.- *¿En qué situación has tenido que utilizar tu nivel de dominio de la lengua?*

---

---

7.- *¿Cómo ha contribuido a tu personalidad el aprender un segundo idioma?*

---

---

8.- *¿Qué piensan tu familia y amigos sobre tu intención de aprender una segunda lengua?*

---

---

9.- *¿Qué sientes por la gente originaria de países de habla inglesa?*

---

---

**Instrucciones: Ordena las siguientes acciones numerando del 1 (Muy fácil) al 5 (Muy difícil) de acuerdo con el grado de dificultad que te representan.**

10. *Determinaciones biológicas del procesador del lenguaje.*

- ( ) Pronunciación de palabras
- ( ) Gesticulación de sonidos
- ( ) Fluidez al hablar con otras personas
- ( ) Reconocimiento de palabras a través del oído
- ( ) Entonación de palabras al leer en voz alta.

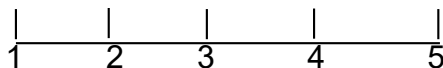
Otro (Señala cuál): \_\_\_\_\_

11.- *Aptitud para el aprendizaje de la lengua.*

- ( ) Memorizar
- ( ) Recordar sonidos
- ( ) Entender las palabras en textos escritos
- ( ) Aprender la gramática del idioma
- ( ) Recordar nuevas palabras

Otra (Señala cuál): \_\_\_\_\_

12.- *Encierra en un círculo el grado de facilidad (1) o dificultad (5) que tienes para aprender el idioma.*



Fácil

Difícil

Explica: \_\_\_\_\_

**Instrucciones: De los siguientes aspectos, elige aquellos que más reflejan tu experiencia en el aprendizaje del idioma. Puedes señalar más de una opción.**

13.- *¿Cuál de los siguientes aspectos te ha permitido desarrollar en mayor medida*

*tus habilidades lingüísticas?*

- Escuela
- Libros
- Amigos
- Familia
- Convivencia diaria
- Otro (Señala cuál): \_\_\_\_\_

*14.- ¿Con cuál de estos componentes de la lengua tienes mayor contacto en tus cursos de idiomas?*

- Sonidos de las palabras
- Estructura de los enunciados
- Vocabulario
- Orden de las palabras
- Otro (Señala cuál): \_\_\_\_\_

*15.- ¿Cuál de las siguientes actividades realizas durante tu tiempo de estudio del idioma?*

- Escuchar música
- Ver películas en inglés
- Leer textos
- Realizar ejercicios de gramática
- Hablar con tu profesor
- Hablar con tus compañeros
- Realizar sociodramas
- Otra (Señala cuál): \_\_\_\_\_

*16.- ¿Con cuál de las siguientes ideas en torno al idioma encuentras mayor afinidad?*

- Es muy difícil que se aprenda el idioma asistiendo únicamente a la escuela.
- Aprender un idioma brinda oportunidades en todos los ámbitos.
- Algunas personas nacen con la capacidad para aprender idiomas.
- Otra (Señala cuál): \_\_\_\_\_

*17.- De los siguientes enunciados señala aquel que hayas escuchado con mayor frecuencia en tu entorno.*

- Aprender inglés no es útil en el contexto local ya que en México solamente se habla el español.
- Aprender inglés es igual que aprender otras asignaturas.
- No cualquiera puede aprender un idioma, se requiere capacidad innata.
- No se requieren materiales, libros ni docentes para aprender el idioma.
- Otro (Señala cuál): \_\_\_\_\_

**Instrucciones: Marca con una "X" la opción que mejor refleje tu situación.**

*18.- ¿Cómo te sientes cuando debes utilizar tus conocimientos sobre el idioma en alguna actividad?*



- ( ) Preocupado
- ( ) Nervioso
- ( ) Contento
- ( ) Satisfecho
- ( ) Otro (Señala cuál): \_\_\_\_\_

19.- *¿En qué medida el profesor ha sido un agente clave dentro de tu proceso de aprendizaje del inglés?*

- ( ) Muy importante
- ( ) Importante
- ( ) Poco Importante
- ( ) No es importante

Explica la razón: \_\_\_\_\_

20.- *¿Te gusta participar en la clase de inglés?*

- ( ) Siempre
- ( ) Casi siempre
- ( ) Casi nunca
- ( ) Nunca

Explica: \_\_\_\_\_

21.- *¿Con qué frecuencia colaboras en las actividades de la clase de inglés?*

- ( ) Siempre
- ( ) Casi siempre
- ( ) Casi nunca
- ( ) Nunca

Explica: \_\_\_\_\_

22.- *¿Con qué frecuencia requieres de una persona que te guie durante tu proceso de aprendizaje del idioma?*

- ( ) Siempre
- ( ) Casi siempre
- ( ) Casi nunca
- ( ) Nunca

Explica: \_\_\_\_\_

23.- *¿Con qué frecuencia el entorno donde convives te permite utilizar las habilidades que tienes en el inglés?*

- ( ) Siempre
- ( ) Casi siempre
- ( ) Casi nunca
- ( ) Nunca

Explica: \_\_\_\_\_

24.- *¿Te gusta interactuar con personas de países donde se habla la lengua inglesa?*

- ( ) Siempre

Casi siempre

Casi nunca

Nunca

¿Por qué?: \_\_\_\_\_

**¡Gracias por la información brindada!**