

**INFLUENCIA DE LAS TIC EN LA ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL DEL  
APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN DOS  
MODALIDADES DE MEDIACIÓN VIRTUAL**

KELLY JOHANNA GIRALDO JARAMILLO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MANIZALES, CALDAS  
2020

INFLUENCIA DE LAS TIC EN LA ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL DEL  
APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN DOS  
MODALIDADES DE MEDIACIÓN VIRTUAL

KELLY JOHANNA GIRALDO JARAMILLO

Trabajo de grado para obtener el título de  
Magíster en Educación

Tutor

HEDILBERTO GRANADOS LÓPEZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MANIZALES, CALDAS  
2020

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	11
1.1. Problema de investigación.....	11
1.2. Objetivos .....	14
1.2.1. Objetivo general.....	14
1.2.2. Objetivos específicos .....	14
CAPÍTULO 2. MARCO DE REFERENCIA .....	15
2.1. Antecedentes de investigación .....	15
2.2. Marco teórico .....	23
2.2.1. La taxonomía de Bloom en la era digital .....	23
2.2.2. Aspectos motivacionales asociados al aprendizaje del inglés .....	29
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA .....	38
3.1. Diseño metodológico .....	38
3.1.1. Instrumento y técnicas .....	38
3.1.2. Caracterización del instrumento o técnicas .....	39
3.1.3. Aspectos éticos de la investigación.....	40
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	41
4.1. Análisis de datos .....	42
4.1.1. Análisis descriptivo sobre las variables sociodemográficas.....	42

4.1.2. Resultados distribución orientación motivacional modalidades sincrónica y asincrónica .....	43
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	49
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	54
REFERENCIAS .....	58
ANEXO .....	66

## Lista de gráficas

Gráfica 1. Esquema de la taxonomía de Bloom .....	26
Gráfica 2. Esquema de la taxonomía revisada de Bloom.....	27
Gráfica 3. Taxonomía de Bloom para la era digital .....	28
Gráfica 4. Distribución de competencias cognitivas, metacognitivas y motivacionales.....	45

## Lista de tablas

Tabla 1. Carga porcentual diferenciada por modalidad orientación meta intrínseca..... 46

Tabla 2. Carga porcentual diferenciada por modalidad, orientación meta extrínseca..... 48

## **Lista de anexos**

Anexo 1. Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA.....	60
--	----

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo central evaluar la influencia de las TIC en la orientación motivacional del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos modalidades de mediación virtual. Se contó con la participación de (N=52) estudiantes de media vocacional y ciclos técnicos con una edad promedio observada de (M=19,7 DE=9,40). La investigación se abordó con un diseño transeccional descriptivo de alcance correlacional.

En los resultados se observaron diferencias significativas a nivel estadístico a nivel interno de una misma modalidad en relación con la orientación motivacional, observándose que, mientras la modalidad sincrónica no presentó diferencias a nivel estadístico entre la orientación motivacional de sus estudiantes, en la modalidad asincrónica sí se observó una diferencia significativa que permitió advertir que esta posee una preferencia hacia la motivación extrínseca preferencialmente.

Asimismo, dichos hallazgos evidenciaron diferencias entre las dos modalidades analizadas en lo referente a la orientación motivacional, observándose una diferencia significativa a nivel estadístico entre ambas modalidades, corroborándose que mientras la modalidad sincrónica parece tener fortaleza en la orientación intrínseca en mayor grado que la extrínseca, de manera particular revela los rasgos de un grupo que presenta relaciones estables en su orientación motivacional, mientras la evidencia de una orientación más específica, como se observó en la modalidad asincrónica, indica que en dicha modalidad los procesos de aprendizaje



aún se encuentran motivados solo por factores externos e instrumentales basados en el interés explícito por aprobar la asignatura. Se concluye, entonces, que la modalidad sí constituye un factor de influencia en los procesos de motivación hacia el aprendizaje de una determinada asignatura, en este caso para el aprendizaje del inglés.

Palabras clave: Aprendizaje, Motivación, Mediación TIC

## INTRODUCCIÓN

El docente siempre tiene entre sus deberes la preocupación por aumentar significativamente los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. En su labor como investigador, tiene la oportunidad de indagar, analizar y producir nuevo conocimiento que facilite el logro de la meta primordial del aprendizaje de sus estudiantes. Es el caso de la investigadora de este trabajo, quien observa con interés por examinar las dificultades, límites y falencias de sus estudiantes a la hora de aprender efectiva y eficientemente el idioma inglés como lengua extranjera, aprendizaje que, en el contexto colombiano, para la mayoría de los estudiantes representa una mejoría en las oportunidades laborales, así como de crecimiento social y cultural.

Gracias a que la investigadora cuenta con grupos de estudiantes con los cuales se comunica e interactúa tanto en forma asincrónica como sincrónica, se presentó una oportunidad valiosa para observar la influencia que tiene el uso de las TIC en la orientación motivacional que se da en el aprendizaje del inglés de estudiantes de secundaria y de ciclos técnicos en la ciudad de Manizales, Caldas (Colombia) en dos modalidades de mediación.

El alcance de esta investigación se planteó de tipo correlacional. Teniendo en cuenta que el alcance correlacional, es aquel que sirve para determinar la relación positiva o negativa entre dos o más conceptos, variables o categorías. Esta se realizará en base a un mismo patrón para el mismo grupo de estudio. La

investigación correlacional no solo describe, sino también analiza y relaciona (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Este alcance permite que el lector final de este trabajo, pueda determinar y concluir de que forma se relaciona la motivación, así como la fuente y origen de la motivación del estudiante de inglés, en dos modalidades diferentes de acompañamiento de su aprendizaje, con los resultados de ese aprendizaje.

Por otro lado, esto implica como limitación, que esa correlación identificada en unos grupos puntuales de estudiantes en la ciudad de Manizales Caldas, si bien ofrecen un punto de partida para la comprensión de las necesidades pedagógicas de estas personas, y una plataforma para la continuidad científica del abordaje de este problema en específico, impide que los resultados de este trabajo sean aplicados de forma objetiva y generalizada en otros contextos, sin antes realizar las respectivas adaptaciones, y la aplicación rigurosa del instrumento aquí recomendado.

## **CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Problema de investigación**

Uno de los campos de la educación en los que se ha innovado más históricamente es la enseñanza de los idiomas, tanto en el uso de estrategias como en la introducción de tecnologías, las cuales permiten aproximaciones integrales y multisensoriales a los contenidos, favoreciendo el aprendizaje. En Colombia se evidencia un esfuerzo permanente por innovar en métodos, contextos y tecnologías para la enseñanza del inglés, tarea que se ha considerado de interés público, razón por la cual se constituye en una materia obligatoria en el currículo del sistema público de educación colombiano (British Council, 2015).

Ejemplos de innovaciones tecnológicas en la enseñanza de idiomas se encuentran en casi cada avance significativo de la tecnología, tal como son los medios analógicos, magnéticos y electrónicos de grabación de audio y video, gracias a los cuales se diseñaron y distribuyeron muchos cursos de idiomas con los que varias generaciones aprendieron o mejoraron su capacidad de comunicación en un idioma diferente al nativo (Cavanaugh, 1996). Cabe destacar un caso puntual que no solo está en la memoria de muchos, sino que aún persiste en el ejercicio de ofrecer innovación en este campo, es el de la Corporación Berlitz, quienes en su momento fueron muy afamados por el curso que distribuían en formato de casetes de audio (El Economista, 2015).

De este modo, y con la llegada de la computación a niveles masivos y la multimedia, texto, audio y video, la enseñanza del inglés no tardó en explorar estas nuevas

posibilidades, tal como se había hecho con anterioridad. Lo mismo ocurrió ante la aparición de la Internet y las infinitas posibilidades que esta herramienta presenta en la vida en general y, en particular, en la enseñanza y el aprendizaje; en suma, es con la Internet que se empieza a usar el término Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales son altamente empleadas en los procesos de enseñanza de idiomas extranjeros.

En esta breve reseña histórica de la relación cercana entre la tecnología y la enseñanza del inglés se puede advertir una especie de carrera por mantenerse siempre a la vanguardia en cuanto a las herramientas utilizadas para enseñar inglés, mientras que la reflexión y evaluación sobre su impacto y los resultados de su uso permanente no parecen alcanzar el mismo nivel de desarrollo, concretamente en relación con el objetivo primordial: el dominio de un nuevo idioma por parte de aprendices, ofreciendo así un significativo espacio a la investigación y la construcción de nuevo conocimiento (Márquez, Plaza y Marcos, 2010).

Tanto como si la tecnología ha realmente facilitado el aprendizaje, como si ha facilitado la enseñanza, o si, por el contrario, ha interferido de alguna forma en el logro eficiente de esos objetivos, siempre será pertinente realizar evaluaciones de los resultados que el uso de las TIC ha tenido en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la mayor cantidad de contextos posible.

Estas preocupaciones se enmarcan en un ámbito muy amplio, de donde surgen, entre otras, tres perspectivas diferentes. La primera supone que las TIC se aborden

como la estructura que promueve o facilita la consolidación de conocimiento; en la segunda, las TIC se ubican en el campo de las mediaciones y las estrategias didácticas; mientras que la tercera se enfoca en el aprendizaje y el impacto de las TIC sobre este.

Por lo anterior, y con el propósito de enfocar y concretar el esfuerzo investigativo de este trabajo, se propone la tercera de estas perspectivas como punto de partida y por consiguiente se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es influencia de las TIC en la orientación motivacional del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos modalidades de mediación virtual?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general**

Evaluar la influencia de las TIC en la orientación motivacional del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos modalidades de mediación virtual.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar la orientación motivacional desarrollada por los estudiantes en las modalidades de mediación sincrónica y asincrónica en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Comprobar la existencia de diferencias entre la orientación motivacional en relación con la modalidad de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Establecer la existencia de diferencias entre la orientación motivacional presentada entre las modalidades sincrónica y asincrónica en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

## **CAPÍTULO 2. MARCO DE REFERENCIA**

### **2.1. Antecedentes de investigación**

Para la formulación y planteamiento del presente proyecto de investigación, se procedió a consultar en las bases de datos científicas disponibles vía Internet, a las cuales se accedió inicialmente utilizando el motor de búsqueda que ofrece Google en su división académica, así como Web of Science, Scopus, Sci-hub, etc.

De esta forma, y limitando la consulta a las investigaciones publicadas en los últimos cinco años, se aplicó inicialmente como criterio de búsqueda las categorías “English learning” y “Technology”, obteniendo resultados suficientes, provenientes principalmente de China y otros países de mediano y cercano oriente, en donde se evidencia un acentuado interés por estudiar y dilucidar las mejores formas de aprender efectiva y eficientemente este idioma.

Así, en primera instancia se procede con la lectura del documento titulado “A Preliminary Exploration into Effectively Combining Computer Technology with English Teaching” (Nie, 2020), elaborado por la autora de nacionalidad china, LinQi Nie, en el que resalta como el gigante asiático ha experimentado una apertura hacia la cultura y el comercio con occidente y en particular con Estados Unidos, convirtiendo el aprendizaje del inglés como segunda lengua en una prioridad tanto a nivel político como personal.



Dicho esto, el objetivo primordial de este estudio consistió en analizar el estado de la enseñanza del inglés en China para posteriormente promover una discusión sobre los problemas y propósitos de diferentes métodos de enseñanza del inglés asistidos por computador, así como el paradigma de enseñanza jerarquizada, ejercicios escalonados y acompañamiento extramural, con el fin de intervenir positivamente en los problemas identificados previamente.

De esta forma, la autora del estudio concluyó, entre otras cosas, que, gracias al uso de los computadores en la enseñanza del inglés, surgen permanentemente nuevos y más efectivos métodos de enseñanza y que estos son adoptados con entusiasmo por profesores y estudiantes, representando una importante mejora en la calidad de la enseñanza y en la eficiencia del aprendizaje.

Igualmente, la autora considera que es muy importante analizar las formas en que efectivamente se aplican las tecnologías computacionales, la asistencia para la enseñanza que ofrece la Internet y las comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, para poder resolver los problemas con la enseñanza del inglés que se han experimentado en China.

En segunda instancia, se incorpora a esta revisión de antecedentes el trabajo de investigación realizado por Xiaoyu Luo, Shawn Daly y Langfan Wen, denominado "An Empirical Study of the Effect of Multimedia Information Technology on College English Teaching" (Luo, Daly, & Wen, 2020), en el que se plantearon como objetivo principal presentar un estudio empírico sobre enseñanza basada en multimedia computacional en dos cursos de postgrado de una universidad en China.

Los resultados de este estudio muestran que la tecnología multimedia, usada para la enseñanza, puede mejorar efectivamente el interés y la concentración de los estudiantes universitarios en el aprendizaje del inglés; es decir, puede estimular su entusiasmo, mejorar la interacción entre profesores y estudiantes y promover su capacidad de aprendizaje autónomo. La investigación también sugiere que los colegios y universidades deberían fortalecer su infraestructura de hardware y software dedicado a la enseñanza asistida por multimedia, para así conseguir una significativa mejora de la capacidad lingüística de los estudiantes.

De igual forma, observando los resultados recientes de investigación relacionados con las categorías de este trabajo, se encuentra un estudio proveniente de Iraq, denominado "The Impact of Using Mobile Phone Technology in Learning English" (Hameed, 2019), desarrollado en el Departamento de Inglés de la Universidad de Tikrit por el Dr. Dunia Tahir Hameed. En este documento se da a conocer un estudio que expresa preocupación por el impacto que pueda tener el uso de teléfonos celulares en el aprendizaje del idioma inglés.

El estudio se dividió en cinco secciones. La primera es un planteamiento del problema, el cual sugiere que en Iraq se encuentra actualmente muy poca penetración del uso de la tecnología de celulares inteligentes, prefiriendo los métodos tradicionales de enseñanza magistral. En la segunda sección se presentan de forma comparativa las ventajas y desventajas que puede representar el uso de tecnología de celulares en las clases.

En una tercera sección del trabajo se presenta el diseño metodológico de la investigación, la cual incluye una muestra de 101 estudiantes de inglés de la Universidad de Tikrit. El investigador usó un cuestionario, aplicando a los resultados herramientas estadísticas que garanticen la fiabilidad y aprovechamiento de la información.

Asimismo, en la cuarta sección el autor realiza la discusión a partir de los resultados y el análisis de la información recolectada, para finalizar en la quinta sección con sus conclusiones respecto del problema abordado. Entre las principales conclusiones obtenidas en este trabajo, el autor manifiesta descubrir una trascendental importancia del uso de la tecnología de teléfonos celulares inteligentes como mediación en el estudio del inglés.

Cabe destacar que Hameed (2019) afirma que el efecto de la tecnología en el aprendizaje solo puede calificarse como positivo a la luz de la información recolectada y del análisis estadístico aplicado. Concluye también que el uso de la tecnología para fomentar el aprendizaje del inglés tiene un impacto muy relevante, y es un factor determinante a la hora de incrementar la motivación para el aprendizaje de los estudiantes.

Pasando al contexto latinoamericano, se encuentra el trabajo realizado por Miriam Romero López, Montserrat López Fernández y María Carmen Pichardo Martínez, denominado “Madurez neuropsicológica y uso de las TIC en el aprendizaje del inglés” (Romero, López y Pichardo, 2019), donde resaltan el avance tecnológico de las últimas décadas, así como el amplio desarrollo de las Tecnologías de la

Información y Comunicación, las cuales se han establecido como un elemento inseparable de la sociedad actual.

Según las autoras, la cantidad y diversidad de cambios vertiginosos que se van generando en el conocimiento está llevando tanto a la escuela como al currículo a una inevitable e inaplazable transformación. La llegada de las TIC al ámbito educativo parece implicar un incremento en la motivación y el interés de los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

De tal modo, las autoras del estudio demuestran como estas transformaciones han promovido el desarrollo de una mayor autonomía y competencia en estas generaciones acostumbradas a la velocidad de los cambios sociales, al mismo tiempo que aumenta la cantidad de tiempo que los jóvenes dedican al uso de determinadas tecnologías (teléfono celular, Internet, redes sociales y videojuegos, entre otros) fuera de la escuela.

Con todo esto, se plantea la necesidad de comprender mejor la influencia que puede tener la tecnología sobre algunos de los procesos psicológicos básicos para el aprendizaje y la pertinencia de la inclusión de estos en la práctica docente.

El método propuesto para el estudio inicia con la participación de 70 alumnos, 35 niñas y 35 niños, de edades comprendidas entre 10 y 11 años, matriculados en 5º curso de Educación Primaria de un centro concertado de la ciudad de Granada, en España.

Los resultados del estudio muestran, de acuerdo a lo concluido por las autoras, que tanto la metodología empleada a través de las TIC como el desarrollo neuropsicológico del alumnado influyen en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Así pues, una mediación basada en las TIC para el aprendizaje de segundas lenguas como el inglés, demuestra ser favorable al incrementar el interés, facilitar el acceso a otras culturas, mejorar la interacción entre estudiantes e instructores y disminuir la dependencia de los alumnos para con sus tutores.

Por último, se incluye como base referencial de este trabajo de investigación el documento titulado “La enseñanza del inglés en las instituciones educativas públicas del Ecuador en la era digital” (Cango y Bravo, 2020), cuya finalidad consiste en determinar la medida en que los docentes han incorporado las TIC a la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas, con el objetivo de mejorar la calidad del proceso educativo.

La metodología utilizada fue descriptiva, se aplicó una guía de observación y una entrevista a docentes de inglés para establecer qué tanto han incorporado el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza del inglés en las instituciones educativas del sistema público de la ciudad de Loja, en Ecuador.

Los resultados indican que las instituciones educativas públicas de la ciudad de Loja, Ecuador permanecen enfocadas predominantemente en el aprendizaje basado en el texto, la pizarra, los posters y el aula, y que el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza del inglés es aún muy limitado. Esto tal vez se debe a que estos colegios públicos no cuentan con la infraestructura tecnológica

necesaria, como la Internet, laboratorios especializados en idiomas, plataformas virtuales, material audiovisual e interactivo, blogs educativos, foros, etc. con los que se pueda fomentar un trabajo autónomo e individualizado.

Las autoras concluyeron que debido a que los docentes no pueden hacer uso permanente de nuevas tecnologías para la enseñanza de esta asignatura, se imponen clases rutinarias y poco atractivas, que contrastan con la forma de acceder a contenidos que los jóvenes han experimentado gracias al auge de las tecnologías.

En lo concerniente a la categoría de aprendizaje, en la reciente literatura científica se encuentra una serie de investigaciones enfocadas en el aprendizaje autorregulado, el cual tiene una relación estrecha con el uso de las TIC en la educación. En este tópico hallamos investigaciones como las de Tong *et al.* (2020), en el que se realiza un examen intercultural de la capacidad de adaptación de los modelos de aprendizaje autorregulados, y una adaptación del “Motivated Strategies for Learning Questionnaire”, para estudiantes chinos adultos.

En esta misma categoría, y siguiendo con la aplicabilidad del MSLQ –o Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), como se ha llamado en español–, se encuentra el trabajo de Meijjs *et al.* (2019), en el que desarrollan nuevas subescalas para medir más apropiadamente en un contexto de educación a distancia para adultos.

Igualmente, el trabajo de Chakraborty & Chechi (2020), Bonanomi *et al.* (2020) y Mostafa (2019) también se asocia con MSLQ, puesto que en diferentes contextos realizan adaptaciones del instrumento original para observar y medir en distintos

tipos de estudiantes, con diversas condiciones y ambientes de aprendizaje, su respuesta a la influencia del medio y las mediaciones pedagógicas.

El hecho de que todas estas investigaciones hayan tenido lugar en los años recientes indica un destacado interés de la comunidad científica por estos tópicos referentes al aprendizaje, a la importancia de la autorregulación y la motivación para alcanzar con éxito los objetivos del mismo, y representa un contexto científico para incursionar en la medición del impacto de las TIC en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua para estudiantes colombianos.

Gracias a los estudios revisados y registrados en este aparte del trabajo, se puede suponer la pertinencia del tema de investigación y del problema planteado, así como se puede acceder a diferentes tipos de diseños metodológicos para abordar la pregunta y los objetivos específicos de esta investigación en el contexto de los colegios públicos de Manizales en el departamento de Caldas (Colombia).

## **2.2. Marco teórico**

### **2.2.1. La taxonomía de Bloom en la era digital**

El marco teórico que se desarrolla a continuación comprende los principales referentes que dan fundamento y orientación a la presente investigación. Todos los autores citados son pilares que enmarcan y sostienen tanto los propósitos como las formas para examinar cada uno de los componentes de este estudio.

En primer lugar, se ha adoptado como fundamento teórico la Taxonomía de Bloom (Bloom *et al.*, 1956) y la Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson *et al.*, 2001), las cuales se entienden como herramientas facilitadoras en el proceso de evaluación y diseño de estrategias pedagógicas, útiles en cualquier esfuerzo en el campo de la educación, tanto para la producción de conocimiento como para su aprovechamiento y aplicación.

Benjamín Bloom, siendo psicólogo educativo en la Universidad de Chicago, desarrolló lo que denominó como una taxonomía para objetivos en el ámbito educativo. Dicha herramienta ha sido clave para comprender y estructurar el proceso de aprendizaje en todos los niveles.

Desde la publicación original de los planteamientos de Bloom para los objetivos de la educación, se han presentado permanentes transformaciones en el mundo para el cual está pensada esa educación. Estos cambios y desarrollos deben tenerse en cuenta y adaptarse constantemente a los contextos en los cuales la taxonomía desea aplicarse.



Es así que, para el contexto de este trabajo de investigación, se deben atender con detenimiento los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje que encuentran maestros y estudiantes en la medida que las TIC avanzan y penetran el quehacer cotidiano de la educación.

La Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson *et al.*, 2001) se orienta a la atención de muchas de las prácticas tradicionales que se pueden encontrar en un aula de clase, pero no alcanza a incorporar las relacionadas con las TIC ni los procesos y complejas repercusiones asociadas con ellas.

Por esta razón, se ha acudido a revisiones más recientes, tal como La Taxonomía de Bloom para la Era Digital (Churches, 2013), las cuales, a diferencia de la original y la posterior revisión de Anderson, no se restringen solamente al ámbito del aprendizaje, sino que, además de los elementos cognitivos, incluye métodos y herramientas acordes con la nueva realidad que implica la tecnología en el aula de clase. Tanto para Churches (2013), como en las anteriores versiones de la taxonomía de Bloom, es la calidad que se puede medir sobre la acción o del proceso la que determina el nivel de aprendizaje, no la acción o el proceso en sí misma.

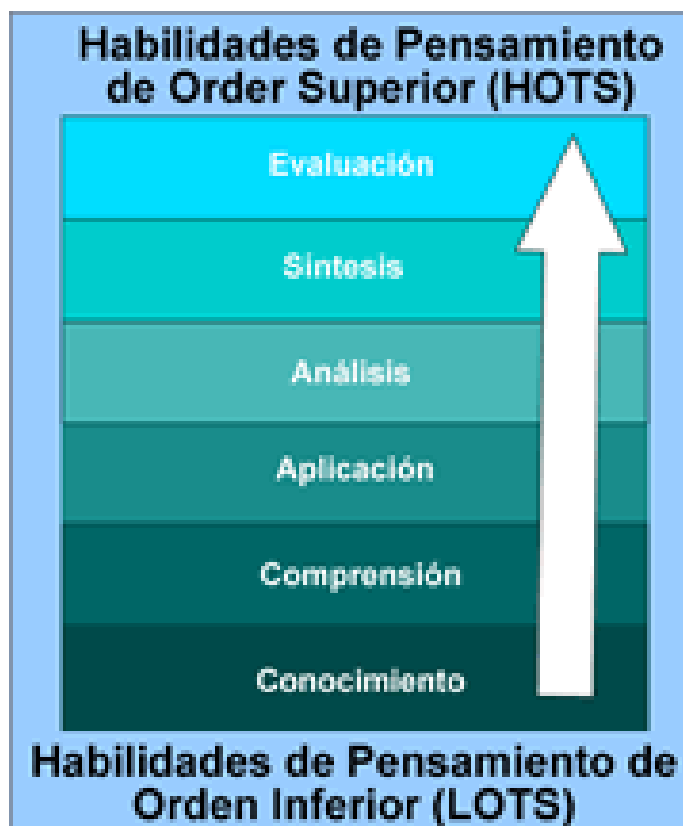
La taxonomía para la era digital no se enfoca, sin embargo, en las herramientas y en las TIC en sí mismas, pues estas son consideradas puntualmente como medios. Es así que se enfoca más específicamente en el uso de todas las herramientas tecnológicas disponibles para facilitar los procesos de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear información y conocimiento.

La taxonomía aquí incorporada se encuentra dentro de uno de los tres dominios psicológicos, particularmente en el dominio cognitivo, el cual, para la comprensión integral del ser humano, es acompañado por el dominio afectivo y psicomotor. El dominio cognitivo hace referencia a los diferentes elementos por medio de los cuales el cerebro procesa la información que recibe del entorno, la convierte en conocimiento y con la repetición y la práctica establece finalmente las habilidades mentales.

El dominio cognitivo categoriza y ordena habilidades de pensamiento por medio objetivos. La taxonomía propuesta por Bloom pretende seguir el proceso mismo del pensamiento (ver Gráfica 1). Se parte del principio de que un individuo no puede entender un concepto si primero no lo recuerda y, de manera similar, no puede aplicar conocimientos y conceptos si no los entiende.

Vista así, la propuesta de Bloom se configura en un sistema lineal y continuo que parte de las denominadas Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior (LOTS por sus siglas en inglés), y se dirige hacia las Habilidades de Pensamiento del Orden Superior (HOTS por sus siglas en inglés), siguiendo un camino conformado por categorías, cada una de las cuales es definida por Bloom en forma de un sustantivo, organizadas de forma ascendente de inferior a superior (Churches, 2013).

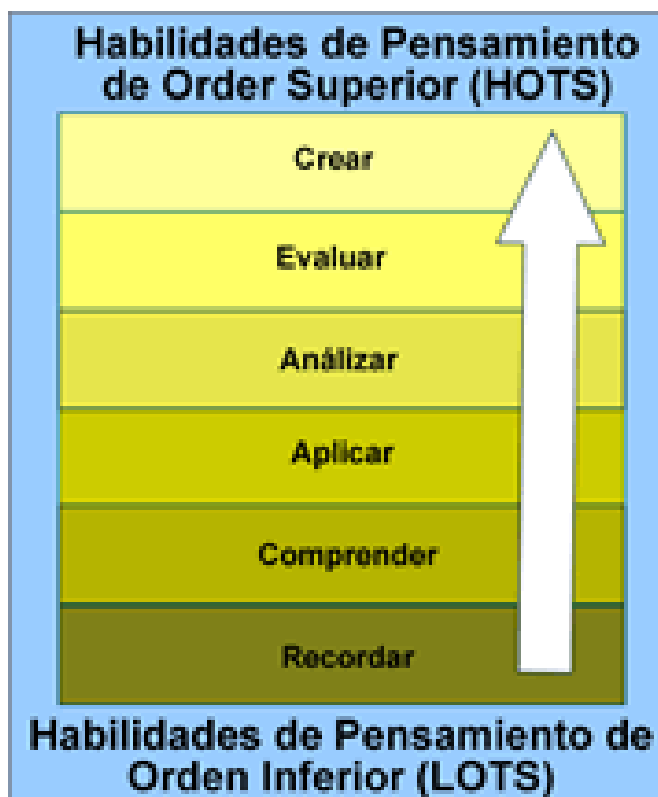
Cabe mencionar que, en la primera década del presente siglo, un antiguo estudiante del profesor Bloom, Lorin Anderson, y unos compañeros suyos, se decidieron a replantear la taxonomía buscando sintonizarla con el contexto educativo que ha venido evolucionando con el tiempo (ver Gráfica 2).



Gráfica 1. Esquema de la taxonomía de Bloom

Fuente: Churches, 2013, p. 2.

Es así como inicialmente deciden cambiar los sustantivos por verbos, pero también realizan la modificación del orden de las categorías, proponiendo como el más alto nivel dentro de las habilidades del pensamiento a la creatividad, por encima de la evaluación, como lo consideró originalmente Bloom.



Gráfica 2. Esquema de la taxonomía revisada de Bloom

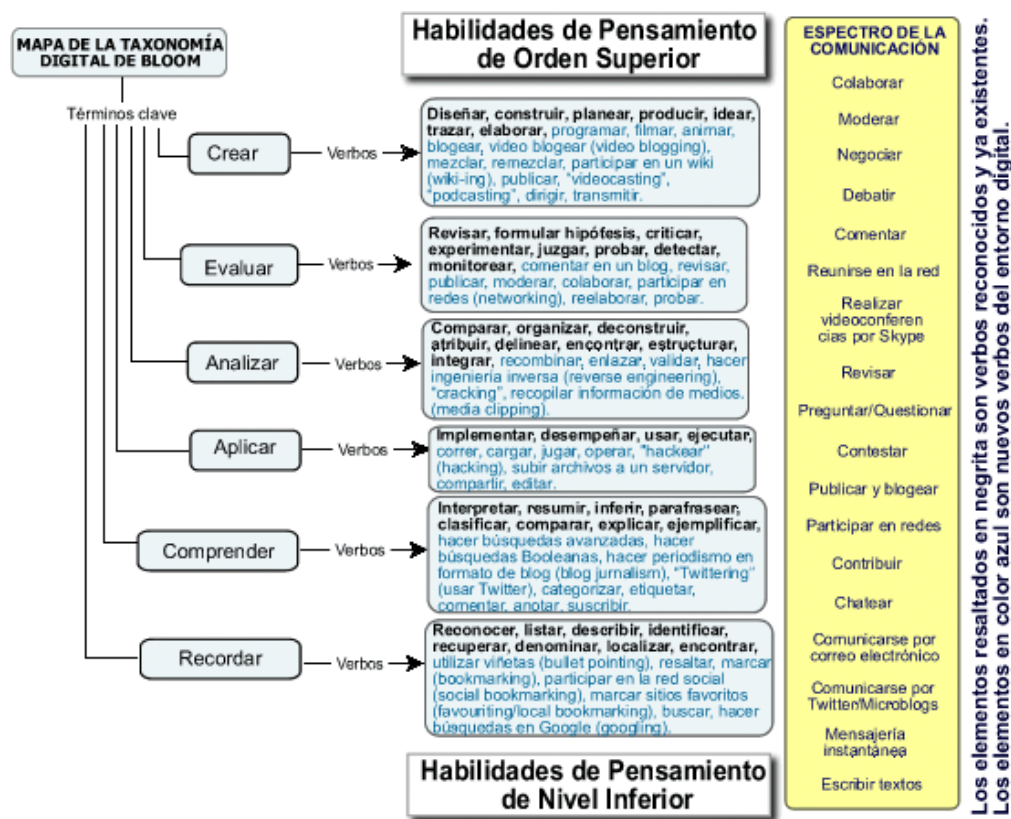
Fuente: Churches, 2013, p. 3.

Si bien los anteriores verbos sirven suficientemente para describir la mayoría de las actividades, acciones, procesos y tareas que se pueden desarrollar cotidianamente en un aula de clases, no involucran de forma integral los nuevos objetivos, procesos y acciones que surgen a raíz de la popularización y masificación del uso de las TIC, que no solo modifican el contexto para los docentes, sino también para los estudiantes, directivos, familias y en general toda la comunidad educativa.

Este rol protagónico y omnipresente de las TIC que se evidencia en las escuelas hoy en día se ha manifestado con mayor fuerza aún en el actual momento de crisis generalizada que vive la sociedad a causa de la pandemia de la Covid-19. Situación

en la que se ha tenido que desescolarizar obligatoriamente a los estudiantes, y no ha quedado más remedio que emplear las TIC como principal mediador entre estudiantes y profesores.

A partir de lo anterior, Andrew Churches propone un mapa para ajustar la taxonomía de Bloom a la era digital (ver Gráfica 3).



Gráfica 3. Taxonomía de Bloom para la era digital

Fuente: Churches, 2013, p. 3.

Además de las obvias apariciones de acciones y tareas que se pueden vincular directamente con el manejo de la tecnología, esta taxonomía para la era digital propone a la colaboración como elemento fundamental para el logro de los objetivos de la educación en los contextos actuales.

Para Churches (2013), la colaboración es "una habilidad del Siglo XXI de importancia creciente y se utiliza a lo largo del proceso de aprendizaje" (p. 3); si bien no es indispensable para que se dé el aprendizaje en un individuo, sí es necesario reconocer que el aprendizaje colaborativo resulta un elemento muy oportuno cuando las comunicaciones se dan a distancia y muchas veces de forma asincrónica; pero incluso de forma presencial, la colaboración ha demostrado potencial para reforzar los procesos de aprendizaje, logrando mayor significancia en los saberes y durabilidad en los conocimientos adquiridos.

### **2.2.2. Aspectos motivacionales asociados al aprendizaje del inglés**

Para poder abordar los resultados de aprendizaje en un área específica, como es el aprendizaje del inglés como lengua extranjera o segunda lengua, es indispensable hacer una revisión detallada y juiciosa sobre las diferentes teorías del aprendizaje, las cuales han tomado especial interés hacia mediados del siglo XX, evolucionando y adaptándose a las revisiones y exigencias de los diferentes contextos históricos que la humanidad ha enfrentado.

Una de las categorías que con mayor profundidad y exactitud permiten la comprensión del aprendizaje es la motivación, la fuente de la energía necesaria para afrontar un proceso tan exigente como es el aprendizaje. A partir de una breve revisión de las influencias contextuales sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas, se identifican dos áreas con una acentuada relevancia en la literatura, descritas a continuación.

Una hace referencia al contexto del aprendizaje, que puede incluir los materiales y herramientas utilizadas en el aula, el diseño curricular, la evaluación, etc. (Pintrich & Schunk, 2002) y el estado psicológico de los aprendices cuando se involucran en una tarea y logran identificar un interés individual en la misma (Hidi & Ainley, 2008; Krapp, 2002).

Por otro lado, influencias y presiones sociales y culturales, tales como las provenientes de sus pares, amigos, compañeros de estudio, miembros de su familia, que influyen en cómo el alumno percibe el idioma y la cultura alrededor de este (Wentzel, 1999).

Desde la psicología se plantea un nexo entre la motivación y la influencia de determinadas necesidades o impulsos. Ausubel distinguió seis tipos de necesidades: necesidad de exploración, manipulación y actividad física y mental; la necesidad de estimulación, conocimiento y finalmente la necesidad de aceptación o aprobación del entorno o contexto del alumno (Ausubel *et al.*, 1968).

Debe anotarse que el término motivación también se ha descrito por algunos psicólogos en función de necesidades humanas tales como identidad, autonomía, seguridad y autoestima. Williams & Burden (1997) distinguen varios factores tanto internos como externos, que intervienen en el proceso mental de la motivación: curiosidad, desafío, sentimientos de competencia y autoeficacia, valor percibido de la actividad, confianza, ansiedad, miedo, interacción, contexto de aprendizaje, normas culturales y actitudes sociales.

Generalmente, la sociedad tiende a atribuir el éxito a las habilidades personales del alumno, lo que a su vez incrementa su potencial motivacional y la persistencia en el logro de sus objetivos. Sin embargo, el fracaso se suele atribuir a la falta de esfuerzo inmediato o capacidad personal, generando, en consecuencia, inhibiciones o un retroceso del proceso de aprendizaje. Para estudiantes que tienen una motivación de logro o un nivel de desempeño bajos, el éxito se puede atribuir a determinadas causas externas, como el nivel de facilidad o dificultad de la tarea.

A este respecto, la teoría psicológica de la atribución se concentra en la opinión que manifiestan los alumnos sobre las razones de sus éxitos y fracasos. De acuerdo con esto, hay cuatro tipos de atributos que se pueden otorgar al éxito o fracaso, a saber: la habilidad, la dificultad de la tarea, el esfuerzo realizado y la suerte (Dickinson, 1992).

Según Weiner, la estabilidad de estos atributos es clave para entender la motivación (Weiner, 1983). Dickinson (1992), por su parte, sostiene que cuando los alumnos creen que han tenido control sobre su aprendizaje y cuando atribuyen el éxito a la estabilidad y continuidad de los factores que intervienen en el mismo, se hace más probable que asuman en el futuro tareas más desafiantes, estén más motivados y, por lo tanto, impacta de forma positiva directamente en su desempeño.

Se ha demostrado que el valor que se le da al objetivo principal de aprendizaje y las actividades realizadas para alcanzar estos objetivos parece determinar la influencia de la motivación. En consecuencia, el valor otorgado a los objetivos y a las



actividades realizadas durante el proceso de aprendizaje es una variable altamente significativa a considerar en el estudio de la motivación en el contexto pedagógico.

Factores físicos y aspectos como el entorno y el apoyo con el que cuentan los alumnos de parte de sus compañeros o pares también tienen un efecto en la motivación del alumno. En consideración de esto, el contexto del alumno debe proporcionar un incentivo para la acción y debe recompensar adecuadamente sus esfuerzos.

De igual modo, los motivos o deseos de aprender de los alumnos deben estar correctamente organizados y recibir un orden de prioridad o jerarquía, de manera que ciertas necesidades básicas deben ser cubiertas para que el alumno esté dispuesto a invertir energía en las siguientes necesidades de su escala personal. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, el nivel de dificultad de las tareas debe concordar con el nivel de desempeño y desarrollo del alumno, para facilitar de esta forma que se pueda mantener su atención.

El interés y el esfuerzo que muestran los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje varían según la edad, las experiencias pasadas, necesidades inmediatas y metas a largo plazo, así como el contexto sociocultural propio de los sujetos. Un ejemplo que se cita a menudo en la literatura, y que permite comprender con mayor facilidad el concepto de interés y relacionado con el esfuerzo, es la necesidad que puede experimentar un inmigrante, al igual que el deseo de aprender el idioma de su país anfitrión.

El proceso de aprendizaje del idioma depende de lo que el alumno quiere aprender, de lo que ya saben, de la medida en que practican lo que están aprendiendo y cuánto se quiere, o hasta dónde se quiere aprender, estas son las condiciones personales básicas e indispensables que facilitan la adquisición de nuevo conocimiento lingüístico.

Durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero existen muchas barreras que pueden afectar la motivación del aprendiz. Teniendo en cuenta que la necesidad de comunicarse en un idioma diferente al nativo no es extremadamente urgente o desesperada, es razonable decir que la naturaleza dinámica de la motivación durante el proceso de aprendizaje se comporta asimétricamente según el grado de rendimiento y fluidez lingüística, o también que estos niveles de motivación van cambiando a medida que se cumplen las diferentes metas propuestas.

Pero, aun teniendo en cuenta la importancia de alcanzar exitosamente metas y desarrollar adecuadamente tareas definidas, a veces el fracaso puede también conducir a la motivación, aunque en estos casos la motivación parece ser un evento a corto plazo que no garantiza un cambio permanente en la actitud del estudiante.

Según Dörnyei y Ushioda (2011), la tendencia natural de todos los alumnos, en todos los campos, es perder de vista los objetivos establecidos o ceder ante la tentación de las distracciones. Por eso resaltan la importancia de que se logre mantener niveles continuos de motivación durante la mayor parte o durante todo el proceso de aprendizaje (p. 118).

Los puntos que son relevantes en las tesis de Dörnyei y Ushioda (2013) se basan en intentar mantener la motivación promoviendo la cooperación entre los alumnos y el fomento de la autonomía del estudiante, además de garantizar que los estudiantes sean conscientes de las razones por las que están estudiando el idioma elegido y ser conscientes de su relevancia.

Asimismo, comprender mejor la cultura que existe alrededor del idioma objetivo puede ayudar a mantener ese interés o curiosidad inicial. Los alumnos pueden estar interesados en ese idioma objetivo por razones que podrían ser intrínsecas: por ejemplo, si vieron un documental interesante sobre la cultura de un país cuando eran jóvenes; o extrínsecas, como cuando el estudiante cuenta con familia en ese país y un posible interés o facilidad para migrar. Así que el interés podría profundizarse en la medida que ocurre un mayor aprendizaje.

Ellis (1997) propone que aquellos individuos que están debidamente motivados para integrar tanto factores lingüísticos (lengua de destino) como no lingüísticos (elementos culturales propios del país de origen del idioma estudiado), alcanzarán mayores niveles de motivación y un mayor grado de competencia lingüística. Por esto, un punto prioritario en el proceso de aprendizaje debe ser el de hacer un esfuerzo sostenido y fomentar un estilo motivacional de aprendizaje, para objetivos actuales, pero también para el aprendizaje futuro, así como el logro notorio y constante de resultados, por pequeños que estos sean.

Al mismo tiempo, los errores y fallas proporcionan información valiosa para las sucesivas etapas del aprendizaje. De esta forma, el aspecto motivacional implica no

solo interés en una tarea determinada, sino también mantener ese interés en el tiempo, una dedicación y esfuerzo mental sostenidos. El proceso motivacional requiere, entonces, una significativa concentración y conciencia situacional (Keller, 1984).

Ampliando esta exposición, cabe decir que la motivación como un proceso socialmente distribuido también fue investigada por Bandura, quien desarrolló una teoría del aprendizaje social que describe el aprendizaje de idiomas en términos de interrelaciones entre factores personales, conductuales, ambientales o sociales (Bandura, 1986). En consonancia con esto, este autor extiende la noción de autoeficacia a la eficacia colectiva de grupos que trabajan juntos hacia un objetivo común, exponiendo así la importancia del apoyo de los pares en la motivación como proceso socialmente distribuido (Bandura *et al.*, 2001).

Williams & Burden también se centraron en un modelo constructivista social en el campo de la motivación, destacando la idea de que cada alumno puede estar motivado de maneras diferentes, puesto que la motivación está sujeta a influencias sociales y contextuales, y “[...] estas incluirán la totalidad de la cultura, el contexto y la situación social, así como otras personas significativas y el individuo en interacción con estas personas” (Williams & Burden, 1997, p. 121).

Los grupos de pares ejercen una poderosa influencia sobre la motivación individual; sin embargo, no siempre esa influencia es buena. La influencia de los compañeros en la motivación del alumno se puede convertir en algo negativo cuando se hacen

comparaciones sociales y cuando hay mucho en juego con respecto a la autoconciencia de expresarse frente a sus compañeros.

Así pues, los sentimientos o el miedo al bajo rendimiento con respecto al grupo (McCaslin & Good, 1996) también pueden ser un problema, así como pueden favorecer consecuencias conductuales graves, tales como la desafección, las contraculturas de grupo y el rechazo social (Hymel *et al.*, 1996).

No obstante, Wigfield & Wagner (2005) proponen que existe una amplia base científica que sugiere que los compañeros a menudo se sienten atraídos a interactuar con personas similares o personas con intereses y objetivos similares, y que se refuerzan mutuamente en el aspecto motivacional, y si estas orientaciones motivacionales se dirigen hacia un enfoque en el aprendizaje o el logro, los efectos de las influencias sociales y de los compañeros pueden ser muy positivos.

La retroalimentación es apropiada e incluso puede llegar a considerarse invaluable en todo proceso de enseñanza y aprendizaje (Williams & Burden, 1997), pero más aún cuando proviene de alguien en quien confía el alumno. Muchos alumnos buscan la satisfacción que conlleva lograr el éxito de sus tareas o el alcance de sus metas y la retroalimentación positiva que proviene de ello. Esta retroalimentación positiva da como resultado una mayor motivación e influye directamente en un mejor rendimiento. En el otro extremo se ubica el miedo al fracaso, pero a veces la retroalimentación negativa también puede resultar en motivación, si el alumno decide utilizarla para mejorar.

Comentarios de pares y su apoyo en el proceso de aprendizaje pueden favorecer fuertemente la motivación durante el curso o los cursos del idioma estudiado. Para motivar, es importante que el “Otro más experto”, como lo llama Vygotsky, o en general sus compañeros, entreguen una constante retroalimentación y traten de ofrecer aliento en los presentes y futuros procesos de aprendizaje para potenciar la motivación.

A pesar de esto, cualquier elogio o recompensa excesivos, o la retroalimentación negativa, pueden ser contraproducentes, ya que se ha demostrado que la dependencia excesiva de las recompensas y los elogios puede causar una pérdida de motivación y de esfuerzo. La retroalimentación negativa puede causar visiones negativas del proceso de aprendizaje y resultar en abandono.

Este aprendizaje colaborativo tiene su base en teorías socioculturales que sugieren que el desarrollo de un alumno ocurre en dos niveles: uno es social y el otro es psicológico. Por consiguiente, el proceso de este aprendizaje tiene lugar entre personas y se desarrolla como producto de una interacción a nivel psicológico entre esos individuos y posterior a eso como una experiencia “intrapsicológica” (Vygotsky *et al.*, 2000).

## **CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Diseño metodológico**

La presente investigación se abordó desde un diseño transeccional, descriptivo, de alcance correlacional (Hernández *et al.*, 2014), a partir del cual se pretende acceder a la caracterización de una serie de variables para generar una evaluación sobre el impacto que la mediación con TIC tiene en los resultados de aprendizaje en el componente académico inglés como lengua extranjera.

Se contó con la participación de (N=52) estudiantes. Un grupo de 21 estudiantes activos de grados octavos de instituciones del sector público de la ciudad de Manizales, y un grupo de 31 estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Mientras que los estudiantes del SENA reciben acompañamiento asincrónico, los estudiantes de secundaria lo hacen por mediación sincrónica.

#### **3.1.1. Instrumento y técnicas**

Como instrumento único de recolección de datos, se hizo uso del Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich, De Groot, & McKeachie (1991, 1992), adaptado al contexto colombiano por Granados, Ramírez, Dussán y Gallego (2019).

### 3.1.2. Caracterización del instrumento o técnicas

Para el presente trabajo se realizó una adaptación del instrumento CMEA, el cual cuenta originalmente con 81 ítems originales, correspondientes a 15 escalas. En la adaptación se tomaron solo 31 ítems de los 81 correspondientes a 6 escalas relacionadas con la orientación motivacional.

El Cuestionario de Motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA) es un instrumento de medida de autorreporte, que da cuenta de la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje, así como variables asociadas a la motivación.

El instrumento tiene en cuenta como dimensiones la autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva de la autorregulación metacognitiva, a partir de la cual se puede evaluar la relación entre motivación y aprendizaje (McKeachie, Pintrich, & Lin, 1985; Schunk, 2012). El CMEA fue desarrollado desde el paradigma cognitivo social de la motivación y de las estrategias de aprendizaje (Pintrich & García, 1991). La escala de motivación está distribuida en seis subescalas que miden: las metas, las creencias de valor, el control de pensamientos, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito, y la ansiedad ante los exámenes.

La escala de estrategias de aprendizaje incluye ítems relativos al conocimiento y uso que los estudiantes hacen de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, y el manejo de recursos para el aprendizaje por parte del estudiante (Montoya *et al.*, 2018).



En la validación al español del CMEA se confirmó la estructura factorial original y la consistencia interna del mismo, con 6 subescalas de motivación y 9 de estrategias de aprendizaje (Granados *et al.*, 2019).

### **3.1.3. Aspectos éticos de la investigación**

Toda investigación que tome en cuenta las percepciones, sentimientos, anhelos y temores de los seres humanos, tiene implicaciones éticas profundas, que los investigadores tienen la obligación de tomar en cuenta y respetar desde un punto de vista deontológico (Leibovich de Duarte, 2000).

En el contexto particular de esta investigación, los estudiantes participantes permitieron que se midiera su motivación, su compromiso con el aprendizaje, entre otras dimensiones, que tienen un alto impacto en sus proyectos de vida y sus sueños para el futuro.

Es por eso que, teniendo en cuenta la delicadeza de la información suministrada, se decidió solicitar a los participantes, el diligenciamiento y suscripción de un consentimiento informado, en el que expresamente manifiestan conocer los objetivos puramente científicos y académicos de esta investigación, así como el uso final que se le dará a la información recolectada.

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación, se soportan en el recabo de la información que sobre el desarrollo de competencias desarrolladas por los estudiantes en clase de inglés se espera en el transcurso de su proceso formativo. Para tal fin, el concepto de competencia y su relación con los resultados de aprendizaje se sustentaron en el análisis del desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1968). Adicional al análisis de estos factores, se analizaron algunos aspectos asociados a la motivación, valoración de la tarea y las creencias de autoeficacia. Aspectos que resultan de gran importancia para la comprensión del desarrollo de competencias en los cursos de inglés y su impacto en los resultados de aprendizaje (Romero, López, & Pichardo, 2019).

En consecuencia, las competencias en el presente trabajo son asumidas desde la presencia y prevalencia del uso de estrategias cognitivas de administración del tiempo y del ambiente, autorregulación metacognitiva y algunos aspectos vinculados a la orientación motivacional, la valoración de la tarea y las creencias asociadas a la eficacia en el aprendizaje.

En tal sentido, a continuación, se pasará a mostrar los resultados obtenidos en el análisis de la información obtenida.

## **4.1. Análisis de datos**

Se inicia con el análisis de las variables sociodemográficas con el fin de dar a conocer las distintas características de la población participante. Posterior a este análisis, se procederá a realizar cada uno de los análisis estadísticos que dan respuesta a cada uno de los objetivos específicos propuestos.

### **4.1.1. Análisis descriptivo sobre las variables sociodemográficas**

Se contó con la participación de (N=52) estudiantes pertenecientes a dos modalidades de un curso de inglés mediado por las TIC. Se observó que la modalidad sincrónica fue la que mayor número de participantes tuvo (59,6%) en comparación con la modalidad asincrónica (40,4%).

El sexo que mayor prevalencia tuvo fue el femenino (67,3) en relación con lo observado para el sexo masculino (32,7%). La edad observada tuvo un rango de 13 a 53 años (M=19,7.DE=9,40). Igualmente, se observó una concentración importante de las edades entre los 13 y 14 años.

El grupo que recibe acompañamiento asincrónico, pertenece a estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, está conformado por 21 aprendices en total.

Estos están divididos así: 10 personas del sexo femenino y 11 del sexo masculino con edades que oscilan entre 15 y los 60 años, estratos 1, 2 y 3. Los cuales viven en diferentes regiones del país, y acceden a los cursos por medio del uso de TIC.

Por otro lado, se contó con un grupo de estudiantes de la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de Chinchiná en el departamento de Caldas. Los cuales, si reciben acompañamiento sincrónico, de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Este grupo estaba conformado por 26 estudiantes en total, pertenecientes al grado octavo de educación básica. Entre estos, 10 personas pertenecen al sexo femenino y 16 al sexo masculino, por ser un grupo de educación formal de un colegio de bachillerato, las edades suelen ser más consistentes, encontrándose 20 estudiantes con 13 años de edad cumplida, y 6 estudiantes con 14 años de edad cumplida.

Para ambos grupos se observa el origen socio económico de las familias de los estudiantes en los estratos 2,3 y 4.

#### **4.1.2. Resultados distribución orientación motivacional modalidades sincrónica y asincrónica**

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al primer objetivo específico: “identificar la orientación motivacional desarrollada por los estudiantes

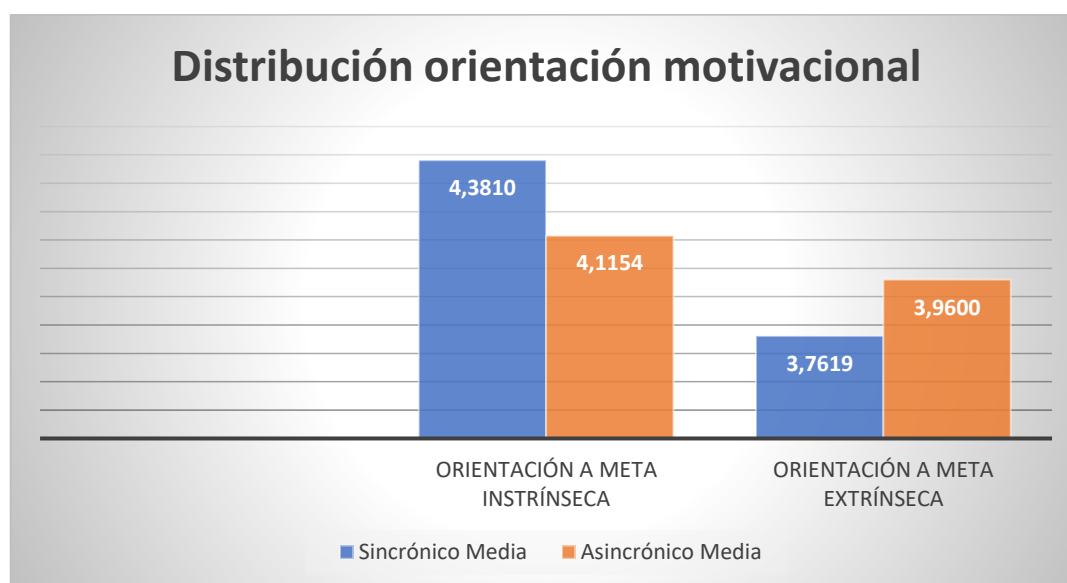
en las modalidades de mediación sincrónica y asincrónica en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”.

La orientación motivacional es un factor elemental en los procesos de aprendizaje (Marin-Quintero, 2018), ya que, a la par que se presenta una determinada orientación, también suelen darse una serie de factores asociados con la valoración de la tarea, las creencias de autoeficacia percibida y las propias creencias de control o locus de control. En relación con los resultados obtenidos en lo correspondiente con el primer objetivo específico, se pudo observar que en la modalidad sincrónica el valor dado a la orientación intrínseca ( $M=4,3$ ) parece ser levemente más alta en comparación con la orientación extrínseca ( $M=4,1$ ), sin que esto constituya una diferencia significativa en relación con los valores promedio observados.

Para el caso de la modalidad asincrónica se observó un caso similar, pero con valores inversos. La orientación que aparece levemente mejor valorada fue la orientación a meta extrínseca ( $M=3,9$ ) en relación con la orientación a meta intrínseca ( $M=3,7$ ). Pese a que los valores presentan una diferencia mínima, se puede plantear que sí es posible notar una diferencia en la orientación motivacional en relación con la modalidad virtual de aprendizaje. Como se observó, la modalidad sincrónica parece tener una orientación motivacional intrínseca lo cual es definida por Carr y Weigand (2002), como el interés que un individuo demuestra por alcanzar sus metas, a partir de motivaciones propias, internas, relacionadas por ejemplo con su proyecto de vida o con necesidades particulares del individuo, mientras la modalidad asincrónica mostró tener una preferencia hacia la orientación motivacional extrínseca, lo que implica que en su mayoría los estudiantes están más

enfocados en los beneficios que se pueden derivar de su trabajo, tales como aprobar la materia, sacar buenas calificaciones o ser reconocido por un grupo (Pintrich, De Groot, & McKeachie, 1991-1992).

Los resultados se muestran en la gráfica 4 a continuación.



Gráfica 4. Distribución orientación motivacional modalidades sincrónica y asincrónica

Fuente: elaboración propia.

Los siguientes resultados obedecen al desarrollo del objetivo específico dos: “comprobar la existencia de diferencias entre la orientación motivacional en relación con la modalidad de aprendizaje en inglés como lengua extranjera”.

Con base en los resultados obtenidos para el primer objetivo específico, en el cual se pudo comprobar una leve diferencia en la orientación motivacional de acuerdo a la modalidad, para el caso del segundo objetivo específico el análisis se centró en comprobar la existencia de diferencias en relación con la orientación motivacional

dentro una misma modalidad, es decir, se quiso verificar la existencia de diferencias en relación con la orientación motivacional extrínseca e intrínseca en la modalidad sincrónica y el mismo ejercicio para la modalidad asincrónica. Para dicho fin, se acudió a la prueba de rangos con signo negativo de Wilcoxon (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Los resultados de esta prueba arrojaron que existe una diferencia significativa a nivel estadístico entre las medianas de las dos orientaciones motivacionales de la modalidad asincrónica ( $P_v=,026$ ). Lo que hace posible plantear que la modalidad asincrónica presenta una preferencia por la orientación motivacional extrínseca.

Esta interpretación se puede deducir, ya que en los resultados obtenidos en el primer objetivo se pudo observar una prevalencia de la orientación motivacional extrínseca en la modalidad asincrónica levemente más elevada que la presentada en la misma modalidad para la orientación motivacional intrínseca (Pintrich P. , 1988).

Para el caso de la modalidad sincrónica la prueba no arrojó ninguna diferencia significativa a nivel estadístico ( $P_v=,50$ ), lo que implica que en la modalidad sincrónica no existen diferencias significativas a nivel estadístico para la orientación motivacional presentada al interior de dicha modalidad por parte de los estudiantes.

Los resultados se muestran en la tabla 1 de estadísticos de prueba, a continuación.

Tabla 1. Prueba de rangos negativos de Wilcoxon para estimar diferencias en la orientación motivacional dentro de una misma modalidad

Modalidad		Orientación a meta extrínseca - Orientación a meta intrínseca	
		Z	
Asincrónico	Z		-2,228 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)		,026
Sincrónico	Z		-,662 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)		,508

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

b. Se basa en rangos positivos.

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al tercer objetivo específico: “establecer la existencia de diferencias entre la orientación motivacional presentada entre las modalidades sincrónica y asincrónica en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”.

Para la realización de este tercer y último objetivo específico se optó nuevamente por la prueba de rangos negativos de Wilcoxon. Esta prueba se corrió con la intención de corroborar si existen diferencias entre las modalidades sincrónica y asincrónica en relación con la orientación motivacional intrínseca y extrínseca. Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico asociadas al valor de significancia asintótica o *P* valor observado inferior al ( $P_v=0,05$ )

Estos resultados permiten verificar que la modalidad es un factor que influye de forma directa sobre la orientación motivacional que presentan los estudiantes en



sus procesos de aprendizaje. Como se pudo corroborar, la modalidad sincrónica presenta mayor fortaleza en la orientación a meta intrínseca, lo que implica que quizá la presencia del docente a nivel sincrónico, su acompañamiento, explicación y seguimiento en la realización de las tareas de aprendizaje parece cobrar mayor sentido y generar procesos de aprendizaje profundo (Bandura, 1986).

De otro lado, en la modalidad asincrónica se evidenció una tendencia hacia la orientación motivacional extrínseca, lo que implica que, al tener que valerse por sí mismos, los estudiantes deben agendar y estructurar sus propios procesos de manera independiente y esto genera que la intencionalidad en la realización de las tareas de aprendizaje esté centrada más en la nota o reconocimiento del logro percibido. En tanto, se puede plantear que la modalidad asincrónica presenta un claro rasgo de aprendizaje superficial o guiado hacia la certificación (Granados, 2018).

Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Prueba de rangos negativos de Wilcoxon entre modalidades sincrónica y asincrónica

Modalidad		Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
		Orientación a meta extrínseca - Modalidad	Orientación a meta intrínseca - Modalidad
Asincrónico	Z	-4,054 <sup>b</sup>	-4,104 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)	,000	,000
Sincrónico	Z	-4,256 <sup>b</sup>	-4,484 <sup>b</sup>
	Sig. asintótica(bilateral)	,000	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

b. Se basa en rangos negativos.

## CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede plantear que los estudiantes que no cuentan con una comunicación sincrónica con su docente en el momento de la construcción de aprendizajes tienden a fijar metas más orientadas hacia la certificación o nota académica (Gros y Silva, 2006); en contraste, en los estudiantes de modalidad asincrónica, su dinámica con el docente parece favorecer mejores formas en la construcción de nuevos saberes, así como en la consolidación de aprendizajes con significado y sentido propios de una motivación intrínseca.

Los resultados obtenidos son contrastables con los encontrados por Marín (2018), quien reflexiona sobre la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Este autor encontró en su investigación que no todos los individuos suelen sentirse responsables de su propio proceso de construcción de conocimientos, sino que, por lo regular, suelen depositar la mayor carga de responsabilidad del éxito del proceso de aprendizaje en el docente, lo que implica una tendencia motivacional claramente de corte explícita o externa.

De igual manera, los resultados muestran relaciones con la investigación realizada por Linnenbrink & Pintrich (2003), quienes encontraron que la orientación motivacional es un factor determinante en el comportamiento de los estudiantes al momento de enfrentarse a la realización de una tarea de aprendizaje. En ese sentido, aquellos que presentan una orientación a meta intrínseca, parecen comprometerse más allá de la adquisición o resultado positivo de una nota, como

es el caso del grupo de estudiantes de modalidad asincrónica, quienes presentaron una tendencia hacia la orientación motivacional intrínseca; mientras que, los mismos autores plantean que quienes se orientan hacia una motivación extrínseca parecen menos comprometidos y dispuestos solo a la realización de la tarea por una recompensa externa a su propio interés. De ahí que se plantee este tipo de orientación como propia del aprendizaje superficial o basada en la certificación.

En el caso del aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, se observó en el marco teórico que las motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas que se pueden identificar, suelen variar respecto a las motivaciones del aprendizaje de otras materias de estudio, posiblemente como resultado del potencial impacto que el dominio de una segunda lengua tenga de forma evidenciable en el futuro del estudiante (British Council, 2015).

Esto podría significar algunos matices en la identificación de los factores motivacionales de los estudiantes, al mismo tiempo que, puede explicar algunas diferencias entre estos factores propios de los estudiantes de modalidad sincrónica y asincrónica. A diferencia de las áreas del saber más tradicionales, como las matemáticas o la biología, en las cuales los estudiantes regularmente expresan la dificultad para identificar su relevancia y utilidad para su futuro, el inglés no parece representar igual dificultad; es decir; incluso para aquellos estudiantes con problemas para sentirse motivados al aprendizaje del inglés, las razones para realizar el esfuerzo suelen ser identificables con cierta facilidad (Cango & Bravo, 2020).

Partiendo entonces de la premisa, que indica que para ambos grupos de estudiantes las motivaciones en general para aprender inglés, resultan ser significativamente mayores que las que pueden tener con otras áreas del saber, se debe realizar un análisis cuidadoso de las diferencias en la relevancia que cada grupo le otorga a las motivaciones al ser discriminadas entre intrínsecas y extrínsecas, y en cómo estas motivaciones actúan cuando se analizan en relación con el uso de las TIC.

Como las motivaciones intrínsecas resultaron más importantes para los estudiantes de modalidad asincrónica, es pertinente recordar algunas de las características de este grupo de estudiantes. Para empezar, son estudiantes adultos, que ya culminaron su proceso de educación básica, y que se acercan al Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, en busca específicamente de conocimiento.

Mientras que, por otro lado, los estudiantes de la modalidad sincrónica participantes en esta investigación, son estudiantes de secundaria, jóvenes en su adolescencia, que estudian inglés dentro de un currículo que ellos no han elegido, sino que hace parte de las disposiciones legales del país, y que lo que regularmente se configura como su principal objetivo no es el aprendizaje en si, sino la aprobación de un requisito para luego ingresar ya sea a la universidad o a la vida laboral.

Esto implica un llamado de alerta al momento de analizar los resultados, pues ignorar estos elementos en el factor motivacional, les restaría importancia a las conclusiones de esta investigación. Pero, sin embargo, esta sustancial diferencia en la conformación de los dos grupos de estudio, no solo no deslegitima el logro del objetivo principal de esta investigación, sino que representa una oportunidad valiosa

para analizar, la forma como se interrelacionan categorías tales como, proyecto de vida o situación actual dentro del proyecto de vida, motivaciones para el aprendizaje, y actitudes, dificultades y fortalezas en relación a las TIC como elemento dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin lugar a dudas, no se relacionan de igual forma con las TIC, los estudiantes de secundaria en plena adolescencia, con sus cerebros aún en formación, y ávidos al extremo de estímulos y recompensas inmediatas, a aquellas personas con una mayor edad, que han logrado en su mayoría madurez en el desarrollo de su corteza prefrontal, obteniendo con ello autocontrol y mayor capacidad de concentración y sacrificio en la búsqueda de recompensas a largo plazo (Puiggrós, 1990).

En particular se observa en los adolescentes, que a pesar de que en cierto momento se consideró que ser nativos de la era digital, les facilitaría enormemente la comprensión y aprovechamiento de las herramientas tecnológicas, esta expectativa no ha resultado cierta en todos los contextos. Un ejemplo de esta problemática se percibe en lo que se puede considerar sabiduría popular contemporánea, representada en un “meme”, que llama la atención en la facilidad con que un niño o un joven de la actualidad, logra comprender, aprender y aprovechar incluso sin ayuda alguna, una herramienta tecnológica como “Tic Toc”, pero este mismo joven parece casi imposibilitado para hacer lo mismo con una herramienta también perteneciente a las TIC como el Microsoft Excel.

Si se hace un paralelo de este fenómeno con el aprendizaje de una segunda lengua, también se puede concluir que una herramienta digital que representa para el

estudiante una obligación, no logrará despertar mayor motivación intrínseca en él, en comparación con una herramienta digital que para ese adolescente represente diversión o entretenimiento.

Este puede ser entonces, más allá de las capacidades o actitudes de cada grupo etario, la razón para que se logre una mayor influencia de las TIC en la motivación de aquellos estudiantes en modalidad asincrónica en este estudio en particular. El significado propio que la herramienta tecnológica tenga en la mente del estudiante.

Esto además abre las puertas a nuevas investigaciones, que involucren nuevas categorías de análisis así como metodologías que las incluyan efectivamente, y que aporten al arduo esclarecimiento de la problemática que origina estos esfuerzos científicos.

## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

En consonancia con el objetivo general planteado: “evaluar la influencia de las TIC en la orientación motivacional del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos modalidades de mediación virtual”, se puede plantear, en función de los resultados obtenidos en el análisis de los datos, que la modalidad sí es un factor que permite evaluar la influencia en la orientación motivacional. Esto, dado que se encontraron diferencias significativas a nivel estadístico entre las modalidades analizadas.

Mientras la modalidad sincrónica presenta una clara orientación intrínseca, la modalidad asincrónica mostró una orientación extrínseca. Estos resultados de igual manera permiten responder a la pregunta: ¿cuál es influencia de las TIC en la orientación motivacional del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos modalidades de mediación virtual? La respuesta indica que la modalidad como mediación TIC representa una influencia en la percepción final del aprendizaje. Pues en concordancia con lo que se lee en Biggs (como se citó en Granados, 2018), la orientación motivacional es un factor que permite evaluar la tendencia de aprendizaje de un estudiante hacia un grado superficial o guiado a la certificación caso orientación motivacional extrínseca, o de un aprendizaje profundo caso orientación motivacional intrínseca.

De otro lado, en relación con la mediación virtual en los procesos de aprendizaje los resultados encontrados permiten verificar por lo menos en el grupo de estudiantes

participantes, que la modalidad tiene un efecto final sobre la percepción final de aprendizaje en los estudiantes. Este hallazgo se percibe especialmente interesante toda vez que permite advertir que los grupos que se encuentran en modalidad asincrónica requieren de un proceso de acompañamiento vía retroalimentación o seguimiento más cuidadoso que aquellos que tienen acceso semanal a un encuentro sincrónico con el docente, pues, como se corroboró, la modalidad asincrónica tiende a desarrollar una motivación guiada hacia la certificación, aprobación o simple cumplimiento superficial de los contenidos pero con claras limitaciones de acuerdo a lo que se lee y se comprende desde la teoría sociocognitiva, planteada por Bandura (1986).

En lo concerniente a los beneficios de la presente investigación, su importancia radica en haber demostrado con datos cómo la mediación TIC presenta diferencias significativas en los procesos de aprendizaje en relación con la modalidad en la que se encuentra, lo cual redundará en aspectos de planificación curricular, mejora de aspectos de evaluación y seguimiento a los procesos y resultados de aprendizaje en relación con la adquisición de una segunda lengua como lengua extranjera.

### **6.1. Recomendaciones**

En continuo proceso acumulativo de la ciencia, se considera siempre un trabajo finalizado como el punto de partida para nuevos trabajos de investigación. Un importante lugar dónde encontrar inspiración y fuente de problemas de investigación



que requieren ser abordados, es en las conclusiones de los trabajos producto de investigación científica (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Para el caso particular de la investigación realizada sobre la influencia de las TIC en la orientación motivacional del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos modalidades de mediación virtual, una con acompañamiento asincrónico y un grupo con acompañamiento sincrónico, gracias a la participación de grupos de estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales Caldas, y de un grupo de estudiantes de nivel técnico del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, también se pueden identificar al menos dos escenarios en los que resulta pertinente y recomendable continuar con procesos investigativos que redunden en futuros aportes a la enseñanza del idioma inglés.

El primer tema que la investigadora recomienda tomar como punto de partida para una próxima investigación es el caso en que la modalidad de acompañamiento no es ni asíncrona ni sincrónica, sino que se presenta una combinación de ambas técnicas, dentro de lo conocido en el campo de la educación como el “blended learning”, y que seguramente también arrojará conclusiones y nuevo conocimiento respecto de las motivaciones de los estudiantes, la manera en que estas evolucionan y se adaptan al sistema y la metodología por medio de la cual reciben la formación.

En segundo lugar, dirigir un investigación similar, incluyendo el contraste con los aportes, observaciones, apreciaciones y recomendaciones de docentes en estas diferentes modalidades, preferiblemente partiendo del mismo contexto y población

que este trabajo, para poder realizar una comparación crítica y objetiva de estos resultados y continuar dilucidando las condiciones que se imponen en estos grupos de estudiantes, con el fin de mejorar constantemente en el alcance de objetivos de aprendizaje y efectividad en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en Colombia.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*.
- Bandura, A. (1986). *Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy*.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development, 72*(1), 187-206.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain*. Londres: Longmans Group Ltd.
- Bonanomi, A., Cadamuro, A., Giulia, O. M., Versari, A., & Confalonieri, E. (2020). The psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): Multidimensional Rasch Analysis on primary school data..
- British Council. (Mayo de 2015). *El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. Recuperado el 11 de Mayo de 2019, de [https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia\\_version\\_final\\_-\\_espanol.pdf](https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf)

- Cango, A., & Bravo, A. (2020). La enseñanza del inglés en las instituciones educativas públicas del Ecuador en la era digital. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 51-68.
- Carr, S., & Weigand, D. (2002). The influence of significant others on the goal orientations of youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior*, 19-40.
- Cavanaugh, M. P. (1996). History of teaching English as a second language. *The English Journal*, 40-44.
- Chakraborty, R., & Chechi, V. K. (2020). Latent Profile Analysis (LPA) of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) in the Indian Context. *International Journal of Future Generation Communication and Networking*, 13(3), 3487-3496.
- Churches, A. (21 de 02 de 2013). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Recuperado el 19 de 07 de 2020, de Reduteka:  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34778640/taxonomia\\_de\\_bloom\\_para\\_la\\_era\\_digital.pdf?1411036775=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTAXONOMIA\\_DE\\_BLOOM\\_PARA\\_LA\\_ERA\\_DIGITAL.pdf&Expires=1596904958&Signature=cVu-30qC0M3Ud-ZLyn6w2i5GWbckehl](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34778640/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf?1411036775=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTAXONOMIA_DE_BLOOM_PARA_LA_ERA_DIGITAL.pdf&Expires=1596904958&Signature=cVu-30qC0M3Ud-ZLyn6w2i5GWbckehl)
- Dickinson, L. (1992). *Learner training for language learning. Authentik Language Learning Resources*.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England: Longman/Pearson.

El Economista. (13 de Febrero de 2015). *El Método Berlitz revoluciona la forma de aprender inglés*. Obtenido de Ecoaula.es:  
<https://www.eleconomista.es/campus/noticias/6472903/02/15/El-Metodo-Berlitz-revoluciona-la-forma-de-aprender-ingles.html>

Ellis, R. (1997). *Research and Language Teaching*. New York, NY: Oxford University Press.

García, T., & McKeachie, W. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. . *Educational Psychologist*, 117-128.

Gros, B., & Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de educación a distancia*.

Hameed, D. (2019). The Impact of Using Mobile Phone Technology in Learning English. *Journal of Al-Frahedis Arts*, 569-586.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.

Hidi, S., & Ainley, M. (2008). *Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning*.

- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). *Academic failure and school dropout: The influence of peers*. Cambridge University Press.
- Keller, J. (1984). The use of the ARCS model of motivation in teacher training. En *Aspects of educational technology* (pp. 140-145).
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and instruction, 12*(4), 383-409.
- Leibovich de Duarte, A. (. (2000). La dimensión ética en la investigación psicológica. *Investigación Psicológica, 43-61*.
- López, E. G. (2018). Enfoques y fundamentos teóricos de los patrones de aprendizaje. *Revista de Investigaciones. UCM, 19*(33), 105-116.
- Luo, X., Daly, S., & Wen, L. (2020). An Empirical Study of the Effect of Multimedia Information Technology on College English Teaching. *Randwick International of Education and Linguistics Science (RIELS) Journal, 62-66*.
- Marín, A. E. (2018). El sentido de responsabilidad que subyace al ejercicio profesional de los egresados de las universidades tolimenses. *Revista Boletín Redipe, 52-57*.
- Márquez, Á., Plaza, J., & Marcos, L. (2010). *El impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aprendizaje del inglés como segunda lengua*. Recuperado el 17 de junio de 2020, de

<https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2332/63c.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

McCaslin, M., & Good, T. (1996). *Listening in classrooms*. HarperCollins.

McKeachie, W., Pintrich, P., & Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 153-160.

Meijs, C., Neroni, J., Gijsselaers, H. J., Leontjevas, R., Kirschner, P. A., & de Groot, R. H. (2019). Motivated strategies for learning questionnaire part B revisited: New subscales for an adult distance education setting. *The internet and higher education*, 40, 1-11.

Montoya, D., Dussán, C., Taborda, J., & Nieto, L. (2018). Motivation and Learning Strategies in Universidad de Caldas' Students. *Tesis Psicológica*, 1-23.

Mostafa, A. (2019). Assessment of Self Regulated Learning Strategy Using Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Anatomy Course Among Undergraduate Medical Students in Bangladesh. *Chattagram Maa-O-Shishu Hospital Medical College Journal*, 18(1), 10-13.

Nie, L. (2020). A Preliminary Exploration into Effectively Combining Computer Technology with English Teaching. *Journal of Physics: Conference Series*, 1533.

Pintrich, P. (1988). A process-oriented view of student's motivation and cognition. En J. S. Mets, *Improving teaching and learning through research: New*

- directions for teaching and learning* (pp. 65-79). San Francisco CA.: Jossey-Bass.
- Pintrich, P., & García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the collage classroom. En M. Maehr, & P. Pintrich, *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulation processes* (pp. 371-402). Greenwich: CT:JAI.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 33-40.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum*. Galerna: Buenos Aires.
- Ramírez, M., Canto, J., Bueno, J., & Echazarreta, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 193-214.
- Romero, M., López, M., & Pichardo, M. C. (2019). Madurez neuropsicológica y uso de las Tic en el aprendizaje del Inglés. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 17(47).
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje* (6a edición ed.). (L. Pineda, & M. Ortiz, Trads.) México D.F.: Pearson México.



- Soto, J. L., Gaviria, J., Figueroa, T., & González Torres, M. C. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón. Revista de pedagogía*, 35-51.
- Tong, F., Guo, H., Wang, Z., Min, Y., Guo, W., & Yoon, M. (2020). Examining cross-cultural transferability of self-regulated learning model: an adaptation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire for Chinese adult learners. *Educational Studies*, 46(4), 422-439.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 34-41.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of educational psychology*, 75(4), 530.
- Wentzel, K. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, 91(1), 76.
- Wigfield, A., & Wagner, A. (2005). *Competence motivation and identity development during adolescence. In Handbook of competence and motivation*. New York: Elliott, A. J. and Dweck, C. S.
- Wilensky, A., Schafe, G., & LeDoux, J. (2000). The amygdala modulates memory consolidation of fear-motivated inhibitory avoidance learning but not classical fear conditioning. *Journal of Neuroscience*, 7059-7066.

Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Ernst Klett Sprachen.

## ANEXO

### Anexo 1. Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA

Nombre: \_\_\_\_\_

Asignatura: INGLÉS      Estrato: \_\_\_\_\_      Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: M\_\_\_      F\_\_\_

¿Siente que usted ha tenido más éxitos que fracasos en esta asignatura?      Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

¿Cuál ha sido su nota promedio en esta asignatura?

\_\_\_\_\_

**Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas** de manera que tu respuesta refleje tu situación. Te pedimos que respondas con toda honestidad.

Lee cada una de las afirmaciones y califícala de 1 a 7, donde 1 indica “Nada cierto en mí”, hasta 7 que indica “Totalmente cierto en mí”.

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalm. cierto en mí 7
1. En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.							
2. Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.							
3. Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.							
4. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso.							
5. Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.							
6. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.							
7. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio.							
8. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta clase.							
9. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros.							
10. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso.							
11. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.							
12. Estoy muy interesado en el contenido de este curso.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalm. cierto en mí 7
13. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.							
14. Espero hacerlo bien en esta clase.							
15. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible.							
16. Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.							
17. Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas aunque no me garanticen buenas calificaciones.							
18. Me gusta el tema de este curso.							
19. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.							
20. Estoy seguro, que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.							
21. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores.							
22. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase.							
23. Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.							
24. Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.							
25. Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.							
26. Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer.							
27. Cuando estoy haciendo una lectura, y me “pierdo” al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo.							
28. Hago buen uso de mi tiempo de estudio para este curso.							
29. Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.							
30. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento.							
31. Me resulta difícil seguir un horario de estudio.							
32. Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.							
33. Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.							
34. Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor.							
35. Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase pero no se de que fue la lectura.							
36. Cuando lo que tengo que hacer para esta clase es difícil, o no lo hago o solo estudio lo fácil.							
37. Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo.							
38. Tengo un lugar específico para estudiar.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalm. cierto en mí 7
39. Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso.							
40. Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo.							
41. Asisto con regularidad a esta clase.							
42. Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.							
43. Cuando estudio para este curso trato de identificar que conceptos no entiendo bien.							
44. A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades.							
45. Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.							
46. Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde.							
47. Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.							