



UNIVERSIDAD SIGLO 21
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN
***Factores intervinientes en la motivación durante el
aprendizaje del inglés como lengua extranjera***

Gisel Eliana Alonso Hass

Año 2019

Agradecimientos

A mis maravillosos hijos, porque con ellos descubrí lo esencial en la vida.

A mi amado esposo, por su tierna compañía y apoyo incondicional.

A mis queridos padres, por haberme educado con cariño y paciencia.

A mis hermanos, seres extraordinarios, por compartir la vida.

A Elza, mamá del corazón, por tantos recuerdos y enseñanzas.

A mis profesores de carrera, por su permanente guía y estímulo.

Tabla de Contenidos

Agradecimientos	i
Tabla de Contenidos	ii
Resumen.....	iv
Abstract	v
Introducción	vi
Capítulo 1 – Planteamiento del Problema.....	1
Tema de investigación	1
Justificación	2
Contextualización del Problema	5
Marco de referencia institucional - Caso A.	6
Marco de referencia institucional – Caso B.	8
Antecedentes	10
Problema de investigación	12
Hipótesis	13
Objetivos de la Investigación.....	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Variables	14
Capítulo 2 – Marco Teórico	15
1. Aprendizaje.....	16
2. Teorías del aprendizaje	16
3. Teorías cognoscitivas.....	18
3.1 El componente de expectativa: El Autoconcepto.	19
3.2 El componente de valor: Las metas de Aprendizaje.....	20
3.3 El componente afectivo: Las Emociones.....	21
3.4 Motivación, clima y contexto.....	23
3.5 Rol docente en la enseñanza del inglés.....	24

Capítulo 3 - Metodología	29
Marco metodológico	29
Capítulo 4 - Análisis de Resultados	35
Resultados	35
1) Factores motivacionales desde la perspectiva de los alumnos.....	36
Caso A: Alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016	39
Caso B: Alumnos de 1er año del Colegio Secundario Primera Junta, 2017	54
Factores de motivación en diferentes contextos sociales.....	69
Comparación de los resultados de las encuestas	70
2) Motivación y clima en que se dictan las clases	75
Caso A:.....	77
Caso B:.....	83
3) Motivación desde la perspectiva docente	88
Capítulo 5 - Conclusiones	92
Listado de referencias	101
Bibliografía Complementaria.....	104
Anexos	105
Anexo 1 - Guía de observación.....	105
Anexo 2 - Guía de entrevista a profesores de inglés.....	107
Anexo 3 - Guía de encuesta. Cuestionario auto-administrado a estudiantes.	109
Anexo 4 - Presentación de Datos	112
1) Presentación de Datos Cualitativos. Observaciones.....	112
Análisis y tabulación de los datos obtenidos a partir de las observaciones	129
2) Presentación de Datos Cualitativos. Entrevistas.....	145
Análisis y tabulación de los datos obtenidos a partir de las entrevistas.....	155
3) Presentación de Datos Cuantitativos. Encuesta auto-administrada.	161
Curriculum Vitae del Autor	165
Anexo E - FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN.....	166

FACTORES INTERVINIENTES EN LA MOTIVACIÓN DURANTE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Resumen

Esta investigación acerca de la motivación durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera presenta como objetivo determinar y analizar los factores que afectan dicha motivación en dos casos propuestos y, como objetivos específicos, medir el nivel de motivación de los alumnos y su relación con el proceso de aprendizaje, identificar sus actitudes hacia el aprendizaje del inglés, explicar y valorar los métodos utilizados en su enseñanza, identificar los factores motivacionales que afectan el aprendizaje, determinar en qué medida influyen en la motivación y establecer una comparación considerando diferentes contextos educativos.

Se propone colaborar con la comunidad educativa en la solución del problema del bajo rendimiento escolar y consecuente deserción del alumnado, uno de los principales desafíos del docente, considerando indispensable al factor motivacional. El problema se aborda como un estudio exploratorio y descriptivo-correlacional mediante encuestas, observaciones y entrevistas.

Como resultado se determina que las metas de aprendizaje, emociones, auto-concepto, actitudes de los alumnos y el rol del profesor definitivamente influyen en la motivación, que a la vez es un factor crucial del proceso educativo. Además, un nuevo hallazgo señala que el contexto educacional no incide en la motivación, al menos a un nivel notable. Se recomienda a todo educador ahondar sobre estas cuestiones a los fines de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y consecuentemente disminuir la deserción escolar. Se propone además realizar nuevas investigaciones teniendo en cuenta otros factores, como la edad de los alumnos.

Palabras Claves: Motivación, aprendizaje, lengua extranjera, factores motivacionales, inglés, contextos educativos, bajo rendimiento escolar, deserción.

FACTORS INVOLVED IN THE MOTIVATION WHILE LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

This research about motivation during the English as foreign language learning process presents as a aims to identify and analyze the factors affecting the motivation in two proposed cases and, as specific objectives, to measure the level of motivation of pupils and its relationship to the learning process, identify their attitudes towards learning English, explain and rating teaching methods, identify the motivational factors that affect learning, determine the extension of their influence and establish a comparison considering different educational contexts.

It is the intention to collaborate with the educational community in the solution to the problem of low school performance and consequent defection, one of the main challenges of teachers, considering motivational as essential. The problem is approached as an exploratory and descriptive correlational research through surveys, observations and interviews.

It is the result that learning goals, emotions, self-concept, students' attitudes and the role of teachers definitely influence motivation, which in turn is a crucial factor of the educational process. In addition, a new finding indicates that educational context does not affect motivation, at least at a notable level. It is recommendable that all educators delve these issues in order to improve pupils' academic performance to consistently discourage school desertion. In addition, it is necessary to conduct new research taking into account other factors, such as the age of the students.

Key Words: Motivation, learning, foreign language, motivational factors, English, educational contexts, low school performance, desertion.

Introducción

La motivación es un componente esencial en el proceso educativo del hombre. Pero ¿qué es la motivación? Básicamente, es un motor interno que impulsa al ser humano a realizar actividades con la finalidad de lograr un objetivo (Brown, 2007). Circunscribiéndonos al ámbito escolar específicamente, surge el interrogante de cómo lograr esta motivación a los fines de favorecer el aprendizaje de los alumnos y, de este modo, colaborar en la disminución de la deserción escolar solucionando así, al menos parcialmente, una de las mayores problemáticas que el ámbito educativo enfrenta.

Es así como surge este proyecto de investigación aplicada con el objetivo de determinar y analizar cuáles son los factores que afectan la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos casos propuestos: alumnos de 1er año del colegio secundario Big Ben School, y alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta, ambos de Santiago del Estero, Argentina.

En el primer capítulo, planteamiento del problema, se determina como tema de investigación “la motivación durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera” especificando los dos casos propuestos para tal fin. A continuación se exponen los argumentos que justifican la necesidad y relevancia de llevar a cabo la misma, planteando la problemática actual a la que se pretende dar solución; y seguidamente se detallan algunos antecedentes que son la base a partir de la cual se desarrolla este nuevo estudio. Seguidamente, se profundiza acerca del problema de investigación y los cuestionamientos a los que se busca dar respuesta, y se idea una hipótesis que se pretende verificar: existen factores que influyen en la motivación presente en los alumnos de los casos a estudiar, y a su vez, la motivación en sí es un factor importante en el proceso educativo que se lleva a cabo dentro del aula. Finalmente se detallan los objetivos de la investigación y las variables en juego.

En el segundo capítulo, marco teórico, se presentan conceptos y hallazgos importantes. Se desarrollan conceptos, terminología e ideas para facilitar al lector la comprensión del problema. Se expone la literatura organizadamente desde lo general hacia lo particular, explicando qué se entiende por aprendizaje y cuáles son las principales teorías para luego desarrollar algunos componentes propios de la concepción cognoscitiva: expectativa, valor y emoción. Finalmente, se hace referencia al concepto de motivación y la influencia de rol docente en la enseñanza del inglés.

El tercer capítulo, metodología, expone los pasos para recabar los datos necesarios. Puntualmente, la presente investigación se llevará a cabo mediante una combinación de los diseños metodológicos exploratorio, descriptivo y correlacional, con el objeto de medir las variables en forma independiente para luego establecer una relación causal entre ellas. Se utilizan distintas técnicas e instrumentos de recolección de datos, tales como la encuesta y cuestionario por un lado, propios del enfoque cuantitativo; y la observación y entrevista por otro, propios del enfoque cualitativo.

El cuarto capítulo, análisis de resultados, presenta y analiza ordenadamente los datos obtenidos en tablas, cuadros, citas textuales. Posteriormente son interpretados por el investigador con el fin de responder las preguntas de investigación.

El quinto y último capítulo, conclusiones, presenta los principales hallazgos de la investigación en relación a los objetivos planteados. Además, propone investigaciones posteriores teniendo en cuenta nuevos factores que pudieran tener influencia en la motivación, como ser la edad de los estudiantes.

Finalmente en el apartado de los anexos, el lector puede encontrar las guías de observación, entrevista y encuesta utilizadas en la investigación, así como la presentación de los datos obtenidos y su tabulación.

Capítulo 1 – Planteamiento del Problema

Tema de investigación

La motivación durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Caso A: 1er año turno tarde del colegio secundario bilingüe Big Ben School de la ciudad de Santiago del Estero, Argentina, año 2016.

Caso B: 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de la ciudad de Santiago del Estero, Argentina, año 2017.

Justificación

En un mundo globalizado donde la lengua inglesa indiscutiblemente se ha posicionado como lengua franca, es preciso señalar la cabal importancia de la enseñanza de dicho idioma en el contexto escolar.

Por un lado, las empresas regidas principalmente por las leyes del mercado y la competencia individualista se ven obligadas a ampliar sus mercados, relacionarse con el extranjero y atender a clientes de diferentes nacionalidades; por lo que surge la necesidad de un personal capacitado en el uso del inglés para una comunicación efectiva independientemente de la lengua materna de los interlocutores. Y por otro lado, como ventaja estrictamente personal, el aprender inglés enriquece al hombre, desde que permite comprender diferentes culturas y valorarlas, a la vez que lo transforma en un nuevo ser capaz de relacionarse y comunicarse efectivamente con personas de otras nacionalidades.

Sin embargo, en el contexto escolar específicamente, es evidente que la sola intención de transmitir dicho conocimiento a los alumnos es insuficiente. Tanto las modernas teorías del aprendizaje como la experiencia personal de cada educador se oponen al concepto de *tabula rasa* ofrecido por Locke (1960); y concuerdan en que la mera pretensión de depositar contenidos en la cabeza de los educandos es sinónimo de desperdicio de tiempo y esfuerzos por parte del docente, resultando en la pérdida de valiosas oportunidades de desarrollo cognitivo del alumno; quien aburrido y desinteresado, acaba por desestimar la importancia de la materia en cuestión dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca guiarlo en la construcción de conocimientos.

Al parecer, en la práctica diaria de la profesión, existe una marcada tendencia a olvidar que la realidad del conjunto humano es heterogénea y que las

particularidades de cada alumno influyen fuertemente en el grado de interés presente a la hora de aprender nuevos contenidos. Es más, es innegable que, aún ante la presencia de idénticos métodos y técnicas de enseñanza están aquellos alumnos que muestran disfrute y facilidad para el aprendizaje de la lengua inglesa; mientras que otros, rotulados como niños problema, se muestran desmotivados, apáticos e indiferentes y finalizan el año escolar con resultados catastróficos.

La UNESCO (2012) reconoce su preocupación por el incremento notable en el número de alumnos que no termina sus estudios en tiempo y forma, como también por el alarmante porcentaje de aquellos que, si bien finaliza el año escolar, no logran alcanzar un nivel académico propuesto. De más está decir, que revertir esta situación es imprescindible. Por esto, potenciar la motivación de los estudiantes es uno de los principales desafíos del docente en la actualidad, lo que redundará con toda seguridad en un incremento del rendimiento escolar (*García y Doménech, 1997*). Los colegios secundarios Big Ben School y Barrio Primera Junta de Santiago del Estero, son sólo dos ejemplos de las múltiples instituciones escolares que intentan hacer frente a esta falencia.

Este proyecto propone colaborar con la comunidad educativa en la búsqueda de una solución al problema del bajo rendimiento escolar y consecuente deserción del alumnado, considerando la importancia crucial del factor motivacional.

Es así como surge la necesidad de ahondar sobre esta problemática específica enfatizando el verdadero sentido y valor de la *motivación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje*, con el objetivo de beneficiar y facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos, circunscribiéndonos en este caso en particular, al ámbito específico del inglés como lengua extranjera. Para ello, es indispensable determinar

los factores que inequívocamente influyen en la motivación estableciendo además sus posibles relaciones.

Específicamente, se llevará a cabo un Proyecto de Investigación Aplicada que perseguirá dilucidar y profundizar sobre los factores que intervienen en la motivación de los alumnos de 1er año turno tarde del colegio secundario bilingüe Big Ben School, conjuntamente con el grupo de alumnos de 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta, ambos pertenecientes a la ciudad de Santiago del Estero, Argentina, durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera; con la intención de procesar y analizar información que pudiera ser pertinente para el diseño y la utilización de herramientas y estrategias que permitan acrecentar el nivel de motivación presente en los alumnos, componente esencial que conlleva al éxito educativo; como así también arribar a conclusiones provisionarias en el campo del conocimiento científico que servirán de reflexión y estudio para quienes tengan interés en mejorar la calidad educativa.

Contextualización del Problema

En primera instancia, y en vías de analizar y estudiar el fenómeno de la motivación durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el investigador optará por desarrollar dicha investigación en contextos o ambientes claramente diferenciados. Su investigación se llevará a cabo en dos instituciones educativas, focalizando su atención en cursos correspondientes al primer año de la secundaria. Estos serán denominados “Caso A”: 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School, privado y bilingüe, de la ciudad de Santiago del Estero, Argentina, año 2016; y “Caso B”: 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta, escuela pública de la ciudad de Santiago del Estero, Argentina, año 2017.

Con el fin de lograr una comprensión más completa del fenómeno a estudiar, es necesario interpretar las situaciones desde las perspectivas de los sujetos que día a día habitan dichos ambientes. Para esto, se enfatiza en la necesidad de retratar y explicar en forma detallada los contextos específicos en cuestión para así brindar al lector la posibilidad de situarse en los lugares en que se lleva a cabo la presente investigación (Creswell, 2014).

Marco de referencia institucional - Caso A.

- Nombre de la institución: Colegio Secundario Big Ben School.
- Gestión: Privada
- Dirección: Tucumán N° 367
- Ciudad: Santiago del Estero
- Departamento: Capital
- Provincia: Santiago del Estero

Contexto:

El Colegio Secundario Big Ben School está ubicado en la zona céntrica de la ciudad. Su calle cuenta con alumbrado público, cloacas, vereda y asfalto en buenas condiciones. Es transitada por vehículos pequeños y colectivos.

El edificio es el resultado de distintas remodelaciones realizadas a una casa antigua, amplia y de techos altos. En él funcionan dos instituciones independientes, por un lado el colegio en cuestión, y por otro el Instituto Cultural Anglo Argentino, que brinda la enseñanza del idioma inglés. El inmueble cuenta con 14 aulas distribuidas en 3 pisos, de las cuales 5 son destinadas a ser usadas por el colegio secundario; además hay salas para el uso de profesores, rectoría, preceptoría, secretaría, administración y personal de maestranza, gabinete de computación y gabinete psicopedagógico. El lugar también dispone de 4 baños para los alumnos y 2 para los docentes y/o personas con dificultades motrices. Recientemente se confeccionó una rampa de acceso al edificio y otra cerca de las aulas más cercanas a la entrada. El patio no es muy espacioso, y una parte del mismo es una galería

techada. Cada aula cuenta con bancos individuales, armarios, ventiladores, aires acondicionados y amplios ventanales.

El colegio brinda una educación con orientación comercial y además bilingüe.

Los alumnos concurren a la institución en doble turno, a la mañana cumplen con la misma currícula establecida para todas las escuelas secundarias, y a la siesta se dictan las clases de inglés los días lunes, martes, jueves y viernes.

El colegio es relativamente nuevo. Tiene 15 años de antigüedad, y recibe a 24 alumnos por curso, en su mayoría provenientes del Colegio Primario Big Ben School, que funciona a unas 15 cuadras de distancia del respectivo secundario.

La matrícula y aranceles mensuales que se pagan para concurrir a esta institución son altos en relación a la cuota de otros colegios privados de la ciudad, pero más económico en comparación con las cuotas de colegios privados bilingües de provincias vecinas como Tucumán o Córdoba. Por este motivo, el alumnado en su mayoría pertenece a familias de posición económica privilegiada respecto de la sociedad santiagueña en su totalidad.

El clima institucional es propicio para un trabajo placentero. Al existir estabilidad en los cargos docentes, se logra una situación de confianza acrecentada por convivencias, encuentros y viajes de estudio organizados por los directivos. Los canales de comunicación entre docentes, directivos, padre y alumnos son fluidos y generalmente armónicos, haciendo siempre hincapié en la búsqueda de soluciones, la superación y resolución de conflictos.

Marco de referencia institucional – Caso B.

- Nombre de la institución: Colegio Secundario Barrio Primera Junta.
- Gestión: Pública
- Dirección: La Rioja N° 1250
- Ciudad: Santiago del Estero
- Departamento: Capital
- Provincia: Santiago del Estero

Contexto:

El Colegio Secundario Barrio Primera Junta está ubicado a 1,5 km de la zona céntrica de la ciudad. Su calle cuenta con alumbrado público y cloacas; las condiciones de su vereda y asfalto no son óptimas. Es transitada por vehículos pequeños y colectivos.

El edificio es de tamaño considerable, amplio y de techos altos. El inmueble cuenta con 20 aulas distribuidas en 2 pisos; además hay salas para el uso de profesores, rectoría, preceptoría, secretaría, biblioteca, administración y personal de maestranza, gabinete de computación y gabinete psicopedagógico. El lugar también dispone de 4 baños para los alumnos y 1 para los docentes, no habiendo alguno destinado a personas con dificultades motrices, como tampoco rampa de acceso al edificio. La galería techada es verdaderamente espaciosa. El edificio está rodeado por un patio amplio al cual la institución no le da uso más q para estacionar algunas motos, ni tampoco está correctamente mantenido. Cada aula cuenta con bancos para pares de alumnos, ventiladores, y amplios ventanales. El estado del mobiliario es regular o malo en cuanto a higiene y demás cuidados.

El colegio brinda educación secundaria en doble turno, siendo ambas mitades de jornadas destinadas a diferentes grupos de alumnos. Cada aula recibe a 25 alumnos aproximadamente, en general, procedentes de la zona. El alumnado en su mayoría pertenece a familias de posición socioeconómica media a baja respecto de la sociedad santiagueña en su totalidad.

El clima institucional no es el más propicio para un trabajo placentero. Las marcadas situaciones de ausencia tanto de parte del alumnado como del profesorado en general, conjuntamente con la notable apatía demostrada por muchos padres de alumnos, reflejan un alto nivel de desinterés en relación al fenómeno educativo. En otras palabras, los canales de comunicación entre docentes, directivos, padres y alumnos no son fluidos ni productivos respecto de la búsqueda de soluciones, y superación de conflictos.

Antecedentes

Con el objeto de desarrollar este proyecto acerca de los factores intervinientes en la motivación durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera; se presentan publicaciones, artículos y hallazgos científicos vinculados al tema como antecedentes válidos y de utilidad para la presente investigación. En base a estos estudios, se intentará dilucidar si las afirmaciones y conclusiones a las que se arribó, se cumplen y verifican nuevamente en el presente trabajo de investigación.

En primer lugar, se cita el artículo “*Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*” (García y Doménech, 1997). Dicho estudio realiza un análisis de ciertos factores motivacionales en el alumno desde una perspectiva personal y contextual, enfatizando en la influencia del rol docente. Este análisis será el vector principal que guiará la presente investigación, aplicando una metodología similar a los casos actuales. Mediante observaciones, encuestas y entrevistas se cotejarán las premisas expuestas en este artículo en lo referido a motivación, factores motivacionales y rol docente, conceptos vinculados estrechamente con la presente investigación. Se observará si el rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida (autoconcepto); si la conducta mostrada por los alumnos depende más de su "capacidad percibida" que de su orientación de meta; si los efectos de las emociones positivas son beneficiosas en la mayoría de los casos, si el impacto de las emociones negativas ocasiona efectos ambivalentes. Por otro lado, se observarán las distintas reacciones de los alumnos en caso que el docente intente o no ayudarlos a tomar sus propias decisiones, a fin de verificar si esta forma de fomentar su responsabilidad e independencia influye o no sobre su motivación, como sugiere el artículo de García y Doménech (1997) en cuestión.

En segundo lugar, el estudio “*La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera*” (Grünewald, 2009) analiza el concepto de motivación y sus tipos, explicando su relevancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; conceptos fundamentales para el desarrollo del presente trabajo. Básicamente, Grünewald (2009) vincula a la motivación con el uso de computadoras, herramientas estratégicas que repercuten en forma positiva en la predisposición para aprender otro idioma. Si bien el uso de las tecnologías no es objeto de la actual investigación, se subraya la importancia de la conclusión a la que se arribó, descubriendo que la motivación y la auto-valoración de los alumnos son factores interdependientes. “El alumno que está más motivado, también considera que su progreso individual es mayor... a la inversa: el que tiene la sensación subjetiva de haber alcanzado un grado de progreso más alto, también dice haber estado más motivado” (Grünewald, 2009, p. 85). Uno de los objetivos del trabajo de investigación actual será valorar este descubrimiento a la luz de un nuevo análisis en un contexto diferente.

Finalmente, se menciona el trabajo de investigación “*Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira*” de Perez (2006). Este estudio determina la relación entre motivación interna y rendimiento académico, y resalta dos actitudes presentes en los alumnos con mayor motivación: el interés en el aprendizaje del idioma y el placer por el estudio del inglés. Y en concordancia con Dörnyei (2008) el estudio concluye en que en la medida en que los estudiantes presentan actitudes motivacionales favorables hacia el aprendizaje del idioma su desempeño académico tiende a ser más alto (Dörnyei, 2008). Premisa que el presente trabajo busca validar, para luego especificar cuáles son esas actitudes que los docentes deben buscar acrecentar para obtener los logros educativos propuestos.

Problema de investigación

El inglés se ha impuesto como una valiosa herramienta de conocimiento y comunicación a nivel global. Esto acentúa la necesidad del aprendizaje de dicha lengua. Sin embargo, en el contexto escolar específico se evidencia que la mera transmisión de dicho conocimiento es insuficiente. Por otro lado, la lamentable situación actual de deserción y bajo rendimiento escolar del alumnado ha provocado diferentes planteos por parte de docentes y especialistas de la educación (UNICEF, 2007). Una de las preocupaciones principales gira en torno a la motivación presente en los estudiantes, factor crucial en el rendimiento escolar.

Es así como surge el interrogante que guiará esta investigación: ¿Cuáles son los factores que intervienen en la motivación de los alumnos de 1er año turno tarde del colegio secundario bilingüe Big Ben School de la ciudad de Santiago del Estero, Argentina, ciclo lectivo 2016, y de los alumnos de 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de la ciudad de Santiago del Estero, Argentina, año 2017, durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

A partir de esta cuestión, se pone de manifiesto la necesidad de ahondar en diversos puntos tales como ¿Cuál es el nivel de motivación presente en los alumnos y qué relación tiene este con el proceso de aprendizaje? ¿Qué tipo de actitudes muestran estos hacia el aprendizaje del inglés? ¿Qué métodos utilizan los docentes para la enseñanza del inglés y cómo se relacionan con el clima de la clase? ¿Qué factores motivacionales están presentes en los casos a estudiar y cómo o en qué medida afectan o influyen en el aprendizaje de los alumnos? Y respecto de todo lo anteriormente mencionado, ¿qué diferencias surgen de la comparación de dos los contextos institucionales en cuestión?

Hipótesis

Existen factores que influyen en la motivación presente en los alumnos de los casos a estudiar, y a su vez, la motivación en sí es un factor importante en el proceso educativo que se lleva a cabo dentro del aula.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

- Determinar y analizar cuáles son los factores que afectan la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los casos propuestos.

Objetivos específicos

- Medir el nivel de motivación presente en los alumnos y su relación con el proceso de aprendizaje.
- Identificar las actitudes que muestran los alumnos hacia el aprendizaje del inglés.
- Explicar y valorar los métodos utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Identificar los factores motivacionales que afectan el aprendizaje.
- Determinar en qué medida cada uno de estos factores influye en la motivación de los alumnos de los casos a estudiar.
- Establecer una comparación considerando los diferentes contextos institucionales de los casos propuestos.

Variables

En este punto cabe señalar que se tendrán en cuenta diferentes variables al momento de llevar a cabo la presente investigación, entre ellas:

- Métodos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés.
- Rol del docente durante la clase de inglés.
- El contexto en el que se lleva a cabo la investigación: teniendo en cuenta las diferencias entre los dos casos a estudiar.

El presente trabajo persigue establecer una relación causal entre la mayor o menor motivación que presenta el grupo de alumnos en cuestión durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y los factores que afectan dicha motivación provocando su incremento o disminución.

En otras palabras, se busca explicar una relación entre motivación como variable dependiente y los factores que la afectan, variables independientes; puesto que dicha interacción es esencial al proceso de enseñanza aprendizaje.

Capítulo 2 – Marco Teórico

El presente capítulo contiene importantes hallazgos sobre el tema central de estudio, los cuales se reflejan en la literatura relevante del área incluyendo artículos de publicaciones y libros especializados.

En otras palabras, se dedicará este espacio al desarrollo y explicación de enfoques, postulados y conceptos cuya determinación es de vital importancia para el avance del presente trabajo investigativo, puesto que los resultados a los que se pretende arribar sólo son comprensibles a la luz de las teorías que los sustentan.

Siendo el objetivo principal del presente determinar y analizar cuáles son los factores que afectan la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los casos propuestos, se considera necesario comenzar por el desarrollo de un concepto fundamental y definir qué se entiende por aprendizaje.

1. Aprendizaje.

En base a lo propuesto, es indispensable partir de un concepto básico y convenir qué se entiende por aprendizaje.

En el sentido más amplio, el aprendizaje ocurre cuando la experiencia genera un cambio relativamente permanente en los conocimientos o las conductas de un individuo. El cambio puede ser deliberado o involuntario, para mejorar o para empeorar, correcto o incorrecto, y consciente o inconsciente (Schunk, 2008). Ahora bien, cabe aclarar que algunos psicólogos se enfocan en los cambios en los conocimientos (psicólogos cognoscitivos), considerando que el aprendizaje es una actividad mental interna que no puede observarse de forma directa; mientras que otros apuntan a los cambios en la conducta (psicólogos conductistas), y consideran que el resultado del aprendizaje es un cambio en el comportamiento, destacando los efectos de los acontecimientos externos sobre el individuo (Schunk, 2008).

Por tal motivo, y a los fines de desarrollar el presente trabajo de investigación, surge la necesidad de aclarar desde cuál de estas perspectivas se va a considerar al proceso educativo que nos concierne.

2. Teorías del aprendizaje

Por un lado, las *teorías conductuales* consideran que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento de un individuo, caracterizado por ser observable y medible. Se afirma desde este punto de vista que el aprendizaje equivale a una asociación entre estímulos y respuestas; siendo más probable que esto ocurra ante la existencia de refuerzos positivos (premios), y en menor grado o incluso llegando a su

eliminación ante refuerzos negativos (castigos). Estas teorías no consideran los pensamientos ni sentimientos en relación al aprendizaje, puesto que pertenecen al orden interno del individuo (Schunk, 2008).

Por otra parte, el *constructivismo* sostiene que el alumno es la figura principal en su proceso de aprendizaje, pues él mismo construye activamente su conocimiento en base a sus experiencias previas, inmerso en un contexto de vida real y de significados compartidos. En otras palabras, el aprendizaje está íntimamente ligado al contexto sociocultural del individuo, el cual es interpretado de manera subjetiva asignando, cada sujeto, un significado único a la realidad que lo rodea. El control del proceso de aprendizaje se orienta hacia los aprendices, quienes activamente interactúan entre sí, con los docentes y con otros actores del medio sociocultural (Soler Fernandez, 2006).

Por su parte, Bandura (2001) señaló que si bien los enfoques conductistas tradicionales del aprendizaje eran correctos, dejaban de lado factores sustanciales tales como las influencias sociales, que son la base de un tipo de aprendizaje que el conductismo no había tenido en cuenta hasta el momento, el aprendizaje por observación de otros. Esta perspectiva más amplia se conoció como *teoría del aprendizaje social* y se consideró un enfoque neoconductista (Woolfolk, 2011).

En lo concerniente a la presente investigación, cabe destacar que la teoría del aprendizaje social recientemente mencionada, es en realidad uno de los pilares de la *teoría cognoscitiva social* propuesta por Bandura (2001), que la amplía e incluye postulados propios del cognitivismo como las creencias, las expectativas o metas, las percepciones del yo o autoconcepto, las emociones; además del factor motivación; los cuales serán objeto de estudio en este trabajo investigativo.

Habiendo señalado esto, surge la necesidad de desarrollar el concepto y postulados del cognitivismo en el siguiente apartado.

3. Teorías cognoscitivas

Pasar de la teoría conductista a la perspectiva cognitiva del aprendizaje, significa un cambio de perspectiva. Dejar de ver a los alumnos como el producto de estímulos ambientales, para considerarlos como “fuentes de planes, intenciones, metas, ideas, recuerdos y emociones, que se utilizan de manera activa para poner atención, seleccionar y construir significados a partir de estímulos y conocimientos de la experiencia” (Wittrock, 1986, pp. 1-2).

En general, las *teorías cognoscitivas* consideran el aprendizaje como un proceso mental activo de adquisición, recuperación y uso del conocimiento. Además, explican la adquisición de conocimientos a partir de las estructuras mentales y asimilan su función a la de un ordenador, en cuanto toma datos del exterior, los analiza, procesa, almacena, recupera, olvida (Schunk, 2008).

Sin duda, uno de los factores cruciales en el proceso de aprendizaje es el conocimiento previo que el sujeto lleva a la situación de aprendizaje. En otras palabras, lo que cada persona ya sabe influye decisivamente sobre qué atiende, percibe, aprende, recuerda y olvida (Woolfolk, 2011).

Ahora bien, se ha mencionado que según las teorías cognoscitivas, la función de las estructuras mentales es similar a la de un ordenador. Esto pone de manifiesto la necesidad de explicar el rol que juega el cerebro en dicha cognición. Woolfolk (2011) señala que el cerebro influye en el aprendizaje y se ve influido por éste, y lo ejemplifica indicando que la realización de una actividad regular (conducir un taxi),

posibilita el desarrollo de ciertas regiones del cerebro, cambio que no se llevaría a cabo en ausencia de dicha actividad. Además, el aprendizaje cambia la comunicación entre las neuronas, permitiendo a los sujetos participar en tareas complejas, como la integración de experiencias pasadas y presentes (aproximadamente desde los siete años de edad) (Woolfolk, 2011).

En lo que al presente trabajo concierne, se destaca que ésta será la postura a partir de la cual se desarrollará la investigación acerca de los factores motivacionales presentes al momento de aprender inglés, puesto que las expectativas o metas de aprendizaje, las percepciones del yo o autoconcepto, las emociones y el factor motivación en sí, son supuestos que pertenecen al cognitivismo. Por tal motivo, a continuación se desarrollarán dichos conceptos:

3.1 El componente de expectativa: El Autoconcepto.

El componente de expectativa hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea. Es la seguridad y confianza que uno pueda poseer acerca de sus propias capacidades (Bandura, 2001). Podría traducirse en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de hacer esta tarea?

Para el cognitivismo, el autoconcepto se adquiere como consecuencia de la experiencia constructiva a nivel intelectual... a partir de la interacción con el mundo físico y social, en cuanto se considera que la gente aprende a conocer quién es, a partir del trato que recibe de las personas importantes en su vida y de la forma cómo interpreta estas experiencias (Nuñez, Rigotto, Ferrari y Marín, 2012). Desde esta perspectiva el autoconcepto viene a ser entendido como un proceso constante de construcción derivado de la interacción del sujeto con el medio.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia. Bandura (2001)

señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento. En general, los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlable (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo) o a factores externos e incontrolables (el azar). Para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible, pues, tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares (Bandura, 2001).

3.2 El componente de valor: Las metas de Aprendizaje.

El componente de valor indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. Podría traducirse en la siguiente pregunta: ¿por qué hago esta tarea? (Cabanach, 1996).

Las metas de aprendizaje son propias de los individuos que buscan adquirir nuevos conocimientos o habilidades, o bien, mejorar su ejecución en una determinada tarea. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales (García, 2008).

Las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca (obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas) a una orientación intrínseca (deseo de saber, de poder, de ayudar y ser útil, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender) (Cabanach, 1996).

La diferencia radica en que la motivación intrínseca supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad, mientras que la motivación extrínseca refleja el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender (Cabanach, 1996).

3.3 El componente afectivo: Las Emociones.

El componente afectivo recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Podría traducirse en la siguiente pregunta: ¿cómo me siento al hacer esta tarea? El término inteligencia emocional, según Goleman (2008) implica conocer las propias emociones y regularlas tanto personalmente como socialmente (autorregulación emocional) (Goleman, 2008).

Las emociones (positivas y negativas) forman parte importante de la vida psicológica del alumno, lo que indudablemente influye en su motivación (intrínseca o extrínseca) para el aprendizaje y por ende en el rendimiento escolar (Pekrun, 1992).

Las emociones positivas influyen sobre la motivación intrínseca cuando se disfruta ejecutando una tarea. Es más, aquellas emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción (Pekrun, 1992).

Por su parte, las emociones negativas pueden repercutir básicamente de dos formas en la motivación intrínseca. En primer lugar, la ansiedad, la ira, la tristeza, pueden reducir el disfrute en la tarea. En segundo lugar, experiencias anteriores negativas relacionadas con una tarea en cuestión pueden conducir a la no ejecución de la misma (conducta de evitación) (Pekrun, 1992).

Por otro lado, también puede existir una emoción negativa que afecte positivamente sobre la motivación, como en el caso en que los alumnos responden en

forma positiva a la presión externa, lo cual se denomina ansiedad facilitadora del rendimiento (Harmer, 2015).

En cuanto a la motivación extrínseca, Pekrun (1992) distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas ligadas a los resultados.

Considera emociones prospectivas aquellas que están ligadas prospectivamente y de forma directa con los resultados de las tareas (notas, alabanzas de los padres, etc.) como por ejemplo la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc. Así la esperanza y las expectativas de disfrute anticipatorio producirían motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que comporta la reducción o total anulación de la motivación extrínseca por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos (Pekrun, 1992).

Las emociones retrospectivas como la alegría por los resultados, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza, ira, etc., funcionan fundamentalmente como evaluativas, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados. Las emociones evaluativas pueden servir de base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de tareas académicas (Pekrun, 1992).

Desde la concepción constructivista del aprendizaje se asume que el aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque el alumno disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos (en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico), pues entiende lo que se le enseña y le encuentra sentido. Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras (Cyrus, 1995).

3.4 Motivación, clima y contexto.

En términos generales, “la motivación es ese proceso que provoca un cierto comportamiento, mantiene la actividad o la modifica... El propósito de la motivación consiste en despertar el interés, estimular el deseo de aprender y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas” (Bojorquez, 2002, p. 83). Básicamente, la motivación es un motor interno que impulsa al ser humano a realizar actividades con la finalidad de lograr un objetivo (Brown, 2007).

Al circunscribirnos al ámbito escolar específicamente, Lightbown y Spada (2006) realizan una clasificación no taxativa de las características presentes en quienes ellas mismas denominan “buenos alumnos”, mencionando entre otras, a la motivación en primer lugar, para luego agregar otros factores, como habilidades intelectuales, preferencias en el aprendizaje, predisposición a aceptar errores propios, etc. En concordancia, Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco (1996) hacen referencia a la motivación como característica esencial en el alumno que aprende, y agregan: tolerancia a la ambigüedad, orientación positiva hacia las tareas, involucramiento del ego, aspiraciones altas, orientación hacia las metas, perseverancia, entre otras.

Como contrapartida, se afirma que “la gran fuente de indisciplina en la clase es la falta de motivación” (Duque Yepes, 2006, p. 12). Es el típico problema presente en toda clase tradicional, donde el docente automáticamente se inicia en trabajos de forma mecánica a partir del punto correspondientes a la clase anterior (Duque Yepes, 2006).

De las palabras de estos autores se puede inferir que la presencia de la motivación en el alumno indefectiblemente favorece su proceso de aprendizaje, puesto que éste demostrará mayor interés en aprender y comprender lo que el docente intenta enseñar como medio para alcanzar determinados objetivos. Contrariamente, un

grupo de educandos desmotivados no hará el esfuerzo necesario para aprender y casi con certeza fracasará en el intento (Brown, 2007). La experiencia demuestra que estos alumnos tienden a distraerse fácilmente y la clase se convierte en un monólogo en que el enseñante transmite información vacía, sin sentido, con inevitables consecuencias negativas para los alumnos, quienes difícilmente aprendan o alcancen las metas pretendidas.

Dicho esto, se pone de manifiesto la vital importancia de la intervención del docente en lo referido a la motivación en el aula. Puesto que el grupo de alumnos es por regla general heterogéneo en cuanto a nivel de conocimiento, percepciones, metas, intereses, gustos y deseos personales; es imposible pretender que todos alcancen las metas definidas por la realidad educativa sin un esfuerzo extra por parte del enseñante, de quien se espera que no solo transmita información sino que, por sobre todo incentive, acompañe y guíe al alumno en el proceso de construcción de su propio conocimiento.

3.5 Rol docente en la enseñanza del inglés

La importancia del papel que juega el docente frente a un aula, se relaciona estrechamente con el hecho de que el grupo de alumnos es heterogéneo en cuanto a nivel de conocimiento, percepciones, metas, intereses, gustos y deseos personales. Es imposible pretender que todos alcancen las metas definidas por la realidad educativa sin un esfuerzo extra por parte del enseñante, de quien se espera que no solo transmita información sino que incentive, acompañe, guíe y mantenga motivado a cada uno de sus alumnos, creando las oportunidades y un contexto propicio para la construcción de su propio conocimiento.

Siguiendo al lingüista Harmer (2015) se desarrollarán algunos de los métodos que todo docente de inglés debe conocer a fin de utilizar la combinación más adecuada según el grupo de alumnos y su contexto en particular al momento de enseñar la segunda lengua (Harmer, 2015).

Método gramática – traducción

Básicamente, consistió en explicarles ciertos aspectos gramaticales a los alumnos y luego brindarles oraciones. La actividad consistía en traducir dicha oración al lenguaje materno y viceversa, siempre con la mayor exactitud posible y evitando el error (Harmer, 2015).

Método directo

En este caso se priorizó el habla por sobre la escritura, relacionando la gramática con objetos, dibujos, etc. con la finalidad de establecer su significado. Valiéndose de esto, se proponía evitar el uso de la lengua materna durante la clase. La exactitud todavía era un objetivo primordial (Harmer, 2015).

Método audiolingüe (basado en el conductismo).

Utilizando el modelo estímulo – respuesta – refuerzo, intentaba producir buenos hábitos lingüísticos en sus aprendices. Para esto, hacía uso de ejercicios repetitivos o drills. Por otro lado, no se le dio importancia al contexto, sólo se repetían frases comunes tantas veces como fuera necesario para formar un hábito en el alumno, en acompañamiento de indispensables refuerzos positivos (Harmer, 2015).

Aprendizaje de la lengua en comunidad

Básicamente, un conocedor de la lengua extranjera se sitúa fuera del círculo de alumnos a quienes ayuda a expresarse mediante la traducción, sugerencias, correcciones, etc. las palabras de los aprendices son grabadas a fin de ser analizadas más tarde (Harmer, 2015).

Sugestopedia

Término acuñado por Lozanov (1978) para referirse por sobre todas las cosas, al ambiente físico que rodea al alumno; pues éste necesita estar cómodo y relajado a fin de disminuir su filtro afectivo. Por ejemplo, se establece con el docente una relación similar a la que posee con sus padres, se evita abordar temas traumáticos, se utiliza música de fondo (preferentemente estilo barroco), entre otras.

Respuesta física total

Básicamente, este método se centra en comandos del tipo “Abre la puerta por favor” o “Toma la tiza y dámela” que el docente da al alumno, el cual debe responder correctamente. Una vez aprendido esto, el alumno puede dar instrucciones a sus otros compañeros (Harmer, 2015).

Método silencioso

En este caso, el docente habla tan poco como sea posible. Según este método, es más fácil aprender cuando el alumno descubre o crea el lenguaje en lugar de tan sólo recordar y repetir lo que se le ha enseñado. Este método ha sido caracterizado

como inhumano y lejano a lo natural; visto más como una barrera que como un incentivo para el aprendizaje de la lengua (Harmer, 2015).

Enseñanza comunicativa de la lengua (o método comunicativo)

Es un enfoque ecléctico que resulta de la combinación de lo distintos métodos de aprendizaje. Se caracteriza por proporcionar a los estudiantes un gran número de oportunidades para usar la lengua extranjera. Es decir, los alumnos están inmersos en actividades comunicativas significativas, practican aspectos del lenguaje haciendo énfasis en el significado, entonces el aprendizaje de la lengua se da por sí solo (Martín Martín, 2000).

Como se evidencia, para este último método la mayor exposición al lenguaje como también el número de oportunidades de que el alumno disponga para su utilización, son imprescindibles para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Adicionalmente, es importante que el docente posea las herramientas y predisposición necesaria para crear un escenario realista donde los estudiantes puedan representar diferentes roles y simular situaciones que los estimule a usar la lengua extranjera con el fin de expresarse e interactuar entre ellos. En otras palabras, el alumno debe llegar a sentir el deseo y la necesidad de comunicar algo, debe haber un propósito para hacerlo; y esto es un verdadero desafío para el docente, quien debe crear las condiciones para tal fin. Parafraseando a Cyrs (1995), no se busca motivar a los estudiantes, sino crear un ambiente de aprendizaje (*environment learning*) que les permita a ellos mismos motivarse (Cyrs, 1995).

Como se podrá observar, el método comunicativo es mucho más amplio y abarca a los otros métodos mencionados anteriormente, a la vez que propone nuevas

ideas. Indudablemente, el hecho de situar al alumno en una situación específica con el fin de generar en él el deseo de decir algo e interactuar con sus pares utilizando el inglés, es una forma muy efectiva de incentivarlo en su aprendizaje o, en otros términos, motivarlo.

En base a esto, y con el objeto de avanzar con el presente proyecto de investigación, se precisa ahondar sobre el modo en que actúa cada uno de los docentes de inglés que frente a los grupos de alumnos en cuestión, teniendo en cuenta cuáles son los métodos y herramientas que utilizan diariamente y con qué fin, así como la forma en que reaccionan los alumnos.

Capítulo 3 - Metodología

Marco metodológico

Este capítulo contiene una descripción clara y precisa de los pasos seguidos por el investigador para recabar los datos necesarios, así como también el detalle de los instrumentos a utilizar para tal fin, y la forma en la que va a analizar esos datos para responder su pregunta de investigación.

Siendo el objetivo principal del presente trabajo determinar los factores que afectan la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los dos grupos de alumnos seleccionados, se considera oportuno realizar una investigación que abarque tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa, como medio para lograr una mirada más acabada del fenómeno a estudiar.

La tabla siguiente, a modo de ficha técnica, detalla algunos aspectos centrales que guiarán la presente investigación.

Tabla 1
Ficha Técnica

Tipo de Investigación	Exploratoria	Descriptiva y correlacional
Metodología	Cualitativa	Cuantitativa
Técnica	Observación participante Entrevista semi-estructurada	Encuesta
Instrumento	Diario de campo Guía de pautas	Cuestionario autoadministrado
Población o Universo de Estudio	- Alumnos varones y mujeres de 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School, colegio bilingüe de Santiago del Estero, Argentina, año 2016. (Caso A) - Alumnos varones y mujeres de 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de Santiago del Estero, Argentina, año 2017. (Caso B)	
Tamaño del universo	- 25 unidades (Caso A) - 23 unidades (Caso B)	
Criterio muestral	No probabilístico. De casos-tipo De casos importantes	Probabilístico. Estratificado
Muestra	- Alumnos de casos A y B - Docentes de inglés a cargo	- 23 alumnos del caso A. - 20 alumnos del caso B.

Fuente: Autor de la investigación

Por un lado, en base a un enfoque cuantitativo de investigación, se sigue una secuencia lógica y lineal, es decir, “de una idea..., se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco... se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones..., y se establece una serie de conclusiones ...” (Hernandez Sampieri, Fernandez, y Baptista, 2010).

Asimismo, partiendo ya de un enfoque cualitativo, se establece la posibilidad de regresar a etapas previas en la investigación en los casos necesarios a fines de comprender el fenómeno estudiado en mayor profundidad. Esto se deriva de la necesidad de “comprender la perspectiva de los participantes... acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernandez Sampieri et al, 2010).

Dicho esto, se pone de manifiesto que el presente trabajo de investigación sobre los factores motivacionales que afectan el aprendizaje del inglés en los dos casos propuestos, hará uso de una combinación de diseños metodológicos, a saber, una etapa exploratoria, y otra descriptiva y correlacional.

Por un lado, para explicar y comprender efectivamente el tema de la motivación, la cual comprende procesos psicológicos, se llevará a cabo un estudio *exploratorio cualitativo* de la situación; con el fin de entender dicho fenómeno desde la mirada de los sujetos de análisis y su contexto (Vieytes, 2004).

Por otro lado, y siendo el objetivo principal de investigación instaurar una *relación causal* entre las variables factores motivacionales y aprendizaje del inglés, se hace necesario en primer término describir, o en otras palabras *medir*, cada una de ellas en forma independiente, para luego establecer dicha vinculación. Esto requerirá de un estudio *descriptivo y correlacional*, mediante un análisis *cuantitativo*.

En resumen, en lo que a técnicas e instrumentos de recolección de datos respecta, la investigación presenta una combinación de *enfoques cualitativo y cuantitativo*, ya que busca en primer lugar comprender el fenómeno motivación desde la perspectiva de los sujetos involucrados, y en segundo medir los factores

motivacionales para así establecer una relación causal entre ellos y evaluar el nivel de motivación presente en los alumnos.

A tal fin, se llevará a cabo una *observación participante* (propia del enfoque cualitativo), mediante la utilización de *notas de campo*, con la finalidad de narrar los acontecimientos que sucedan durante las clases de inglés; apuntando principalmente a ciertos aspectos como las características físicas de las aulas, la existencia o no de elementos de distracción, los métodos, técnicas y materiales utilizados por los docentes, el tiempo o los momentos de atención por parte de los alumnos, la realización o no de actividades propuestas, la existencia o no de interacción entre alumnos y docente y alumnos entre sí, la finalidad de tales intercambios comunicativos, el clima en que se desarrollan las clases de inglés.

Además, desde el mismo enfoque cualitativo, se desarrollará una *entrevista semi-estructurada* con preguntas abiertas a los docentes de inglés que enseñan en los cursos en cuestión, con la finalidad de conocer el grado de motivación presente en los alumnos desde sus puntos de vista en particular.

Por otro lado, desde un enfoque cuantitativo, se realizará una *encuesta* a través de un *cuestionario* autoadministrado con preguntas de estimación, lo que permitirá recoger información acerca de la realidad objeto de investigación, tales como actitudes y opiniones que posean los alumnos en relación al proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, para luego acceder al análisis de los datos y posteriormente arribar a conclusiones provisionarias.

En cuanto al *universo de estudio*, está constituido por veinticinco alumnos de 1er año del colegio secundario bilingüe Big Ben School, turno tarde, año 2016; y veintitrés alumnos del Colegio Secundario Barrio Primera Junta, turno mañana, año 2017; ambos de la ciudad de Santiago del Estero, Argentina.

Una vez delimitada la población, se han llevado a cabo diferentes procesos de selección de *muestras* sobre el mencionado universo de estudio, teniendo en cuenta los diversos objetivos de la investigación en curso como también las diferentes metodologías y técnicas empleadas.

Por un lado, al tratarse de un estudio motivacional que incluye el análisis de actitudes y conductas de los alumnos, desde un enfoque cualitativo se utilizará una muestra de tipo *no probabilísticas o dirigidas*, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad, sino “obtener los casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos” (Hernandez Sampieri et al, 2010).

En este sentido, se utilizarán muestras de casos-tipo que se corresponden en forma directa con los dos grupos de alumnos que componen la población total, cada uno perteneciente a dos escuelas en contextos sociales claramente definidos y diferenciados. Dichos casos serán sometidos a la observación directa por parte del investigador, quien se basará en una guía de pautas como instrumento para tal fin.

Sumado a esto, se utilizará otro tipo de muestras orientadas hacia la investigación cualitativa. Creswell (2009) y Henderson (2009) enumeran y explican, entre otras muestras no probabilísticas que suelen utilizarse en estudios cualitativos, las muestras de casos sumamente importantes para el problema analizado, las cuales se refieren a casos del ambiente que no se pueden dejar fuera (Hernandez Sampieri et al, 2010). En la presente investigación cualitativa llevada a cabo en dos instituciones educativas, se considera imprescindible tomar en cuenta a los docentes de inglés de los grupos en cuestión, mediante una breve entrevista de tipo semi-estructurada conformada en base a una guía de pautas como instrumento esencial.

Por otro lado, puesto que este trabajo de investigación presenta además del enfoque cualitativo, uno cuantitativo, se utilizará una *muestra probabilística y homogénea* del universo de estudio para recabar los datos estadísticos que caracterizan todo tipo de investigación con orientación cuantitativa, “donde se presupone que ésta es probabilística y todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos” (Hernandez Sampieri et al, 2010).

Y en este caso puntual, siendo uno de los objetivos del presente trabajo establecer una comparación entre los dos casos (uno perteneciente a una escuela pública y otro a una privada bilingüe) contenidos en el universo de estudio, se utilizará una *muestra probabilística estratificada*, es decir, un “muestreo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento” (Hernandez Sampieri et al, 2010).

En consecuencia, un mismo cuestionario será autoadministrado a los dos grupos (estratos) de alumnos de los casos estudiados, tomando en cuenta sólo a aquellos que estén presentes al momento de la distribución del mismo (al azar), el cual será completado inmediatamente por los encuestados y devuelto al investigador.

Todos estos instrumentos serán de gran utilidad para el investigador al momento de recabar los datos necesarios para arribar a resultados y posteriores conclusiones provisionarias en relación al fenómeno estudiado.

Capítulo 4 - Análisis de Resultados

Resultados

Para el desarrollo del presente proyecto de investigación aplicada llevado a cabo en alumnos de 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School de Santiago del Estero, Argentina, año 2016, y en 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de Santiago del Estero, Argentina, año 2017; y con la finalidad de obtener información que resultare significativa para docentes y demás profesionales de la educación, se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos a saber, encuestas realizadas al grupo de estudiantes en cuestión, entrevistas realizadas a sus profesores de las materias de inglés y observaciones de clase. Un profundo análisis y posterior interpretación de los datos obtenidos permitirá arribar a nuevas conclusiones.

A continuación, se exponen los resultados alcanzados luego del procesamiento de la información recogida a partir de las mencionadas encuestas, entrevistas y observaciones de clase.

1) Factores motivacionales desde la perspectiva de los alumnos

Dado que el presente trabajo de investigación indaga acerca de los factores motivacionales que afectan el aprendizaje del inglés, y siendo uno de sus objetivos instaurar una *relación causal* entre las variables factores motivacionales y aprendizaje del inglés, se hace necesario en primer término describir, o en otras palabras *medir*, cada una de ellas en forma independiente, para luego establecer dicha vinculación. Esto requerirá de un estudio *descriptivo y correlacional*, mediante un análisis *cuantitativo*, lo que permitirá evaluar el nivel de motivación presente en los sujetos.

Con esta finalidad, se ha realizado una misma encuesta a los grupos de alumnos seleccionados. Específicamente, las preguntas del cuestionario focalizan sobre aspectos relacionados a los factores de motivación ya mencionados y descriptos en el marco teórico de la presente investigación, a saber metas de aprendizaje, emociones y auto-concepto.

A continuación, siguiendo a Alonso Tapia (2005), se detallan los aspectos motivacionales en base a los cuales se formularon las preguntas del cuestionario.

Tabla 2
Factores de motivación analizados a partir de la encuesta

Metas de aprendizaje intrínsecas	<ul style="list-style-type: none"> • motivación por aprender e incrementar la propia competencia. • deseo de ayudar o de ser útil. • buscan utilidad al trabajo escolar. • disposición habitual al esfuerzo. • deseo de influir en los otros, motivación intrínseca de poder.
Metas de aprendizaje extrínsecas	<ul style="list-style-type: none"> • deseo del éxito y su reconocimiento por parte de terceros. • búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia. • deseo de lograr una nota como premio por la correcta ejecución de una tarea. • deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase. • deseo de ser aceptado y respetado por el profesor.
Emociones	<ul style="list-style-type: none"> • ansiedad facilitadora del rendimiento. Alumnos responden en forma positiva a la presión externa • tranquilidad y confianza, ausencia de nerviosismo y ansiedad. • sentimiento de satisfacción de realizar con éxito una tarea.
Auto-concepto	<ul style="list-style-type: none"> • seguridad y confianza en sus propias capacidades. • Autoestima: atribución del fracaso a factores externos e incontrolables.

Fuente: Alonso Tapia (2005)

Desde un enfoque cuantitativo, el mencionado cuestionario se ha llevado a cabo a través de una encuesta autoadministrada a 23 alumnos del primer año del Colegio Secundario Big Ben School, así como a 20 alumnos de primer año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta, casos analizados en el presente trabajo.

Dicho instrumento de medición, consta de quince preguntas de estimación, las que permitieron recoger información necesaria acerca de la realidad objeto de investigación, tales como actitudes y opiniones de los alumnos en base a su experiencia respecto del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera.

A continuación se presentan treinta tablas, quince por cada uno de los casos estudiados. La información expuesta en cada tabla se corresponde con una de las quince preguntas de la encuesta, presentando primero los datos correspondientes al caso A, y luego al B. Finalmente, se exponen los resultados obtenidos en ambos grupos en forma paralela estableciendo una comparación y teniendo en cuenta a qué tipo de factor motivacional hacen referencia, a saber: metas de aprendizaje intrínsecas o extrínsecas, emociones positivas o negativas y auto-concepto

Todo esto será de gran utilidad para su posterior análisis e interpretación por parte del encuestador.

Caso A: Alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016

A.1) A los fines de analizar la *motivación por aprender e incrementar la propia competencia*, es decir, *una meta de aprendizaje intrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Suelo ofrecerme para realizar tareas en el pizarrón, porque si me equivoco y el profesor me corrige, aprendo”. Los datos obtenidos están plasmados en la tabla 3.

Tabla 3
Suelo ofrecerme para realizar tareas en el pizarrón, porque si me equivoco y el profesor me corrige, aprendo.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	4	17%
Casi Siempre	4	17%
A veces	8	35%
Casi Nunca	6	26%
Nunca	1	4%
TOTAL	23	100%

Fuente: Encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “suelo ofrecerme para realizar tareas en el pizarrón, porque si me equivoco y el profesor me corrige, aprendo” 4 respondieron que siempre (18%), 4 que casi siempre (18%), 8 respondieron que a veces (35%), 6 que casi nunca (26%) y 1 que nunca (4%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School existe una *motivación por aprender e incrementar la propia competencia*, es decir, *una meta de aprendizaje intrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe a veces, y en otros casos existe casi siempre o siempre. Mientras que en algunos de ellos, la misma existe casi nunca o nunca.

A.2) A los fines de analizar el *deseo del éxito y su reconocimiento por parte de terceros*, es decir, *una meta de aprendizaje extrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Al terminar una tarea la comparo con la de algún compañero para ver si la mía está mejor”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 4.

Tabla 4

Al terminar una tarea la comparo con la de algún compañero para ver si la mía está mejor.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	1	4%
Casi Siempre	3	13%
A veces	3	13%
Casi Nunca	7	30%
Nunca	9	39%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “al terminar una tarea la comparo con la de algún compañero para ver si la mía está mejor” 1 respondió que siempre (4%), 3 que casi siempre (13%), 3 respondieron que a veces (13%), 7 que casi nunca (31%) y 9 que nunca (39%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School *no* está presente el *deseo del éxito y su reconocimiento por parte de terceros*, es decir, *una meta de aprendizaje extrínseca*. Mientras que en algunos de ellos, una minoría, la misma existe a veces o casi siempre o siempre.

A.3) A los fines de analizar la *búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia, es decir, una meta de aprendizaje extrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Cuando el profesor me pregunta algo, aunque me ponga nervioso, sé qué contestar”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 5.

Tabla 5

Cuando el profesor me pregunta algo, aunque me ponga nervioso, sé qué contestar.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	7	30%
Casi Siempre	10	43%
A veces	6	26%
Casi Nunca	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “cuando el profesor me pregunta algo, aunque me ponga nervioso, sé qué contestar” 7 respondieron que siempre (30%), 10 que casi siempre (44%), 6 respondieron que a veces (26%), y ninguno respondió que casi nunca o que nunca (0%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School está presente la *búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia, es decir, una meta de aprendizaje extrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: a veces, casi siempre o siempre. Mientras que en ningún caso está ausente.

A.4) A los fines de analizar el *deseo de lograr una nota como premio por la correcta ejecución de una tarea, meta de aprendizaje extrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Si el profesor nos dice que nos pondrá una nota por algún trabajo, me esfuerzo más”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 6.

Tabla 6

Si el profesor nos dice que nos pondrá una nota por algún trabajo, me esfuerzo más.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	18	78%
Casi Siempre	4	17%
A veces	1	4%
Casi Nunca	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “si el profesor nos dice que nos pondrá una nota por algún trabajo, me esfuerzo más” 18 respondieron que siempre (78%), 4 que casi siempre (18%), 1 respondió que a veces (4%) y ninguno respondió que casi nunca o que nunca (0%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School existe el *deseo de lograr una nota como premio por la correcta ejecución de una tarea, meta de aprendizaje extrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe siempre, mientras que en algunos existe casi siempre o a veces. En ningún caso está ausente.

A.5) A los fines de analizar *el deseo de ayudar o de ser útil, una meta de aprendizaje intrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Si pienso que lo que estoy estudiando me puede servir para ayudar a otras personas, me esfuerzo más”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 7.

Tabla 7

Si pienso que lo que estoy estudiando me puede servir para ayudar a otras personas, me esfuerzo más.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	2	9%
Casi Siempre	5	22%
A veces	7	30%
Casi Nunca	6	26%
Nunca	3	13%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “si pienso que lo que estoy estudiando me puede servir para ayudar a otras personas, me esfuerzo más” 2 respondieron que siempre (9%), 5 que casi siempre (22%), 7 respondieron que a veces (30%), 6 que casi nunca (26%) y 3 que nunca (13%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School a veces *existe el deseo de ayudar o de ser útil, una meta de aprendizaje intrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe a veces, mientras que en algunos existe casi siempre o siempre. En algunos casos este factor motivacional casi nunca o nunca está presente.

A.6) A los fines de analizar la *disposición habitual al esfuerzo, meta de aprendizaje intrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la afirmación: “Estudio mucho y con tiempo cuando tengo que rendir exámenes”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 8.

Tabla 8
Estudio mucho y con tiempo cuando tengo que rendir exámenes.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	3	13%
Casi Siempre	7	30%
A veces	9	39%
Casi Nunca	2	9%
Nunca	2	9%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “estudio mucho y con tiempo cuando tengo que rendir exámenes” 3 respondieron que siempre (13%), 7 que casi siempre (30%), 9 respondieron que a veces (39%), 2 que casi nunca (9%) y 2 que nunca (9%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School a veces *existe una disposición habitual al esfuerzo, meta de aprendizaje intrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe a veces o casi siempre, y en algunos existe siempre. En algunos casos este factor motivacional casi nunca o nunca está presente.

A.7) A los fines de analizar la *búsqueda de utilidad al trabajo escolar, meta de aprendizaje intrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Estudio con regularidad para aprender, no solo para rendir bien un examen”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 9.

Tabla 9
Estudio con regularidad para aprender, no solo para rendir bien un examen.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	0	0%
Casi Siempre	3	13%
A veces	3	13%
Casi Nunca	9	39%
Nunca	8	35%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “estudio con regularidad para aprender, no solo para rendir bien un examen” ninguno respondió que siempre (0%), 3 que casi siempre (13%), 3 respondieron que a veces (13%), 9 que casi nunca (39%) y 8 que nunca (35%).

En base a estos datos, se deduce que la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School nunca o casi nunca buscan *utilidad al trabajo escolar, meta de aprendizaje intrínseca*. En algunos casos este factor motivacional está presente a veces o casi siempre. En ningún caso está presente siempre.

A.8) A los fines de analizar un tipo de *emoción denominada ansiedad facilitadora del rendimiento*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Realizo mejor mis tareas cuando las hago a último momento”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 10.

Tabla 10
Realizo mejor mis tareas cuando las hago a último momento.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	2	9%
Casi Siempre	3	13%
A veces	8	35%
Casi Nunca	5	22%
Nunca	5	22%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “realizo mejor mis tareas cuando las hago a último momento” 2 respondieron que siempre (8%), 3 que casi siempre (13%), 8 respondieron que a veces (35%), 5 que casi nunca (22%) y 5 que nunca (22%).

En base a estos datos, se deduce que la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School a veces responden en forma positiva a la presión externa, lo cual se traduce en un tipo de *emoción denominada ansiedad facilitadora del rendimiento*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe a veces, y en algunos existe siempre o casi siempre. En algunos casos ésta no existe o existe casi nunca.

A.9) A los fines de analizar el *deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase, una meta de aprendizaje extrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “En clases, prefiero trabajar con algún compañero en vez de hacerlo solo”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 11.

Tabla 11

En clases, prefiero trabajar con algún compañero en vez de hacerlo solo.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	5	22%
Casi Siempre	2	9%
A veces	9	39%
Casi Nunca	4	17%
Nunca	3	13%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “en clases, prefiero trabajar con algún compañero en vez de hacerlo solo” 5 respondieron que siempre (22%), 2 que casi siempre (9%), 9 respondieron que a veces (39%), 4 que casi nunca (17%) y 3 que nunca (13%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School a veces existe el *deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase, una meta de aprendizaje extrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe a veces, y en algunos existe siempre o casi siempre. En algunos casos ésta no existe o existe casi nunca.

A.10) A los fines de analizar el *deseo de ser aceptado y respetado por el profesor, motivación extrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Si siento que el profesor me presta atención, me esfuerzo más por aprender”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 12.

Tabla 12

Si siento que el profesor me presta atención, me esfuerzo más por aprender.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	10	43%
Casi Siempre	6	26%
A veces	7	30%
Casi Nunca	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “si siento que el profesor me presta atención, me esfuerzo más por aprender” 10 respondieron que siempre (43%), 6 que casi siempre (26%), 7 que a veces (30%), y ninguno respondió que casi nunca (0%) o que nunca (0%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School existe el *deseo de ser aceptado y respetado incondicionalmente por el profesor, motivación extrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe siempre, y en algunos existe casi siempre o a veces. En ningún caso este factor motivacional está ausente.

A.11) A los fines de analizar el *deseo de influir en los otros, motivación intrínseca de poder*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Me gusta opinar aunque no me pregunten”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 13.

Tabla 13
Me gusta opinar aunque no me pregunten.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	10	43%
Casi Siempre	5	22%
A veces	4	17%
Casi Nunca	3	13%
Nunca	1	4%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “me gusta opinar aunque no me pregunten” 10 respondieron que siempre (44%), 5 que casi siempre (22%), 4 respondieron que a veces (17%), 3 que casi nunca (13%) y 1 que nunca (4%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School existe el *deseo de influir en los otros, motivación intrínseca de poder*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe siempre, y en algunos existe casi siempre o a veces. En algunos casos este factor motivacional se da nunca o casi nunca.

A.12) A los fines de analizar la *seguridad y confianza en sus propias capacidades*, esto tiene que ver con el *auto-concepto*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Cuando el profesor nos propone una tarea, me siento perfectamente capaz de realizarla”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 14.

Tabla 14

Cuando el profesor nos propone una tarea, me siento perfectamente capaz de realizarla.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	6	26%
Casi Siempre	8	35%
A veces	8	35%
Casi Nunca	1	4%
Nunca	0	0%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “cuando el profesor nos propone una tarea, me siento perfectamente capaz de realizarla” 6 respondieron que siempre (26%), 8 que casi siempre (35%), 8 respondieron que a veces (35%), 1 que casi nunca (4%) y ninguno que nunca (0%).

En base a estos datos, se deduce que la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School manifiestan *seguridad y confianza en sus propias capacidades*, esto tiene que ver con el *auto-concepto*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: existe siempre, casi siempre o a veces; y en un caso casi nunca se da. En ningún caso este factor motivacional es inexistente.

A.13) A los fines de analizar el autoestima en la atribución del fracaso a factores externos, esto tiene que ver con el *auto-concepto*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Una calificación baja en un trabajo grupal, es porque, aunque yo haya trabajado bien, los otros no se han esforzado lo suficiente”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 15.

Tabla 15

Una calificación baja en un trabajo grupal, es porque, aunque yo haya trabajado bien, los otros no se han esforzado lo suficiente.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	3	13%
Casi Siempre	8	35%
A veces	4	17%
Casi Nunca	6	26%
Nunca	2	9%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “una calificación baja en un trabajo grupal, es porque, aunque yo haya trabajado bien, los otros no se han esforzado lo suficiente” 3 respondieron que siempre (13%), 8 que casi siempre (35%), 4 que a veces (17%), 6 que casi nunca (26%) y 2 que nunca (9%).

En base a estos datos, se deduce que la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School tienen *alta autoestima*, pues atribuyen el fracaso a factores externos, esto tiene que ver con el *auto-concepto*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: mayormente existe casi siempre, pero también se da a veces o siempre. En menor porcentaje este factor es inexistente o casi nunca se da.

A.14) A los fines de analizar las *emociones positivas tranquilidad y confianza*, o en otras palabras, *ausencia de emociones negativas como nerviosismo y ansiedad*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Durante las clases de inglés me siento relajado, tranquilo, confiado”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 16.

Tabla 16

Durante las clases de inglés me siento relajado, tranquilo, confiado.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	12	52%
Casi Siempre	4	17%
A veces	6	26%
Casi Nunca	0	0%
Nunca	1	4%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “durante las clases de inglés me siento relajado, tranquilo, confiado” 12 respondieron que siempre (52%), 4 que casi siempre (18%), 6 respondieron que a veces (26%), ninguno que casi nunca (0%) y 1 que nunca (4%).

En base a estos datos se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School existen *emociones positivas tranquilidad y confianza*, o en otras palabras, *ausencia de emociones negativas como nerviosismo y ansiedad*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: mayormente existe siempre, pero también se da a veces o casi siempre en algunos casos. Sólo en un caso están ausentes las emociones positivas, y presentes las negativas.

A.15) A los fines de analizar el *sentimiento de satisfacción de realizar con éxito una tarea, emoción positiva*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “En general, me siento satisfecho con mis producciones (redacciones, ej.)”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 17.

Tabla 17

En general, me siento satisfecho con mis producciones (redacciones, ej.)

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	4	17%
Casi Siempre	10	43%
A veces	9	39%
Casi Nunca	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	23	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada a alumnos del 1er año del Colegio Secundario Big Ben, 2016.

Del total de alumnos encuestados (23), acerca de la pregunta “en general, me siento satisfecho con mis producciones (redacciones, ej.)” 4 respondieron que siempre (17%), 10 que casi siempre (44%), 9 que a veces (39%), y ninguno respondió que casi nunca (0%) o que nunca (0%).

En base a estos datos se deduce que en los alumnos de 1er año del Colegio Big Ben School existe un *sentimiento de satisfacción de realizar con éxito una tarea, emoción positiva*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: mayormente existe casi siempre, pero también se da a veces o siempre en algunos casos. En un caso está ausente esta emoción positiva.

Caso B: Alumnos de 1er año del Colegio Secundario Primera Junta, 2017

B.1) A los fines de analizar la *motivación por aprender e incrementar la propia competencia*, es decir, *una meta de aprendizaje intrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Suelo ofrecerme para realizar tareas en el pizarrón, porque si me equivoco y el profesor me corrige, aprendo”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 18.

Tabla 18

Suelo ofrecerme para realizar tareas en el pizarrón, porque si me equivoco y el profesor me corrige, aprendo.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	6	30%
Casi Siempre	5	25%
A veces	8	40%
Casi Nunca	1	5%
Nunca	0	0%
TOTAL	20	100%

Fuente: Encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “suelo ofrecerme para realizar tareas en el pizarrón, porque si me equivoco y el profesor me corrige, aprendo” 6 respondieron que siempre (30%), 5 que casi siempre (25%), 8 respondieron que a veces (40%), 1 que casi nunca (5%) y nadie que nunca (0%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta existe una *motivación por aprender e incrementar la propia competencia*, es decir, *una meta de aprendizaje intrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe a veces, y en otros casos existe casi siempre o siempre. Mientras que en la minoría de ellos, la misma existe casi nunca.

B.2) A los fines de analizar el *deseo del éxito y su reconocimiento por parte de terceros*, es decir, *una meta de aprendizaje extrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Al terminar una tarea la comparo con la de algún compañero para ver si la mía está mejor”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 19.

Tabla 19

Al terminar una tarea la comparo con la de algún compañero para ver si la mía está mejor.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	4	20%
Casi Siempre	2	10%
A veces	3	5%
Casi Nunca	6	30%
Nunca	5	25%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “al terminar una tarea la comparo con la de algún compañero para ver si la mía está mejor” 4 respondieron que siempre (20%), 2 que casi siempre (10%), 3 respondieron que a veces (15%), 6 que casi nunca (30%) y 5 que nunca (25%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta en la mayoría de los casos casi nunca está presente el *deseo del éxito y su reconocimiento por parte de terceros*, es decir, *una meta de aprendizaje extrínseca*, incluso en algunos casos este deseo nunca está presente. Por otra parte, en algunos el mismo existe a siempre, a veces o casi siempre.

B.3) A los fines de analizar la *búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia*, es decir, una meta de aprendizaje extrínseca, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Cuando el profesor me pregunta algo, aunque me ponga nervioso, sé qué contestar”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 20.

Tabla 20

Cuando el profesor me pregunta algo, aunque me ponga nervioso, sé qué contestar.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	1	5%
Casi Siempre	9	45%
A veces	6	30%
Casi Nunca	1	5%
Nunca	3	15%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “cuando el profesor me pregunta algo, aunque me ponga nervioso, sé qué contestar” 1 respondió que siempre (5%), 9 que casi siempre (45%), 6 respondieron que a veces (30%), 1 respondió que casi nunca (5%) y 1 respondió que nunca (5%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta casi siempre está presente la *búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia*, es decir, una meta de aprendizaje extrínseca. En algunos casos ésta está presente sólo a veces. En menor medida este factor motivacional está ausente o casi nunca se presenta. Y sólo en casos excepcionales se encuentra siempre.

B.4) A los fines de analizar el *deseo de lograr una nota como premio por la correcta ejecución de una tarea, meta de aprendizaje extrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Si el profesor nos dice que nos pondrá una nota por algún trabajo, me esfuerzo más”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 21.

Tabla 21

Si el profesor nos dice que nos pondrá una nota por algún trabajo, me esfuerzo más.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	8	40%
Casi Siempre	8	40%
A veces	4	5%
Casi Nunca	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “si el profesor nos dice que nos pondrá una nota por algún trabajo, me esfuerzo más” 8 respondieron que siempre (40%), que casi siempre (40%), 4 respondieron que a veces (20%) y ninguno respondió que casi nunca o que nunca (0%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta siempre o casi siempre existe el *deseo de lograr una nota como premio por la correcta ejecución de una tarea, meta de aprendizaje extrínseca*. En algunos este factor está presente a veces. En ningún caso está ausente.

B.5) A los fines de analizar *el deseo de ayudar o de ser útil, una meta de aprendizaje intrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Si pienso que lo que estoy estudiando me puede servir para ayudar a otras personas, me esfuerzo más”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 22.

Tabla 22

Si pienso que lo que estoy estudiando me puede servir para ayudar a otras personas, me esfuerzo más.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	4	20%
Casi Siempre	5	25%
A veces	6	15%
Casi Nunca	2	10%
Nunca	3	15%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “si pienso que lo que estoy estudiando me puede servir para ayudar a otras personas, me esfuerzo más” 4 respondieron que siempre (20%), 5 que casi siempre (25%), 6 respondieron que a veces (15%), 2 que casi nunca (10%) y 3 que nunca (15%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta a veces *existe el deseo de ayudar o de ser útil, una meta de aprendizaje intrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe a veces, mientras que en algunos existe casi siempre o siempre. En la minoría de los casos este factor motivacional casi nunca o nunca está presente.

B.6) A los fines de analizar la *disposición habitual al esfuerzo, meta de aprendizaje intrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la afirmación: “Estudio mucho y con tiempo cuando tengo que rendir exámenes”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 23.

Tabla 23

Estudio mucho y con tiempo cuando tengo que rendir exámenes.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	8	40%
Casi Siempre	2	10%
A veces	9	45%
Casi Nunca	1	5%
Nunca	0	0%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “estudio mucho y con tiempo cuando tengo que rendir exámenes” 8 respondieron que siempre (40%), 2 que casi siempre (10%), 9 respondieron que a veces (45%), 1 que casi nunca (5%) y ninguno respondió que nunca (0%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta a veces *existe una disposición habitual al esfuerzo, meta de aprendizaje intrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe a veces o siempre, y en la minoría existe casi siempre o casi nunca. En ninguno de los casos este factor está completamente ausente.

B.7) A los fines de analizar la *búsqueda de utilidad al trabajo escolar, meta de aprendizaje intrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Estudio con regularidad para aprender, no solo para rendir bien un examen”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 24.

Tabla 24

Estudio con regularidad para aprender, no solo para rendir bien un examen.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	5	25%
Casi Siempre	6	30%
A veces	7	35%
Casi Nunca	2	10%
Nunca	0	0%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “estudio con regularidad para aprender, no solo para rendir bien un examen” 5 respondieron que siempre (25%), 6 que casi siempre (30%), 7 que a veces (35%), 2 que casi nunca (10%) y ninguno respondió que nunca (0%).

En base a estos datos, se deduce que la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta a veces o casi siempre buscan *utilidad al trabajo escolar, meta de aprendizaje intrínseca*. En algunos casos este factor motivacional está presente siempre. En la minoría de los casos este factor casi nunca está presente, pero nunca está ausente.

B.8) A los fines de analizar la emoción denominada *ansiedad facilitadora del rendimiento*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Realizo mejor mis tareas cuando las hago a último momento”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 25.

Tabla 25

Realizo mejor mis tareas cuando las hago a último momento.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	7	35%
Casi Siempre	3	15%
A veces	5	25%
Casi Nunca	2	10%
Nunca	3	15%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “realizo mejor mis tareas cuando las hago a último momento” 7 respondieron que siempre (35%), 3 que casi siempre (15%), 5 respondieron que a veces (25%), 2 que casi nunca (10%) y 3 que nunca (15%).

En base a estos datos, se deduce que la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta responde en forma positiva a la presión externa, lo cual se traduce en un tipo de *emoción denominada ansiedad facilitadora del rendimiento*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe siempre, y en algunos existe a veces o casi siempre. En menor medida este factor está ausente o existe casi nunca.

B.9) A los fines de analizar el *deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase, una meta de aprendizaje extrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “En clases, prefiero trabajar con algún compañero en vez de hacerlo solo”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 26.

Tabla 26

En clases, prefiero trabajar con algún compañero en vez de hacerlo solo.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	8	40%
Casi Siempre	3	15%
A veces	8	40%
Casi Nunca	0	0%
Nunca	1	5%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “en clases, prefiero trabajar con algún compañero en vez de hacerlo solo” 8 respondieron que siempre (40%), 3 que casi siempre (15%), 8 respondieron que a veces (40%), ninguno que casi nunca (0%) y 1 que nunca (5%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta existe el *deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase, una meta de aprendizaje extrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe siempre, a veces o casi siempre. En la minoría de los casos este está ausente.

B.10) A los fines de analizar el *deseo de ser aceptado y respetado por el profesor, motivación extrínseca*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Si siento que el profesor me presta atención, me esfuerzo más por aprender”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 27.

Tabla 27

Si siento que el profesor me presta atención, me esfuerzo más por aprender.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	5	25%
Casi Siempre	6	30%
A veces	6	30%
Casi Nunca	2	10%
Nunca	1	5%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “si siento que el profesor me presta atención, me esfuerzo más por aprender” 5 respondieron que siempre (25%), 6 que casi siempre (30%), 6 que a veces (30%), 2 que casi nunca (10%) y 1 que nunca (5%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta existe el *deseo de ser aceptado y respetado incondicionalmente por el profesor, motivación extrínseca*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: en la mayoría existe a veces, casi siempre o siempre. En menor medida este factor se presenta casi nunca o nunca.

B.11) A los fines de analizar el *deseo de influir en los otros, motivación intrínseca de poder*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Me gusta opinar aunque no me pregunten”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 28.

Tabla 28
Me gusta opinar aunque no me pregunten.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	2	10%
Casi Siempre	0	0%
A veces	8	40%
Casi Nunca	3	15%
Nunca	7	35%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “me gusta opinar aunque no me pregunten” 2 respondieron que siempre (10%), ninguno que casi siempre (0%), 8 respondieron que a veces (40%), 3 que casi nunca (15%) y 7 que nunca (35%).

En base a estos datos, se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta el *deseo de influir en los otros, motivación intrínseca de poder* sólo se presenta a veces o directamente nunca. Sólo en una minoría de casos este factor se presenta siempre.

B.12) A los fines de analizar la *seguridad y confianza en sus propias capacidades*, esto tiene que ver con el *auto-concepto*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Cuando el profesor nos propone una tarea, me siento perfectamente capaz de realizarla”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 29.

Tabla 29

Cuando el profesor nos propone una tarea, me siento perfectamente capaz de realizarla.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	4	20%
Casi Siempre	5	25%
A veces	8	40%
Casi Nunca	1	5%
Nunca	2	10%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “cuando el profesor nos propone una tarea, me siento perfectamente capaz de realizarla” 4 respondieron que siempre (20%), 5 que casi siempre (25%), 8 respondieron que a veces (40%), 1 que casi nunca (5%) y 2 que nunca (10%).

En base a estos datos, se deduce que la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta manifiestan *seguridad y confianza en sus propias capacidades*, esto tiene que ver con el *auto-concepto*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: existe a veces casi siempre o siempre; y en menor medida este factor motivacional casi nunca o nunca se presenta.

B.13) A los fines de analizar el autoestima en la atribución del fracaso a factores externos, esto tiene que ver con el *auto-concepto*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la afirmación: “Una calificación baja en un trabajo grupal, es porque, aunque yo haya trabajado bien, los otros no se han esforzado lo suficiente”. Los datos están plasmados en la Tabla 30.

Tabla 30

Una calificación baja en un trabajo grupal, es porque, aunque yo haya trabajado bien, los otros no se han esforzado lo suficiente.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	3	15%
Casi Siempre	3	15%
A veces	10	50%
Casi Nunca	2	10%
Nunca	2	10%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “una calificación baja en un trabajo grupal, es porque, aunque yo haya trabajado bien, los otros no se han esforzado lo suficiente” 3 respondieron que siempre (15%), 3 que casi siempre (15%), 10 respondieron que a veces (50%), 2 que casi nunca (10%) y 2 que nunca (10%).

En base a estos datos, se deduce que la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta tienen *alta autoestima*, pues *atribuyen el fracaso a factores externos, esto tiene que ver con el auto-concepto*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: a veces, casi siempre o siempre. En menor porcentaje este factor es inexistente o casi nunca se da.

B.14) A los fines de analizar las *emociones positivas tranquilidad y confianza*, o en otras palabras, *ausencia de emociones negativas como nerviosismo y ansiedad*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “Durante las clases de inglés me siento relajado, tranquilo, confiado”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 31.

Tabla 31

Durante las clases de inglés me siento relajado, tranquilo, confiado.

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	9	45%
Casi Siempre	7	35%
A veces	3	15%
Casi Nunca	0	0%
Nunca	1	5%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “durante las clases de inglés me siento relajado, tranquilo, confiado” 9 respondieron que siempre (45%), 7 que casi siempre (35%), 3 respondieron que a veces (15%), ninguno que casi nunca (0%) y 1 que nunca (5%).

En base a estos datos se deduce que en la mayoría de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta existen *emociones positivas tranquilidad y confianza*, o en otras palabras, *ausencia de emociones negativas como nerviosismo y ansiedad*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: mayormente existe siempre, pero también se da casi siempre o a veces en algunos casos. Sólo en un caso están ausentes las emociones positivas, y presentes las negativas.

B.15) A los fines de analizar el *sentimiento de satisfacción de realizar con éxito una tarea, emoción positiva*, se solicitó a los encuestados una estimación acerca de cuán identificados se sentían con la siguiente afirmación: “En general, me siento satisfecho con mis producciones (redacciones, ej.)”. Los datos obtenidos están plasmados en la Tabla 32.

Tabla 32

En general, me siento satisfecho con mis producciones (redacciones, ej.)

Respuestas	Valor Absoluto	Valor Relativo
Siempre	7	35%
Casi Siempre	5	25%
A veces	7	35%
Casi Nunca	1	5%
Nunca	0	0%
TOTAL	20	100%

Fuente: Cuestionario - encuesta auto-administrada. Alumnos 1er año, Colegio Secundario Barrio Primera Junta, 2017.

Del total de alumnos encuestados (20), acerca de la pregunta “en general, me siento satisfecho con mis producciones (redacciones, ej.)” 7 respondieron que siempre (35%), 5 que casi siempre (25%), 7 que a veces (35%), 1 respondió que casi nunca (5%) y ninguno que nunca (0%).

En base a estos datos se deduce que en los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta existe un *sentimiento de satisfacción de realizar con éxito una tarea, emoción positiva*. La regularidad con la que aparece este factor motivacional varía: mayormente existe siempre o casi siempre, pero también se da a veces. En menor medida casi nunca está presente, pero en ningún caso está ausente.

Factores de motivación en diferentes contextos sociales.

Siendo que uno de los objetivos específicos a los que apunta el presente trabajo de investigación es establecer una comparación entre los dos casos propuestos, focalizando en el grado de influencia de cada uno de factores analizados en la motivación de los alumnos teniendo en cuenta los diferentes contextos sociales; se llega en esta instancia a la exposición, en forma paralela, de los resultados obtenidos a partir de las encuestas auto-administradas a los estudiantes de los dos cursos en cuestión, a los fines de facilitar su correspondiente interpretación y explicación por parte del investigador, para luego suministrar las correspondientes conclusiones provisionarias a las que se logre arribar.

Para tal fin, cada uno de los puntos analizados a partir de las preguntas de las encuestas, serán expuestos en forma organizada, teniendo en cuenta a qué tipo de factor motivacional hacen referencia, a saber: metas de aprendizaje intrínsecas o extrínsecas, emociones positivas o negativas y auto-concepto. Asimismo, se resaltarán los mayores porcentajes resultantes en cada caso.

Comparación de los resultados de las encuestas

En primer lugar, se presentan en la tabla 33 los resultados de las encuestas en relación a las metas de aprendizaje intrínsecas.

Tabla 33
Metas de aprendizaje intrínsecas

Factor Motivacional	Medida	Caso A	Caso B
Motivación por aprender e incrementar la propia competencia	Siempre	17%	30%
	Casi Siempre	17%	25%
	A veces	35%	40%
	Casi Nunca	26%	5%
	Nunca	4%	0%
Deseo de ayudar o de ser útil	Siempre	9%	20%
	Casi Siempre	22%	25%
	A veces	30%	15%
	Casi Nunca	26%	10%
	Nunca	13%	15%
Disposición habitual al esfuerzo	Siempre	13%	40%
	Casi Siempre	30%	10%
	A veces	39%	45%
	Casi Nunca	9%	5%
	Nunca	9%	0%
Búsqueda de utilidad al trabajo escolar	Siempre	0%	25%
	Casi Siempre	13%	30%
	A veces	13%	35%
	Casi Nunca	39%	10%
	Nunca	35%	0%
Deseo de influir en los otros, motivación intrínseca de poder	Siempre	43%	10%
	Casi Siempre	22%	0%
	A veces	17%	40%
	Casi Nunca	13%	15%
	Nunca	4%	35%

Fuente: Datos recabados por el autor

A raíz del análisis comparativo de las distintas preguntas de la encuesta que apuntan a conocer el nivel de motivación en los alumnos que aprenden inglés en los dos casos propuestos, focalizando en el componente *metas de aprendizaje intrínsecas*, se deduce que dicho factor está presente en la mayoría de los casos, aunque en diferentes niveles.

Tanto la *motivación por aprender e incrementar la propia competencia*, como el *deseo de ayudar o de ser útil*, la *disposición habitual al esfuerzo* y la *búsqueda de utilidad al trabajo escolar*, están presentes en mayor medida en el grupo de alumnos pertenecientes al caso B. Mientras que el *deseo de influir en los otros*, que se traduce en *motivación intrínseca de poder*, es mayor en el caso A, presentándose generalmente sólo a veces en el grupo B.

En segundo lugar, se presentan en la tabla 34 los resultados de las encuestas en relación a las metas de aprendizaje extrínsecas.

Tabla 34
Metas de aprendizaje extrínsecas

Factor Motivacional	Medida	Caso A	Caso B
Deseo del éxito y su reconocimiento por parte de terceros	Siempre	4%	20%
	Casi Siempre	13%	10%
	A veces	13%	5%
	Casi Nunca	30%	30%
	Nunca	39%	25%
Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia	Siempre	30%	5%
	Casi Siempre	43%	45%
	A veces	26%	5%
	Casi Nunca	0%	5%
	Nunca	0%	15%
Deseo de lograr una nota como premio por la	Siempre	78%	40%

correcta ejecución de una tarea	Casi Siempre	17%	40%
	A veces	4%	5%
	Casi Nunca	0%	0%
	Nunca	0%	0%
Deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase	Siempre	22%	40%
	Casi Siempre	9%	15%
	A veces	39%	40%
	Casi Nunca	17%	0%
	Nunca	13%	5%
Deseo de ser aceptado y respetado incondicionalmente por el profesor	Siempre	43%	25%
	Casi Siempre	26%	30%
	A veces	30%	30%
	Casi Nunca	0%	10%
	Nunca	0%	5%

Fuente: Datos recabados por el autor

A raíz del análisis comparativo de las distintas preguntas de la encuesta que apuntan a conocer el nivel de motivación en los alumnos que aprenden inglés en los dos casos propuestos, focalizando en el componente *metas de aprendizaje extrínsecas*, se deduce que dicho factor está presente en la mayoría de los casos, aunque en diferentes niveles.

Tanto el *anhelo de lograr una nota como premio por la correcta ejecución de una tarea*, como el *deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase* y también *por el profesor*, están presentes en similar medida en los dos casos estudiados. Sin embargo, si bien la *búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia* aparece en ambos grupos, su grado de presencia es notablemente mayor en el caso A. Por otra parte, el *deseo de éxito y su reconocimiento por parte de terceros* es escaso en ambos casos.

En tercer lugar, se presentan en la tabla 35 los resultados de las encuestas en relación a las emociones presentes en los alumnos.

Tabla 35
Emociones.

Factor Motivacional	Medida	Caso A	Caso B
Emoción: ansiedad facilitadora del rendimiento	Siempre	9%	35%
	Casi Siempre	13%	15%
	A veces	35%	25%
	Casi Nunca	22%	10%
	Nunca	22%	15%
Emociones positivas: tranquilidad y confianza, y ausencia de emociones negativas: nerviosismo y ansiedad	Siempre	52%	45%
	Casi Siempre	17%	35%
	A veces	26%	15%
	Casi Nunca	0%	0%
	Nunca	4%	5%
Sentimiento de satisfacción de realizar con éxito una tarea, emoción positiva	Siempre	17%	35%
	Casi Siempre	43%	25%
	A veces	39%	35%
	Casi Nunca	0%	5%
	Nunca	0%	0%

Fuente: Datos recabados por el autor

A raíz del análisis comparativo de las distintas preguntas de la encuesta que apuntan a conocer el nivel de motivación en los alumnos que aprenden inglés en los dos casos propuestos, focalizando en el componente *emociones*, se deduce que dicho factor está presente en la mayoría de los casos, aunque en diferentes niveles.

En cuanto a las *emociones positivas*, tanto la *satisfacción de realizar con éxito una tarea* como el *sentimiento de tranquilidad y confianza* que se traduce en *ausencia de emociones negativas de nerviosismo y ansiedad* están notablemente presentes en los dos casos estudiados. Sin embargo, la emoción denominada *ansiedad facilitadora de rendimiento* es mayor en el caso B, presentándose generalmente sólo a veces en el grupo A.

Finalmente, se presentan en la tabla 36 los resultados de las encuestas en relación al auto-concepto los alumnos.

Tabla 36
Auto-concepto

Factor Motivacional	Medida	Caso A	Caso B
Seguridad y confianza en las capacidades propias	Siempre	26%	20%
	Casi Siempre	35%	25%
	A veces	35%	40%
	Casi Nunca	4%	5%
	Nunca	0%	10%
Autoestima, atribución del fracaso a factores externos e incontrolables	Siempre	13%	15%
	Casi Siempre	35%	15%
	A veces	17%	50%
	Casi Nunca	26%	10%
	Nunca	9%	10%

Fuente: Datos recabados por el autor

A raíz del análisis comparativo de las distintas preguntas de la encuesta que apuntan a conocer el nivel de motivación en los alumnos que aprenden inglés en los dos casos propuestos, focalizando en el componente *auto-concepto*, se deduce que dicho factor está presente en la mayoría de los casos, aunque en diferentes niveles.

Por un lado, en ambos casos existe una notable presencia de *seguridad y confianza en las capacidades propias*. Por otro, del análisis de la *autoestima* en cuanto a la *atribución del fracaso a factores externos e incontrolables*, surgen resultados diferentes. En general, se presenta en mayor medida sólo a veces en el caso B, y casi siempre o casi nunca en el caso A.

2) Motivación y clima en que se dictan las clases

Como se ha mencionado anteriormente, el presente trabajo de investigación indaga acerca de los factores motivacionales que afectan el aprendizaje del inglés, lo cual involucra un profundo análisis del fenómeno de la motivación en sí. Consecuentemente, el hecho de que éste comprende procesos psicológicos esenciales ha resultado en la necesidad de realizar observaciones de clase, instrumento propio de un enfoque cualitativo que apunta a entender el fenómeno estudiado desde la mirada de los sujetos de análisis y su contexto.

A tal fin, se llevó a cabo un total de 8 (ocho) *observaciones participantes* en las instituciones educativas donde se realiza la investigación actual. Dos de ellas se realizaron en el grupo de alumnos del Colegio Secundario Barrio Primera Junta, durante el dictado de la materia “Lenguas Extranjeras: Inglés” (2 clases de 120 minutos cada una, lo que equivale a un total de 240 minutos); mientras que las seis observaciones restantes comprenden al grupo de alumnos del Colegio Secundario Big Ben School y tres docentes de las diferentes materias que se dictan en inglés (se observaron dos clases por cada profesor: de *Lengua y Gramática Inglesa*, de *Literatura Inglesa* y de *Entrenamiento para Exámenes*) que enseñan en el curso en cuestión (6 clases de 60 minutos cada una, lo que equivale a 120 minutos por docente, o 360 minutos en total).

Mediante la utilización de *notas de campo* y de la narración de los acontecimientos sucedidos durante las clases de inglés, se apunta a descubrir y analizar ciertas cuestiones como las características físicas del aula, la existencia o no de elementos de distracción, los métodos, técnicas y materiales utilizados por el docente en cuestión, el tiempo de atención por parte de los alumnos, la realización o no de las actividades propuestas, la existencia o no de interacción entre alumnos y docente y alumnos entre sí en los distintos momentos de la clase, la finalidad de tales intercambios comunicativos, y el clima en que se desarrolla la clase de inglés; cuestiones que influyen y en algún punto determinan la motivación presente en los alumnos al momento de aprender inglés.

Los datos obtenidos a partir de las observaciones de clase, han sido organizados, analizados e interpretados por parte del observador, quien ha logrado los siguientes resultados:

Caso A:

Observaciones realizadas en el 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School de la ciudad de Santiago del Estero, Argentina, año 2016.

En primer lugar, y a los fines organizativos y expositivos, se presenta a continuación un resumen de las observaciones de cada clase, teniendo en cuenta algunos de los aspectos considerados más relevantes para el autor:

1 - Durante la primera observación, se observa escaso interés e involucramiento por parte de la mayoría de los alumnos durante la clase. Aun cuando el docente utiliza el método comunicativo y contextualiza el tema como forma de captar la atención de los alumnos buscando motivarlos, tal objetivo no parece logrado. El rol del docente intenta ser de facilitador y guía, aunque solo de un grupo selecto de alumnos que se acercan a él. El docente espera que el alumno produzca algo nuevo por sí solo a partir de sus conocimientos anteriores.

Además, se observa que todos están relajados y en confianza, no hay clima de tensión ni ansiedad en ningún momento, aún cuando el docente se muestra enojado y retira los celulares, ellos sonríen y se burlan entre ellos, pero no hay angustia ni temor.

2 - Durante la segunda observación, el profesor continúa siendo facilitador y guía en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, y esta vez logra captar su atención, despertar su interés y motivarlos. Lo hace a través de la estrategia del juego y el uso del lenguaje oral. Se observa que en verdad los alumnos desean conocer más a sus compañeros, por lo que participan activamente, muestran su entusiasmo y parecen divertirse mientras aprenden inglés y se animan dialogar en este idioma.

La mayoría de los alumnos parece sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos y con el docente como para realizar la actividad propuesta. Se observa un clima de disfrute y diversión durante toda la clase.

3 - Durante la tercera observación, la docente utiliza una combinación de métodos de enseñanza. En el momento de la traducción oral, sólo algunos alumnos se muestran interesados en participar, se distraen fácilmente y parecen motivados. Por el contrario, al utilizar el método directo, la docente propone que dibujen lo que leen, y esto parece entusiasmarlos por completo. Todos los alumnos se encuentran motivados y se observa un clima de disfrute y relajación.

4 - Durante la cuarta observación, nuevamente la docente combina el método de traducción oral con otro, esta vez, con la técnica de interpretación de textos. Los alumnos parecen distraídos y escasamente motivados. La docente espera que los alumnos realicen las actividades por cuenta propia en principio, aunque también los monitorea caminando por el curso e interviene con su ayuda y guía cada vez que se lo solicitan o si ella lo considera necesario.

El clima de trabajo es relajado y en confianza, aunque no hay entusiasmo ni disfrute en la mayoría de los alumnos.

5 - Durante la quinta observación, la docente utiliza mayormente el método audiolingüe, pero en esta oportunidad no parece efectivo. Además, no hay contextualización del tema. La clase se muestra distraída, falta de entusiasmo y motivación. Existe muy escasa interacción entre alumnos y también entre ellos y la docente.

En general, se observa un clima de tensión y nerviosismo por parte de los alumnos, además de poca confianza con la docente.

6 - Durante la sexta observación, nuevamente la docente utiliza mayormente el método audiolingüe, con resultados poco efectivos. Aún no hay contextualización del tema. La clase se muestra distraída, falta de entusiasmo y motivación. Existe muy escasa interacción entre alumnos y docente. En general, se observa un clima de tensión y nerviosismo por parte de los alumnos, además de poca confianza con la docente.

En este punto, habiendo señalado brevemente ciertas características presentes en cada una de las clases observadas del caso A, se procede a detallar en forma particular los aspectos objeto de análisis durante dichas observaciones.

- En cuanto a las características físicas del aula, durante las 6 clases éstas se han mantenido prácticamente inalterables: clima fresco en general, ventanas amplias, aula pequeña pero suficientemente iluminada, bancos dispuestos en filas dobles y mirando al frente del aula, pizarrón y escritorio del docente ubicados en el frente. Y en algunas clases se sintió el aire viciado por falta de ventilación. Por otro lado, en una oportunidad se modificó la distribución de los bancos con la finalidad de trabajar en grupos. Se observa que este cambio animó a los alumnos a trabajar más contentos.

- En cuanto a los elementos de distracción, durante las 6 clases estos se han mantenido prácticamente inalterables: cartulinas en las paredes, pupitres escritos y

rayados, ventanales frente a otra aula, los teléfonos celulares. Se observa que los alumnos solo se distraen con éstos en momentos en que la clase les está produciendo tedio o aburrimiento, por lo que prefieren pintar los bancos o mirar sus celulares en vez de atender al docente o a las consignas de trabajo.

- En cuanto a los materiales que se usaron en las clases, durante las 6 clases no faltó el libro de cada alumno correspondiente a la materia en cuestión.

En algunas ocasiones el docente utilizó un cuaderno para anotar la participación de cada alumno, además de tiza y pizarrón; y los alumnos usaron sus las carpetas.

En una oportunidad se utilizaron cartulinas y crayones, y en otra el equipo de audio y un CD de audio. Se observa que estos cambios produjeron una modificación en la conducta de los alumnos, quienes se mostraron más predispuestos a realizar las tareas del día.

- En cuanto a la contextualización del tema, se observa que no todos los docentes la llevan a cabo. Aunque sí la mayoría, quienes intentan captar el interés de los alumnos y demostrar el para qué de las actividades que va a realizar. Como resultado, los alumnos pueden comprender mejor el tema e involucrarse en las actividades. Sin embargo, este efecto no se logra en forma sostenida en el total de las veces.

- En cuanto a los métodos y técnicas usadas por los docentes, se observa la presencia de comandos propios del método de respuesta física, sobre todo al comenzar la clase, a lo cual los alumnos responden automáticamente. Además se ponen en

práctica otros métodos y técnicas: el comunicativo en general parece captar la atención y el interés por aprender de parte de los alumnos; la estrategia del juego demostró ser efectiva en lograr el disfrute durante la realización de actividades; el dibujo, propio del método directo, cuando es realizado por los alumnos mismos, los entusiasma a comprender lo que leen en inglés. Por otro lado, los métodos de traducción y la técnica de interpretación de textos, parecen no despertar interés alguno en la mayoría de los alumnos, quienes están más propensos a la distracción que al aprendizaje. Se observa en cuanto al método audiolingüe que el mismo no produjo los resultados esperados, puesto que fue utilizado sin contextualización alguna, y en un clima de nerviosismo y poca confianza.

- En cuanto a la atención por parte de los alumnos, existe variación: la atención está presente en general cuando el docente propone algo novedoso: un juego, un dibujo, material de trabajo nuevo. Sin embargo, cuando se llevan a cabo las explicaciones de las actividades que acostumbran hacer diariamente, sólo algunos prestan atención.

- En cuanto a la realización de actividades, al igual que en el caso anterior, en general los alumnos se involucran en su totalidad a la realización de las tareas cuando el docente propone algo novedoso: un juego, un dibujo, material de trabajo nuevo. Sin embargo, cuando la propuesta de trabajo es la misma una y otra vez, sólo algunos alumnos las llevan a cabo con cierto entusiasmo, el resto de los que trabajan en clase, parecen hacerlas por obligación, faltos de motivación.

- En cuanto a la interacción entre los alumnos, en general se lleva a cabo en todo momento. Generalmente lo hacen acerca de cuestiones no relacionadas a la tarea del día; y hay ocasiones en que es necesario el diálogo entre ellos a fin de realizar la actividad propuesta, y esto parece entusiasmarlos.

- En cuanto a la interacción entre alumnos y docentes, en general existe, pero es escasa. Se da mayormente al momento de explicar algo o controlar una actividad, o cuando un alumnos presenta alguna dificultad en particular. Se observa que en este caso, luego de que el alumno pregunta y la docente le responde, en general el alumno continúa realizando la tarea concentrado; satisfecho por la atención que su profesor le ha brindado. Por otro lado, se observa que en el caso de un docente en particular, la interacción es prácticamente nula durante la clase.

- En cuanto al clima de trabajo, se observa que depende mucho del docente. En la mayoría de las clases los alumnos parece sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos y con la docente. Salvo por un caso en particular, en que se observa un clima de tensión y nerviosismo de parte de los alumnos y cierta empatía de parte del profesor, con la consecuente escasez de disfrute y motivación para aprender.

- En cuanto al nivel de inglés que se enseña, este es elemental alto. Se supone que al finalizar el año los alumnos se encuentren en condiciones de rendir satisfactoriamente un examen internacional denominado KET (por sus siglas *Key English Test*)

Caso B:

Observaciones realizadas en el 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de Santiago del Estero, Argentina, año 2017.

Al igual que se hizo en el caso anterior, en el caso B también se presentará en primer lugar, y a los fines organizativos y expositivos, un resumen de las observaciones de cada clase, teniendo en cuenta algunos de los aspectos considerados más relevantes para el autor:

1 - Durante la observación número 7, la docente utiliza una combinación de métodos de enseñanza, lo cual facilita a los alumnos el aprendizaje de nuevo vocabulario y nuevas reglas gramaticales, las cuales aprenden rápidamente y logran utilizar en forma exitosa para producir un pequeño texto descriptivo de su propio barrio, mapa del cual grafican previamente en sus carpetas. Esto parece entusiasmarlos. Se observa un clima de disfrute y relajación. Se destaca que durante la realización de actividades, la docente no se sienta en su escritorio, sino que está cerca de sus alumnos, camina por entre los bancos observándolos trabajar e interviniendo en todo momento, tanto para decirles que las están haciendo bien como para marcarles el error, explicar nuevamente, aclarar dudas, corregir.

2 - Durante la observación número 8, nuevamente la docente combina métodos y utiliza las mismas imágenes de la clase anterior para contextualizar el tema. Esto parece aumentar la auto-confianza de los alumnos, quienes se sienten más seguros al trabajar con dibujos y términos con los que ya están familiarizados. El clima de trabajo es relajado y en confianza, y demuestran disfrute al jugar un juego de

roles al final de la clase. Otra vez, es de destacar el hecho de que la docente circula por entre los bancos y ayuda a sus alumnos en todo momento.

En este punto nuevamente, habiendo señalado ya ciertas características presentes en cada una de las clases observadas del caso B, se procede a detallar en forma particular los aspectos objeto de análisis durante dichas observaciones.

- En cuanto a las características físicas del aula, durante las 6 clases éstas se han mantenido prácticamente inalterables: clima agradable en general, ventanas amplias (una de ellas sin vidrio), aula grande y suficientemente iluminada y ventilada, bancos dispuestos en filas dobles y mirando al frente del aula, pizarrón y escritorio del docente ubicados en el frente. Piso limpio.

- En cuanto a los elementos de distracción, durante las 6 clases éstos se han mantenido prácticamente inalterables: Paredes blancas pero sucias, rayadas y con anotaciones propias del alumnado, al igual que sus pupitres.

- En cuanto a los materiales que se usaron en las clases, durante las dos clases se utilizaron libros que la biblioteca provee (uno por cada dos alumnos) con imágenes, explicaciones y consignas, la carpeta de la materia de cada alumno, imágenes y carteles con palabras en inglés que preparó previamente la profesora, tiza y pizarrón, y un cuaderno de la docente para las anotaciones del trabajo diario. Durante la segunda clase se utilizó además un reproductor de sonido y fotocopias con actividades de repaso. Se observa que los alumnos trabajaron gustosos mientras escuchaban voces

que hablaban en inglés. Este cambio tuvo buena aceptación por parte de los estudiantes, quienes se mostraron muy predispuestos a realizar las tareas del día.

- En cuanto a la contextualización del tema, se observa que la docente aprovecha al máximo las imágenes que lleva así como el mapa en el libro, pues utiliza las mismas herramientas durante las dos clases para contextualizar el tema. Se observa que, lejos de producir aburrimiento en los alumnos, estos muestran aceptación al ver los mismos dibujos durante la segunda clase, pues están familiarizados con los mismos y demuestran mayor confianza al responder a qué se refiere cada imagen.

- En cuanto a los métodos y técnicas usadas por los docentes, se observa la presencia de comandos propios del método de respuesta física, a lo cual los alumnos responden automáticamente parándose o sentándose por ejemplo. Además se ponen en práctica otros métodos y técnicas: el comunicativo en general parece captar la atención y el interés por aprender de parte de los alumnos; la estrategia del juego de roles demostró ser efectiva en lograr el disfrute durante la realización de actividades; el uso de imágenes, propio del método directo, ayuda a establecer un vínculo de identificación entre un dibujo y el término en inglés que se pretende enseñar. El método audio-lingüe, utilizado luego de contextualizar el tema, ayuda a que los alumnos se animen a hablar utilizando el inglés, al menos repitiendo oraciones en grupo. Por otro lado, la traducción sólo es utilizada en casos puntuales, generalmente cuando el alumno no ha comprendido algo mediante los otros métodos.

- En cuanto a la atención por parte de los alumnos, existe dispersión al comienzo de la clase. Luego, la mayoría presta atención a las explicaciones e

indicaciones, unos pocos conversan y se distraen. El docente camina por entre los bancos y explica nuevamente a aquellos que no entendieron o no estuvieron atendiendo. Al final de la clase el docente pide a los alumnos que quieran que lean sus producciones en voz alta, sin forzarlos, la mayoría atiende a los dos compañeros que leen.

- En cuanto a la realización de actividades, en general los alumnos se involucran en su totalidad a la realización de las tareas. Estas se realizan de a dos. La mayoría trabaja, mientras ríen y comentan otros temas. Se observa especial disfrute, en ambas clases, durante la última actividad, la de producción (dibujar y describir en el primer caso, juego de roles en el segundo).

- En cuanto a la interacción entre los alumnos, en general se lleva a cabo en todo momento. Generalmente lo hacen acerca de cuestiones no relacionadas a la tarea del día; y hay ocasiones en que es necesario el diálogo entre ellos a fin de realizar la actividad propuesta (juego de roles por ejemplo), y esto parece entusiasmarlos.

- En cuanto a la interacción entre alumnos y docentes, en general existe. La docente interactúa con ellos en forma grupal en principio, haciendo preguntas generales. Luego, durante la realización de actividades, la docente camina por entre los bancos observando la tarea de sus alumnos e interviniendo en todo momento. Tanto para decirles que las están haciendo bien como para marcarles el error, explicar nuevamente, aclarar dudas, corregir. Mientras tanto, anota todo en su cuaderno. Por otra parte, al final de la clase, pide a algunos alumnos que lean sus producciones,

algunos lo hacen frente a la clase, otros lo hacen desde sus bancos y junto a su *teacher*, quien les brinda su devolución.

- En cuanto al clima de trabajo, se observa que los alumnos parecen sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos y con la docente como para trabajar mientras conversan de otras cosas, preguntar lo que necesiten aclarar.

Algunos manifiestan timidez o vergüenza al momento de leer en voz alta, pero no son forzados a hacerlo.

- En cuanto al nivel de inglés que se enseña, este es bastante básico y fundamental. Se utiliza una cantidad mínima de términos por clase.

3) Motivación desde la perspectiva docente

Se ha mencionado anteriormente que el presente trabajo de investigación indaga acerca de los factores motivacionales que afectan el aprendizaje del inglés, lo cual involucra un profundo análisis de la motivación en sí. También se ha dejado en claro que ésta comprende procesos psicológicos esenciales, de lo que surge la necesidad de entender el fenómeno estudiado desde la mirada de los sujetos de análisis y su contexto, característica propia del enfoque cualitativo.

A tal fin, se realizó una *entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas* a cada uno de los 4 (cuatro) docentes comprendidos en los casos analizados; perteneciendo 3 (tres) de ellos al Colegio Secundario Big Ben School, en sus diferentes materias dictadas en inglés (profesores de *Lengua y Gramática Inglesa*, *Literatura Inglesa* y *Entrenamiento para Exámenes*); y siendo el docente restante (uno) parte de la otra institución educativa en cuestión, el Colegio Secundario Barrio Primera Junta en su materia a cargo, Lengua Extranjera: Inglés.

Mediante la utilización de una *guía de entrevista* compuesta por seis preguntas abiertas, se apunta a conocer sus métodos y técnicas de enseñanza, su rol como docentes y el nivel de motivación presente en los alumnos a su cargo, siempre desde sus puntos de vista en particular.

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas, han sido organizados, analizados e interpretados por parte del entrevistador. En este caso, debido a la similitud y congruencia entre las respuestas obtenidas, a lo que se suman cuestiones de orden y simpleza, y a los fines de facilitar la lectura de los resultados, los mismos

se presentan a continuación en conjunto, englobando los datos que han surgido de las 4 (cuatro) entrevistas en su totalidad, es decir, sin discriminar entre las respuestas de los docentes pertenecientes a una u otra de las instituciones educativas ya mencionadas.

En primer término, se consideró oportuno introducir al entrevistado a la temática que concierne al presente trabajo interrogándolo acerca de su concepto de motivación. Si bien cada docente utilizó diferentes términos para definirla tales como “*involucramiento*”, “*motor*”, “*fuerza*”, “*energía*”, “*impulso*”, “*ganas*”, “*interés*”, “*motivo para hacer algo*”, es preciso señalar que los tres entrevistados coincidieron en “*gusto*”, “*placer*”, “*disfrute*”, todos coincidieron en que la motivación “*ayuda a aprender*”, “*a lograr algo*”, “*a obtener mejores resultados*”. Dichas afirmaciones concuerdan perfectamente con una de las ideas que se ha postulado repetidas veces en el desarrollo del presente proyecto, y es el hecho de que potenciar la motivación de los estudiantes es uno de los principales desafíos del docente en la actualidad, lo que redundará con toda seguridad en un incremento del rendimiento escolar (*García y Doménech, 1997*). En suma, se refuerza el enunciado de que en la medida en que los estudiantes presentan actitudes motivacionales favorables hacia el aprendizaje del idioma su desempeño académico tiende a ser más alto (*Dörnyei, 2008*).

En segundo lugar, se creyó necesario conocer el punto de vista de cada docente a cerca de la existencia y el nivel de motivación presente en los alumnos para el aprendizaje del inglés. Los entrevistados coincidieron en que algunos alumnos SÍ están motivados, y enunciaron algunos de los indicios que refuerzan esta idea: “*pueden comunicarse con el mundo*”, “*escuchan música en inglés*”, “*ven películas o*

series sin subtítulos”, “juegan a juegos de computadora en inglés”, “están dispuestos a trabajar y aprenden”. Pero por otro lado los docentes también se refirieron a algunos alumnos que NO están motivados, y enumeraron algunas de las posibles causas: “por encontrarse pendientes de sus propios intereses y preocupaciones”, “no les gusta”, “les cuesta”, “no saben de qué les sirve”, “están con la cabeza en otros temas”, “problemas familiares”, “actividades extraescolares”, “no les interesa”, “están obligados por los padres”. De todas formas, se debe resaltar que dos de los docentes entrevistados coincidieron en el hecho de que motivar a los alumnos a aprender es difícil pero no imposible. Y con esto se expone nuevamente el enunciado acerca de que potenciar la motivación de los estudiantes es uno de los principales desafíos del docente en la actualidad... (lo que redundará con toda seguridad en un incremento del rendimiento escolar) (*García y Doménech, 1997*).

Seguidamente, expuesta la idea de la difícil tarea del educador de contribuir con la motivación de los alumnos en sus clases, surgió la oportunidad de preguntar acerca de las técnicas o estrategias que utilizan para tal fin, y en relación a esto, acerca de la variedad de experiencias que se ofrece a los alumnos. En este punto, todos los docentes mencionaron el uso de la tecnología, los trabajos grupales y videos, el tener en cuenta los gustos e intereses de los alumnos, el cambio de lugar físico. Además, se mencionó el uso de canciones, imágenes, juegos, hacerlos dibujar, mostrarse de buen humor y positivo, crear un ambiente libre de amenazas, llamarlos por sus nombres, ofrecerles la posibilidad de comunicarse con alumnos del extranjero. En suma, todas las técnicas, estrategias y experiencias mencionadas por los entrevistados se corresponden con los métodos que utilizan para la enseñanza del inglés; y se relaciona indefectiblemente con el rol de un docente que, lejos de transmitir información sin

sentido, sirve de colaboración y guía a los alumnos en su aprendizaje, creando escenarios y oportunidades novedosas para experimentar, descubrir, disfrutar y así optimizar el proceso educativo del alumno. Sin embargo, tres docentes agregaron que los tiempos institucionales son un gran obstáculo.

En relación a lo expuesto, todos los docentes entrevistados consideran que de alguna forma intentan ayudar a los estudiantes a encontrar sus propias razones para hacer el trabajo en clase y esforzarse en su trabajo, en otras palabras, lo que intentan hacer es acrecentar el nivel de motivación en ellos, con la finalidad de favorecer y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, desde la perspectiva de cada docente se indagó acerca de los alumnos y su sentimiento de satisfacción tras terminar una tarea exitosamente. Todos los docentes respondieron afirmativamente, y agregaron que los alumnos lo demuestran de diferentes formas: “diciéndolo”, “lenguaje corporal”, “mostrando la tarea al docente”, “una sonrisa”. Esto concuerda con la idea expuesta por Grünewald (2009) de que el alumno que tiene la sensación de haber logrado algo (sentimiento de satisfacción), también está más motivado.

Capítulo 5 - Conclusiones

Este capítulo desarrolla puntualmente los principales hallazgos que resultaron de la presente investigación acerca de los factores intervinientes en la motivación durante el aprendizaje del inglés en los casos de los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Big Ben School de Santiago del Estero, Argentina, año 2016, y los alumnos de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de Santiago del Estero, Argentina, año 2017. Además, con la finalidad de obtener información que resultare significativa para docentes y demás profesionales de la educación, se han obtenido conclusiones provisorias que permiten ampliar el conocimiento ya existente sobre el tema en cuestión.

Los datos concernientes al presente proyecto de investigación aplicada, han sido obtenidos a partir de diferentes técnicas e instrumentos a saber, encuestas realizadas a los estudiantes de los casos mencionados, entrevistas a sus respectivos profesores de inglés y observaciones de clase llevadas a cabo por el propio investigador. Esto permitió estudiar la situación problemática en cuestión desde una combinación de enfoques cuantitativo y cualitativo, logrando mayor riqueza y amplitud en los resultados expuestos.

- En primer lugar, el análisis y procesamiento de los datos obtenidos, así como su posterior interpretación, han permitido validar la hipótesis del presente trabajo y llegar a la conclusión de que definitivamente *existen factores que influyen en la motivación presente en los alumnos de los casos a estudiar, y a su vez, la motivación en sí es un factor importante en el proceso educativo que se lleva a cabo dentro del aula*. Esto concuerda con investigaciones anteriores que enuncian que en la

medida en que los estudiantes poseen actitudes motivacionales favorables hacia el aprendizaje del idioma su desempeño académico tiende a ser más alto (Dörnyei, 2008).

La *motivación*, definida por los entrevistados como “involucramiento”, “motor”, “fuerza”, “energía”, “impulso”, “ganas”, “interés”, “motivo para hacer algo”, *definitivamente es un componente esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje* puesto que, como ellos mismos agregaron, “ayuda a aprender”, “a lograr algo”, “a obtener mejores resultados”.

- En segundo lugar, con la finalidad de estudiar el fenómeno de la motivación en mayor profundidad, el investigador se propuso cumplir con el objetivo general de *determinar cuáles son los factores que afectan a la motivación beneficiando también al proceso educativo*. En este sentido, siguiendo a García y Doménech (1997), se tuvo en cuenta tanto la perspectiva personal como contextual del alumno, enfatizando a la vez en el rol del docente. En otras palabras, los factores motivacionales analizados fueron las *metas de aprendizaje*, las *emociones* y el *auto-concepto*, sumados al *rol del profesor*, quien opta por distintos métodos de enseñanza y colabora o no en la creación de un clima más o menos propicio para que el proceso educativo se lleve a cabo satisfactoriamente.

Con este fin, se buscó cumplir con los diferentes objetivos específicos propuestos, cada uno de los cuales han sido de utilidad al momento de elaborar nuevas conclusiones:

- En cuanto al *nivel de motivación* presente en los alumnos, según los resultados de las encuestas se concluye en que en ambos grupos están presentes los

componentes motivacionales de metas de aprendizaje, emociones positivas y un auto-concepto favorable al aprendizaje; evidenciándose sutiles diferencias entre los dos casos en cuanto a la frecuencia con que se presenta cada factor. Además, de lo observado se concluye en que el nivel de motivación en los grupos puede variar no solo de acuerdo al tema de la clase, sino también de acuerdo a la propuesta del profesor, sus métodos, estrategias y tipo de actividades a realizar, en definitiva, cuestiones que atañen al rol docente en su totalidad. Por otro lado, surge de las entrevistas a los docentes que motivar a los alumnos a aprender es tarea difícil pero no imposible. Todo concuerda con el enunciado acerca de que potenciar el nivel de motivación de los estudiantes es uno de los principales desafíos del docente en la actualidad, lo que redundará con toda seguridad en un incremento del rendimiento escolar (García y Doménech, 1997).

- Las *actitudes* que manifiestan los alumnos hacia el aprendizaje del inglés, es otro factor que influye en el nivel de motivación presente y su consecuente predisposición al aprendizaje del idioma. Según lo observado en los casos ya mencionados, se determina que en su mayoría los estudiantes se muestran entusiasmados, contentos, con ánimo de participar en las clases y aprender, alegres y satisfechos. Además, según surge de las entrevistas a los docentes, los estudiantes demuestran actitudes positivas hacia el aprendizaje del idioma, ya que “sienten que pueden comunicarse con el mundo”, “escuchan música en inglés”, “ven películas o series sin subtítulos”, “juegan a juegos de computadora en inglés”, “están dispuestos a trabajar y aprender”. Por otro lado, también se observó una minoría de casos en que las actitudes demostradas fueron negativas, y esto se manifiesta en su distracción y

desinterés, puesto que, de acuerdo a lo que surge de las entrevistas a los docente, a algunos estudiantes pareciera que “no les gusta”, “les cuesta”, “no saben de qué les sirve” o “no les interesa”, además de que “están con la cabeza en otros temas” o “tienen problemas familiares”.

- Por otra parte, en cuanto a los *métodos* utilizados por los docentes, se analizaron las diversas técnicas o estrategias y la variedad de experiencias que se ofrece a los alumnos. Se concluye en que el uso del método comunicativo y el directo, las estrategias de juego y de dibujo, el uso del lenguaje oral con fines que involucran el interés de los alumnos, la contextualización del tema por parte del profesor y la posibilidad de interacción de los alumnos entre sí y con el profesor, en general colaboran en la promoción del entusiasmo, el disfrute, las ganas y la motivación en los alumnos, logrando de esta forma un ambiente de aprendizaje propicio. Por otro lado, se concluye en que cuando prevalece la utilización de otros métodos como el de respuesta física, el de traducción oral y el audiolingüe, si bien se consigue captar la atención por parte de algunos pocos alumnos, por sí solos éstos métodos no son efectivos en lo que respecta a la motivación del grupo en cuestión; quienes en su mayoría denotan distracción y desinterés durante gran parte de la clase.

- Seguidamente, entre los objetivos planteados en el presente trabajo, se propone la *identificación de los factores motivacionales* que afectan el aprendizaje y la medida en que cada uno influye en los casos estudiados. Como se ha mencionado antes, siguiendo a García y Doménech (1997), los factores motivacionales analizados

fueron el *auto-concepto*, las *metas de aprendizaje* y las *emociones* y, sumados al *rol del profesor* y el *contexto*.

- El factor *auto-concepto* definitivamente está presente en la mayoría de los alumnos en los grupos en cuestión en forma de *seguridad y confianza en las capacidades propias*, pues la mayoría atribuye sus éxitos a factores internos. Por otro, del análisis de la *autoestima* en cuanto a la *atribución del fracaso a factores externos e incontrolables*, surgen resultados diferentes. En general, se presenta en mayor medida sólo a veces en el caso B, y casi siempre o casi nunca en el caso A. De todas formas, el número de alumnos que manifiesta presentar una autoestima alto al menos algunas veces es bastante significativo. Esto tiende a generar expectativas de éxito, lo que repercute sobre su motivación y rendimiento. Y para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible, tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares (Bandura, 2001). Además, en palabras de los mismos docentes entrevistados, la mayoría de los alumnos manifiesta un *sentimiento de satisfacción* tras terminar una tarea exitosamente y lo demuestran de diferentes formas: “diciéndolo”, “lenguaje corporal”, “mostrando la tarea al docente”, “una sonrisa”. Esto concuerda con la idea expuesta por Grünewald (2009) de que el alumno que tiene la sensación de haber logrado algo (sentimiento de satisfacción), también está más motivado.

- En cuanto a las *metas de aprendizaje*, el grupo de alumnos en cuestión manifiesta una importante variedad de creencias sobre la importancia e interés de las tareas, dando lugar a diferentes modos de afrontar las labores académicas y a distintos patrones motivacionales (García, 2008). Es más, se ha observado que un mismo alumno persigue una suma de diversas metas de opuesta orientación, las cuales lejos

de entrar en conflicto entre sí, se complementan acrecentando de este modo el nivel de motivación para el aprendizaje del inglés en este caso puntual.

- Entre las *metas de aprendizaje de orientación intrínseca*, las cuales suponen un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar su capacidad (Cabanach, 1996), las de mayor presencia en los grupos en cuestión son la motivación por aprender e incrementar la propia competencia, la disposición habitual al esfuerzo, y el deseo de ayudar o de ser útil. Por su lado, el deseo de influir en los otros, que se traduce en *motivación intrínseca de poder*, es mayor en el caso A, presentándose generalmente sólo a veces en el grupo B. Y finalmente, la búsqueda de utilidad al trabajo escolar, es notablemente mayor en el caso B.

- Asimismo, entre las *metas de aprendizaje de orientación extrínseca*, que reflejan el deseo de mostrar a los demás la propia competencia y obtener juicios positivos, más que el interés por aprender (Cabanach, 1996), las de mayor presencia en ambos casos estudiados son el anhelo de lograr una nota como premio por la correcta ejecución de una tarea, el deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase, y el deseo de ser aceptado y respetado por el profesor. Sin embargo, si bien la *búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia* aparece en ambos grupos, su grado de presencia es notablemente mayor en el caso A. Por otra parte, el *deseo de éxito y su reconocimiento por parte de terceros* es escaso en ambos casos.

- Por otro lado, las *emociones* presentes en los estudiantes ante la tarea es un factor que indudablemente influye en su motivación (intrínseca o extrínseca) para el aprendizaje y por ende en el rendimiento escolar (Pekrun, 1992). A partir de las observaciones y encuestas, se concluye en que la mayoría de los alumnos mantienen emociones positivas de tranquilidad y confianza, con la consecuente ausencia de emociones negativas de nerviosismo y ansiedad. Siendo esta una realidad casi

absoluta en el caso B. Mientras que en el caso A, si bien esto se da durante la mayoría de las clases, a veces se observa un clima tensión y estrés, además de poca confianza con una de las docentes, disminuyendo la capacidad de disfrute por el aprendizaje, y reduciendo su nivel de motivación. Según surge de las encuestas y entrevistas, en la mayoría de los casos existe en los alumnos el sentimiento de satisfacción de realizar con éxito una tarea, y lo demuestran de diferentes formas: “diciéndolo”, “lenguaje corporal”, “mostrando la tarea al docente”, “una sonrisa”. Esto concuerda con la idea expuesta por Grūnewald (2009) de que el alumno que tiene la sensación de haber logrado algo (sentimiento de satisfacción), también está más motivado.

- Otra cuestión estrechamente relacionada con las emociones, es la llamada ansiedad facilitadora del rendimiento (Harmer, 2015), la cual se supone es capaz de colaborar en la obtención de resultados positivos en la realización de ciertas tareas o exámenes. De las encuestas surge que ésta se da en mayor medida en el caso B, presentándose generalmente sólo a veces en el grupo A, quienes sólo en algunos casos aseguran sentir que respondan en forma positiva a la presión externa.

- Por otro lado, al analizar el *rol del docente* en los casos estudiados, de las observaciones surge que la mayoría de los docentes lejos de transmitir información sin sentido, sirven de colaboradores, facilitadores y guías para los alumnos en su aprendizaje, creando escenarios y oportunidades novedosas para experimentar y descubrir, y así optimizar el proceso educativo del alumno. Y esto concuerda con los resultados de las encuestas en que los estudiantes manifiestan sentir seguridad, confianza y satisfacción al momento de participar en las clases. Sin embargo, como excepciones, hay casos de docentes que en las entrevistas aseguran optar por los métodos y estrategias con las que se sienten cómodos. En consecuencia, se observa

que sus clases parecen no despertar interés a sus alumnos, quienes están más propensos a la distracción.

- Sin perder conexión con el tema, se precisa resaltar que durante las entrevistas, en la mayoría los casos surgió un punto desfavorable que enfrentan a diario los profesores en su rol docente, y es que los tiempos institucionales y el deber de cumplir con el programa anual de cada materia, son un gran obstáculo al momento de ofrecer experiencias variadas para motivar a los alumnos en su aprendizaje del inglés.

- Otro factor importante analizado en relación a la motivación para aprender inglés, es el contexto social y económico al cual pertenecen los grupos estudiados. De las observaciones, encuestas y entrevistas, surge que si bien los alumnos que pertenecen a un sector más alejado del centro de la ciudad y concurren a escuela pública y gratuita ubicada en una zona de nivel económico bajo, y tienen intereses, problemas y ocupaciones extraescolares diferentes de las que se presentan en el grupo de alumnos que concurre a una escuela privada de doble jornada ubicada en el centro, donde el elevado valor de la cuota sólo permite la concurrencia de alumnos de un nivel socio-económico alto en relación al resto de las escuelas de la ciudad; este factor no incide, al menos a un grado notable, en el nivel de motivación presente en los estudiantes al momento de aprender inglés. Los resultados arrojados en ambos casos son similares. El contraste fundamental se evidencia en la profundidad de los conocimientos y el nivel del idioma que se maneja en cada institución, siendo básico en la escuela pública e infinitamente superior en la institución privada. De todos modos, en ambos casos hay algunos alumnos que muestran entusiasmo y ganas de trabajar y participar de las clases, y una minoría que se muestran cansados, aburridos, apáticos.

- Expuesto el análisis e interpretación acerca de los factores motivacionales estudiados y en qué medida influyen en el proceso educativo, se hace notar que este proyecto tuvo en cuenta dos casos de alumnos de diferentes contextos institucionales y sociales, pero ambos del mismo curso (primer año de la secundaria) e igual edad (de 12 a 14 años). Queda pendiente y se propone la realización de investigaciones posteriores teniendo en cuenta nuevos factores que también pudieran influir en el nivel de motivación de los alumnos, tales como su edad.

- En definitiva, sólo queda por destacar que aún cuando la cotidianidad y la rutina son un gran contrapeso para el aprendizaje, pues muchas clases se convierten en momentos de tedio y plagados de sin sentidos; los beneficios educacionales que obtiene el alumnado al lograr un alto grado de motivación son hartos conocidos por los docentes quienes, en su mayoría, buscan alternativas diferentes, combinan métodos, conversan con sus alumnos, tienen en cuenta sus intereses, estudian y ponen a prueba nuevos modos y técnicas, siempre con el mismo fin, incrementar el nivel de motivación en sus alumnos para aprender inglés. Sabiendo esto, se espera que los resultados y conclusiones a las que se ha abordado en el presente trabajo sean altamente provechosos tanto los estudiantes, los docentes y la comunidad misma.

Listado de referencias

Alonso Tapia, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Madrid, España: Facultad de Psicología

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2007). *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona, España: Kluwer.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology* (vol. 52, pp. 1-26). Palo Alto: Annual Reviews.

Bojorquez, D. I. (2002). *Didáctica General*. Lima, Perú: Abedul.

Bonvecchio De Aruani, M. y Magionni; B. E. (2006). Cap. 2 - ¿Cuál será nuestro marco conceptual? En Bonavecchio De Aruani, M. (Eds.) *Evaluación de Los Aprendizajes. Manual para docentes*. (2^{da} ed. pp 33). Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas

Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5ta ed.) Nueva York, Estados Unidos: Pearson Education.

Cyrs, E. (1995). *Essential skills for college teaching: Creating a motivational environment*. Miami, Estados Unidos: Educational Development Associates.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ta ed.). Los Angeles, Estados Unidos: Sage

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona, España: UOC

Duque Yepes, H. (2006). *Cómo alcanzar el éxito en el estudio*. Bogotá, Colombia: Sociedad de San Pablo.

Farías, M., Fiol, D., Kit, I y Melgar, S. (2007). *Todos pueden aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF

García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid, España: Secretaría General Técnica

Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional* (70^{ma} ed). Barcelona, España: Kairós.

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5^{ta} ed.) Harlow, Inglaterra: Pearson Education Limited

Henderson, K. (2009). *Dimensions of choice: A qualitative approach to recreation, parks and leisure research*. Pensilvania, Estados Unidos: Venture

Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5^{ta} ed.). México: Mc Graw-Hill Interamericana

Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How languages are learnt*. (3ra ed.) Nueva York, Estados Unidos: Oxford University

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Filadelfia, Estados Unidos: Gordon & Breach Science Publishers

Martín Martín, J. M. (2000). *La Lengua Materna en el Aprendizaje de la Segunda Lengua*. Sevilla, España: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern H. y Todesco, A. (1996). *The good language learner*. Toronto, Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.

Núñez, J. y Gonzalez-Pumariega, S. (1996). *Motivacion y aprendizaje escolar*. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Actas, pp. 53-72.

Núñez, M., Rigotto, D., Ferrari, H. y Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Revista Psicología desde el Caribe*, 29 (1), 1-18.

Pintrich, P.R. (1989). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom*. En Ames, C. y Maher, M. (eds.): *Advances in motivation and achievement* (vol. 6). Greenwich, CT: JAI

Schunk, D. (2008). *Teorías del aprendizaje* (2da ed.) Naucalpán de Juárez, México: Pearson

Silva Ros, M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana, Universidad de Málaga.

Soler Fernandez, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas, Venezuela: Equinoccio.

UNESCO (2012). *Situación educativa en América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos*. UNESCO/PREAL

Wittrock, M. (1986). *Handbook of research on teaching* (3a. ed.). Nueva York, Estados Unidos: Macmillan.

Woolfolk, Anita (2011). *Psicología Educativa*. Naucalpán de Juárez, México: Pearson.

Bibliografía Complementaria

Alonso Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, vol. 17, N° 3. Recuperado el 19 de abril de 2016 de <http://www.psicothema.com/pdf/3120.pdf>

García Bacete, F.J. y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, volumen 1 (Número 0). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Dialnet-La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera*. Recuperado el 8 de octubre de 2015 de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3068546.pdf

Pérez, C.J. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Revista acción pedagógica* (Número 15). Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17281/2/articulo7.pdf

Staff Writers (2011). 21 ideas para mejorar la motivación en los estudiantes. *Club EDIBA*. Recuperado el 16 de abril de 2016 de club.ediba.com/esp/21-ideas-para-mejorar-la-motivacion-en-los-estudiantes/

Universidad Empresarial Siglo 21. *Manual de Citas Bibliográficas Basado en APA*. Córdoba, Argentina: UES21

Universidad Empresarial Siglo 21. *Seminario Final de Licenciatura en Educación*. Córdoba, Argentina: UES21

Anexos

Anexo 1 - Guía de observación

Objetivo:

Comprobar la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Caracterización de la muestra y criterios de selección:

Muestra:

8 clases de inglés en total:

- 6 clases en 1er año del Colegio Secundario Big Ben School (2 clases de la materia *Language and Grammar*, 2 de *Literature*, 2 de *Exam Training*).
- 2 clases en 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta (*Lenguas Extranjeras: Inglés*)

Criterio:

Observar las actitudes de los estudiantes en relación al proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de las clases de inglés.

Tabla 37

Guía de Observación

OBSERVACIÓN	
Observación de clase N°: _____	Fecha: _____
Colegio: _____	Curso: _____
Número de alumnos (total): _____	
Número de alumnos presentes: _____	
Materia: _____	
Tema de la clase: _____	
Actividades propuestas: _____	
Tiempo de observación: _____	
Momento del día: _____	

<u>ASPECTOS A OBSERVAR</u>	<u>OBSERVACIÓN DE CLASE N° _____</u>
Características físicas del aula	
Elementos de distracción	
Uso de materiales y tipos	
Contextualización del tema	
Métodos y técnicas utilizados por el docente	
Atención por parte de los alumnos. Momentos	
Realización de actividades. Modos	
Interacción entre alumnos. Momentos y finalidad	
Interacción entre alumnos y docente. Momentos y finalidad	
Clima de trabajo	

Anexo 2 - Guía de entrevista a profesores de inglés.

Muestra:

En total 4 (cuatro) profesores de inglés, de los cuales:

- 3 (tres) son docentes de 1er año del Colegio Secundario Big Ben School de Santiago del Estero, turno tarde, año 2016.
 - o Profesor 1: “Language and Grammar”
 - o Profesor 2: “Literature”
 - o Profesor 3: “Exam Training”
- 1 (una) es docente de 1er año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de Santiago del Estero, turno mañana, año 2017.

Objetivo:

Explorar los conocimientos y criterios de los profesores acerca de las vías para desarrollar la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

Tabla 38

Guía de Entrevista a profesores de inglés

<p>ENTREVISTA: Aprendizaje del inglés</p>
<p>Primer paso: explicar a los entrevistados que con la sola finalidad de realizar un trabajo de investigación sobre el aprendizaje del inglés; se necesitará conocer su punto de vista respecto del modo en que trabajan con sus alumnos.</p>
<p>Segundo paso: se solicitará a los entrevistados responder algunas preguntas (formuladas oralmente por el entrevistador) con la mayor sinceridad posible, aclarando que sus respuestas, al igual que las de otros profesores, serán confidenciales y anónimas; no habiendo respuestas correctas ni incorrectas.</p>
<p>Tercer paso: formulación de preguntas por parte del entrevistador, respuestas de parte del entrevistado y grabación de las mismas por parte del entrevistador para su posterior transcripción.</p>

Guía de Preguntas:

- 1.- ¿Cómo define la motivación?
- 2.- ¿Piensa que sus alumnos se sienten motivados en su aprendizaje del inglés?
- 3.- ¿Utiliza usted alguna técnica o estrategia para contribuir con la motivación de los alumnos en sus clases? ¿Cuáles?
- 4.- En general, ¿se caracterizaría como un profesor cuyas clases ofrecen experiencias variadas?
- 5.- ¿Cree usted que sus alumnos se sienten satisfechos o recompensados tras terminar una tarea exitosamente?
- 6.- ¿Considera que de alguna forma usted ayuda a los estudiantes a encontrar sus propias razones para hacer el trabajo en clase y esforzarse en su trabajo?

Anexo 3 - Guía de encuesta. Cuestionario auto-administrado a estudiantes.

Instituciones Educativas en cuestión:

Colegio Secundario Big Ben School

Colegio Secundario Barrio Primera Junta

Muestra:

23 alumnos de 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School

20 alumnos de 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta

Objetivo:

Determinar la influencia de factores motivacionales en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Tabla 39

Guía de encuesta - cuestionario

<p style="text-align: center;">CUESTIONARIO: Aprendizaje del inglés</p> <p>Estimados estudiantes:</p> <p style="text-align: center;">Estoy realizando una investigación sobre la motivación en relación al aprendizaje del inglés. Para ello, les solicito que respondan este cuestionario de la forma más sincera posible.</p> <p style="text-align: center;">Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Se les pedirá que marquen la opción elegida con una cruz (x).</p> <p style="text-align: center;">Muchas gracias por su colaboración.</p> <p style="text-align: right;">Profesora Gisel E. Alonso Hass</p>

<i>Cuestionario</i>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Suelo ofrecerme para realizar tareas en el pizarrón, porque si me equivoco y el profesor me corrige, aprendo.					
2. Al terminar una tarea la comparo con la de algún compañero para ver si la mía está mejor.					
3. Cuando el profesor me pregunta algo, aunque me ponga nervioso, sé qué contestar.					
4. Si el profesor nos dice que nos pondrá una nota por algún trabajo, me esfuerzo más.					
5. Si pienso que lo que estoy estudiando me puede servir para ayudar a otras personas, me esfuerzo más.					
6. Estudio mucho y con tiempo cuando tengo que rendir exámenes.					
7. Estudio con regularidad para aprender, no solo para rendir bien un examen.					
8. Realizo mejor mis tareas cuando las hago a último momento.					
9. En clases, prefiero trabajar con algún compañero en vez de hacerlo solo.					
10. Si siento que el profesor me presta atención, me esfuerzo más por aprender.					
11. Me gusta opinar aunque no me pregunten.					
12. Cuando el profesor nos propone una tarea, me siento perfectamente capaz de realizarla.					
13. Una calificación baja en un trabajo grupal, es porque, aunque yo haya trabajado bien, los otros no se han esforzado lo suficiente					
14. Durante las clases de inglés me siento relajado, tranquilo, confiado.					
15. En general, me siento satisfecho con mis producciones (redacciones, ej.)					

Cuestiones puntuales que se desean investigar con cada pregunta (1-15).

1. Motivación por aprender e incrementar la propia competencia. Meta de aprendizaje intrínseca.
2. Deseo del éxito y su reconocimiento. Meta de aprendizaje extrínseca.
3. Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia. Meta de aprendizaje extrínseca.
4. Deseo de lograr una nota como premio por la correcta ejecución de una tarea. Meta de aprendizaje extrínseca.
5. Deseo de ayudar o de ser útil. Meta de aprendizaje intrínseca.
6. Disposición habitual al esfuerzo. Meta de aprendizaje intrínseca.
7. Búsqueda de utilidad del trabajo escolar. Meta de aprendizaje intrínseca.
8. Respuesta positiva a la presión externa (ansiedad facilitadora del rendimiento). Emociones.
9. Deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase. Meta de aprendizaje extrínseca.
10. Deseo de ser aceptado y respetado por el profesor. Motivación extrínseca.
11. Deseo de influir en los otros (motivación de poder).
12. Seguridad y confianza en capacidades propias. Auto-concepto
13. Superioridad en la comparación con el otro. Auto-concepto
14. Presencia o ausencia de nerviosismo y ansiedad. Emociones
15. Sentimiento de satisfacción. Emociones

Anexo 4 - Presentación de Datos

1) Presentación de Datos Cualitativos. Observaciones.

Observaciones a alumnos y docentes durante 8 (ocho) clases en total, de las cuales:

- 6 (seis) se realizaron en 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School de Santiago del Estero, Argentina; año 2016.
- 2 (dos) se realizaron en 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de Santiago del Estero, Argentina; año 2016.

A continuación, se expone una narración de las 8 (ocho) clases observadas: 2 clases por cada uno de los 4 docentes de los cursos en cuestión, siendo:

- 6 (seis) observaciones de clase en las materias de inglés del Colegio Secundario Big Ben School, a saber: *Language and Grammar*, *Literature*, *Exam Training*.
- 2 (dos) observaciones de clase en la materia *Lengua Extranjera: Inglés* del Colegio Secundario Barrio Primera Junta.

Observación de clase N° 1: Materia *Language and Grammar*, 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School.

Es una siesta fría y ventosa. Los alumnos están adentro de su aula bien abrigados, los vidrios de las ventanas cerradas. El aire se siente un tanto viciado. A través de las ventanas, se puede observar un patio interno, y a través de él, las ventanas de otro curso perteneciente al colegio. El aula es pequeña en relación al número de pupitres, aunque lo suficientemente iluminada. Los bancos de los alumnos están dispuestos en filas dobles, un par de pupitres detrás de los otros dos. Si bien estos se encuentran en buen estado en general para su uso, su cara superior está rayada en todos ellos. Hay un pizarrón verde y grande al frente, limpio, sin escritura alguna. Las paredes están pintadas de blanco y limpias, con algunas cartulinas con sus trabajos pegadas. El piso también está limpio. Además, hay dos ventiladores, un aire acondicionado y un equipo de audio en un armario bajo llave.

El docente entra al aula a las 14.34 hs (4 minutos tarde respecto del horario estipulado). Con un potente “*Stand up, please*” logra que los alumnos poco a poco se levanten de sus sillas, y con la mirada y gestos hace que los mismos hagan silencio para saludarse. Seguidamente, presenta a quien observará la clase y pide que se comporten como de costumbre.

Los alumnos se sientan y comienzan a conversar entre ellos. Uno se acerca al docente para pagarle por unas fotocopias que le debía. Otro se disculpa en voz alta por haber olvidado su libro en su casa, a lo que el profesor responde que por esta vez trabajará con su compañero de banco, y pide que no vuelva a suceder.

Luego de tomar asistencia y completar el libro de aula, el docente se pone de pie y pide silencio dos veces en voz fuerte para lograrlo. Comienza haciendo preguntas a sus alumnos sobre sus mejores amigos, sus cumpleaños y cómo se comunican entre ellos. Las preguntas comienzan siendo generales, para luego dirigirse a uno u otro alumno en particular (el docente los llama por su nombre, no por apellido).

Habiendo logrado que la mayoría de los alumnos se involucren en el tema, el docente les cuenta una experiencia que tuvieron los alumnos de 4to año, quienes se hicieron amigos de adolescentes de una escuela de Estados Unidos a través de mails y chats. Una de las alumnas de esa escuela extranjera, había estado de intercambio en Santiago del Estero el año anterior, y ella había sido el nexo entre las dos

instituciones. Algunos alumnos le hacen preguntas al profesor, se muestran atraídos por la idea, se los ve motivados. Logrado este cometido, el docente asegura que ellos podrían hacer algo parecido en algún momento, y que para eso debían practicar antes. Una actividad en el libro iba a ser de gran ayuda. Seguidamente, el profesor indica la página del libro, lee la actividad a realizar y la explica: se pide al alumno que imagine que quiere invitar a su amigo de Inglaterra a su fiesta de cumpleaños; para lo que deberá enviarle un email.

La clase se ve interrumpida por el sonido de un celular en el fondo del aula. El docente se muestra molesto, anota en su cuaderno el nombre de los alumnos que estaban conversando y se distraían con sus celulares, y explica nuevamente la actividad a todos.

Las actividades se realizan de modo individual, lo que no impide que los alumnos se hagan preguntas y ayuden entre ellos, además de acercarse al profesor ante alguna duda. El grupo es bullicioso e inquieto. Trabajan y conversan a la vez. Los alumnos interactúan entre ellos en todo momento. No solo con la finalidad de satisfacer sus dudas respecto del trabajo, sino de cuestiones personales también. El docente debe recordarles en varias oportunidades que hagan silencio y sigan trabajando, mientras observa a cada alumno y hace anotaciones en su cuaderno.

Finalmente, el profesor pide a algunos alumnos que lean sus producciones y les brinda una devolución. La mayoría de ellos no atiende lo que otros leen, hablan bajito, se ríen, se distraen, garabatean sobre sus carpetas o pupitres.

Son las 15.30 hs. La clase ha llegado a su fin. No hay timbre que suene por la siesta, pero el profesor de la materia siguiente toca a la puerta. En este momento, el docente saluda a sus alumnos. Esta vez no les pide que se pongan de pie ni que queden en silencio, simplemente se despide con un fuerte “*Good bye children*”, a lo que los estudiantes responden, en medio de un bullicio de fondo, “*Good bye teacher* (y su nombre de pila)”.

Observación de clase N° 2: Materia *Language and Grammar*, 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School.

Es una siesta fresca pero soleada. Los alumnos están adentro de su aula con uno de los vidrios de las ventanas abiertos por donde circula el aire. La descripción acerca de las características físicas del aula no ha variado desde la observación anterior.

El docente entra al aula a las 14.30 hs (horario estipulado). Con un potente “*Stand up, please*” logra que los alumnos poco a poco se levanten de sus sillas para saludarse. Los alumnos se sientan y comienzan a conversar entre ellos. Un grupo de atrás se ríe a carcajadas mirando algo en la pantalla del celular de uno de ellos; lo que motiva al docente a solicitar a los alumnos que apaguen sus celulares y los depositen en su propio escritorio, ubicado al frente del aula, junto al pizarrón.

Luego de tomar asistencia y completar el libro de aula, el docente decide comenzar la clase. Comienza haciendo algunas preguntas en inglés a sus alumnos: “¿Hace cuánto tiempo se conocen?”, ¿cuánto creen conocerse entre sí? Muchos responden al mismo tiempo, el docente repite algunas de las respuestas en voz alta en señal de que han sido escuchadas. El profesor continúa preguntando uno a uno sobre cuestiones más puntuales acerca de la vida de sus compañeros, a lo que la mayoría de los interrogados responde “*I don’t know*” (No sé). Los alumnos descubren que no conocen a sus compañeros tanto como creían. El docente les propone conocerse un poco más entre ellos mismos. Con este fin, deberán hacerse preguntas sobre información personal y responderse entre ellos. A tal fin, el docente utiliza la estrategia del juego: utilizando el inglés, cada alumno puede hacer dos de las preguntas que propone el libro en una de sus páginas a cualquier compañero, quien deberá responderlas en inglés, para luego pasar a ser el que formula otras dos preguntas a otro alumno, y así sucesivamente. El profesor explica las reglas del juego, y lee en voz alta las preguntas propuestas en una página del libro de la materia. Luego de aclarar el significado de algunas palabras, da comienzo al juego siendo él mismo quien formula las primeras dos preguntas a uno de sus alumnos.

En cuanto se da inicio a la actividad, los alumnos interactúan entre ellos todo el tiempo, cada uno a su turno, y utilizando el inglés para tal fin. La mayoría está atenta al juego en todo momento. En verdad desean conocer más a sus compañeros, por lo que prestan atención a las reglas del juego, escuchan atentos las preguntas

formuladas y las respuestas dadas. Otros hacen comentarios graciosos y se ríen. Se observa que todos responden a sus respectivas preguntas sin preocuparse tanto por la exactitud de la gramática, como por el sentido de lo que dice. Igualmente, de tanto en tanto el docente interviene guiando el juego, y ayudando a algún alumno que necesita saber cómo se dice alguna palabra en inglés.

La mayoría de los alumnos parece sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos y con el docente como para realizar la actividad propuesta. Se observa un clima de disfrute y diversión durante toda la clase.

Son las 15.30 hs. La clase ha llegado a su fin. No hay timbre que suene por la siesta, pero el profesor de la materia siguiente toca a la puerta. En este momento, el docente saluda a sus alumnos con un fuerte “*Good bye children*”, a lo que los estudiantes responden al unísono “*Good bye teacher (y su nombre de pila)*”.

Observación de clase N° 3: Materia *Literature*, 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School.

Es una siesta fresca pero soleada. Los alumnos están adentro de su aula con uno de los vidrios de las ventanas abiertos por donde circula el aire. La descripción acerca de las características físicas del aula no ha variado desde la observación anterior.

La docente entra al aula a las 15.30 hs (horario estipulado). Con un potente “*Stand up, please*” logra que los alumnos poco a poco se levanten de sus sillas para saludarse. Antes de sentarse, la docente recuerda a los alumnos apagar sus celulares. Los alumnos hacen caso mientras se sientan y comienzan a conversar entre ellos.

La profesora saca una caja del armario, de la cual extrae unas copias del libro de *Frankenstein*, junto a una pila de cuadernos de comunicaciones con una nota pegada adentro donde se informa a los padres que deberán enviar una determinada cantidad de dinero para pagar por esas copias. Los alumnos se muestran curiosos, ansiosos, se mueven y preguntan qué es lo que la docente sacó y para qué. La profesora presenta el libro de *Frankenstein*, el cual leerán y analizarán durante las siguientes clases. Muchos de los alumnos se ofrecen a distribuir las copias y cuadernos entre sus compañeros. La profesora acepta la colaboración de tres de ellos. Una vez repartido el material, la docente lee en voz alta la nota del cuaderno de comunicaciones y pide a los alumnos que no olviden mostrárselo a sus padres en sus casas para que luego lo devuelvan firmado junto con el dinero para pagar las copias y el material de trabajo que se utilizarán durante el día. Luego, la profesora pide que guarden el cuaderno para evitar distracciones. La docente toma asistencia y completa el libro de aula mientras sus alumnos conversan nuevamente, algunos hojean su copia del libro, otros se entretienen escribiendo sus nombres en la primera carilla, o coloreando su imagen.

Son las 15.39, la clase de literatura comienza. La docente se pone de pie, grita en pedido de silencio, y anuncia que va a leer unos párrafos cortos acerca de la vida de la autora del libro y sobre cómo llegó a tomar la decisión de escribir esta historia. Luego de repetir el pedido de silencio, los mismos alumnos comienzan a acallarse entre sí.

Seguidamente, la docente lee sobre la vida de la autora en inglés y pregunta a sus alumnos qué entendieron. Ellos responden traduciendo a su lengua materna, la

docente asiente con su cabeza ante la correcta comprensión de lo leído, o bien corrige cuando la interpretación es errada o confusa. Es la primera vez que los alumnos se encuentran con este libro, por lo que la mayoría muestra entusiasmo y atiende durante la clase. Solo uno de ellos en particular se distrae, bosteza y expresa sentir cansancio y sueño.

La segunda parte de la clase comienza a las 15.45. En este momento, la docente pide a los alumnos girar sus bancos de modo que puedan formar 5 grupos de trabajo de 4 o 5 integrantes cada uno. La profesora les indica leer las breves descripciones de los personajes principales en la siguiente página de sus copias, para luego dibujarlos y colorearlos con crayones en una cartulina blanca, materiales que ella misma distribuye. El trabajo grupal comienza a las 15.50. A partir de este momento, los alumnos se concentran en su trabajo mientras interactúan en todo momento. Es un trabajo grupal y se muestran contentos con la propuesta. Hablan entre ellos, se preguntan qué significa una u otra palabra, se ríen. Incluso aquel alumno que se distraía, bostezaba y expresaba sentir cansancio y sueño durante el comienzo de la clase, comienza a mostrar entusiasmo por la tarea grupal y a participar en ella. Al momento de dibujar, algunos se acercan a la profesora para asegurarse acerca del significado de algún término. Los alumnos parecen sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos y con la docente. Disfrutan la tarea, conversan y se ríen mientras trabajan en forma grupal.

Son las 16.20, la clase se acerca a su fin, por lo que la docente pide a los grupos exponer su cartulina explicando algunos detalles usando el inglés. La profesora ayuda a los grupos durante su exposición: colabora en intentar disminuir el nerviosismo y ansiedad que manifiesta la mayoría ante la idea de una exposición oral. Conversa con ellos y busca tranquilizarlos.

Solo dos de los cinco grupos logra compartir su trabajo. Pues son las 16.30 y es el horario de salida. La docente guarda las cartulinas en su caja y en el armario bajo la promesa a sus alumnos de continuar con la exposición en la clase siguiente.

Mientras todos guardan sus pertenencias y con el bullicio de fondo, la docente los despide con un fuerte “*Good bye children*”, a lo que los estudiantes responden “*Good bye teacher* (y su nombre de pila)”.

Observación de clase N° 4: Materia *Literature*, 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School.

Es una siesta fría y ventosa. Nuevamente, los alumnos están adentro de su aula bien abrigados, los vidrios de las ventanas cerradas. El aire se siente un tanto viciado. La descripción acerca de las características físicas del aula no ha variado desde la observación anterior.

La docente entra al aula a las 15.30 hs (horario estipulado). Con un potente “*Stand up, please*” logra que los alumnos poco a poco se levanten de sus sillas para saludarse. Luego, los alumnos se sientan y comienzan a conversar entre ellos. La profesora saca una caja del armario, de la cual extrae las cartulinas en las que los alumnos estuvieron trabajando la clase anterior. A continuación, se destinan los 15 primeros minutos de la clase a finalizar con la exposición oral de los 3 grupos que habían quedado pendientes. Nuevamente, la profesora colabora en intentar disminuir el nerviosismo y ansiedad que manifiesta la mayoría ante la idea de una exposición oral. Conversa con ellos y busca tranquilizarlos; a la vez que pide silencio dos veces a los otros alumnos.

Son las 15.40 y ya todos los alumnos han compartido sus trabajos. La mayoría están sentados y conversando, otros se paran, deambulan, buscan hablar con compañeros cuyos bancos están más alejados, todo esto ocurre mientras la profesora toma asistencia y completa el libro de aula.

Finalmente, la docente se pone de pie, grita en pedido de silencio, y anuncia que van a comenzar a leer el primer capítulo de *Frankenstein*. Para esto, les piden que saquen sus copias del libro y abran en la página donde comienza el primer capítulo. Los alumnos hacen caso, y otra vez comienza el bullicio. Luego de repetir el pedido de silencio, los mismos alumnos comienzan a acallarse entre sí.

Seguidamente, la docente lee el capítulo párrafo por párrafo en inglés y pregunta a sus alumnos qué entendieron, a lo que ellos responden traduciendo a su lengua materna, no es una traducción exacta, pero muy similar. La docente asiente con su cabeza ante la correcta comprensión de lo leído, o bien corrige cuando la interpretación es errada o confusa. La mayoría de los alumnos atiende a la docente mientras lee, aunque pocos (generalmente los mismos) responden a sus preguntas

orales. Algunos se distraen por momentos. Hablan en voz baja y se hacen señas, mientras que dos alumnos usan sus celulares a escondidas.

Luego de la lectura del capítulo, la docente escribe algunas preguntas en el pizarrón para que los alumnos copien en sus carpetas y respondan en base al texto. Aclara que si bien pueden trabajar en pares, todos deben escribir las preguntas y respuestas en sus carpetas, pues esto les será útil cuando llegue el momento de rendir la evaluación. Al trabajar en parejas, los alumnos interactúan entre ellos con el fin de responder las preguntas. También aprovechan la oportunidad para conversar sobre otros temas. La clase se torna bulliciosa. Durante la realización de la actividad en pares, la docente camina por el curso monitoreando el trabajo de sus alumnos y respondiendo a sus inquietudes en forma individual, y a veces hace ciertas aclaraciones en voz alta dirigiéndose a todos. La mayoría de los alumnos parece sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos y con la docente como para trabajar mientras conversan de otras cosas.

Son las 16.20 cuando la docente decide pegar las cartulinas con los dibujos de los personajes de *Frankenstein* en las paredes laterales del aula. Para ello, pide la colaboración de dos de sus alumnos que ya han terminado de responder las preguntas.

Son las 16.30, horario de salida. Mientras todos guardan sus pertenencias y con el bullicio de fondo, la docente los despide con un fuerte “*Good bye children*”, a lo que los estudiantes responden “*Good bye teacher* (y su nombre de pila)”.

Observación de clase N° 5: Materia *Exam Training*, 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School.

Es una siesta fría de invierno. El preceptor está ausente, por lo que las puertas de las aulas permanecen cerradas con llave. Los alumnos esperan en el pasillo interno del edificio, un lugar cerrado que los protege de la baja temperatura del día. La profesora de *Exam Training* llega en el horario justo, 14.30 hs., abre la puerta y deja pasar a los alumnos y a la observadora. La descripción acerca de las características físicas del aula en general no ha variado desde la observación anterior; aún se observan las cartulinas con los dibujos de *Frankenstein* que ellos mismos hicieron la semana anterior en otra materia.

La docente entra al aula y se para al frente de su escritorio, en silencio, con la mirada seria y el seño fruncido. Los alumnos poco a poco dejan de conversar y se ponen de pie, se hacen gestos y miradas, señalando la presencia de la persona que está al frente del aula, esperando en silencio para saludarlos. Luego del saludo, la docente les indica que se sienten y abran sus carpetas y escriban la fecha del día. Ella también lo hace, sobre el pizarrón. Luego escribe como título el tema del día, escribe algunas reglas de gramática y algunos ejemplos. Los alumnos copian y a la vez conversan en voz baja, algunos se hacen gestos y señas, otros miran sus celulares cada tanto, teniendo cuidado de no ser descubiertos por la profesora, y los vuelven a guardar. Mientras tanto, la docente se sienta, toma asistencia y completa el libro de aula. Una vez que nota que la mayoría ha terminado de copiar la información, vuelve a ponerse de pie y explica el tema utilizando solamente el inglés. Durante el momento de la explicación, muchos de los alumnos están distraídos, continúan haciéndose señas y gestos, o diciendo alguna que otra palabra en voz baja. Esta vez, la docente reacciona con una orden de silencio, su voz es potente y denota enojo con la situación. Ahora sí, la mayoría de los alumnos se quedan quietos y mirando al frente. Al preguntar a los alumnos si han comprendido el tema, unos pocos responden afirmativamente, con voz tímida y apenas perceptible, otros asienten con la cabeza, y el resto no contesta. La docente da por sentado que no es necesario volver a explicar el tema. A continuación, les indica guardar sus carpetas y abrir sus libros en una página determinada. Señala qué actividades realizarán y les pide que lean las consignas mientras ella abre el armario, enchufa el equipo de audio, coloca un CD y busca la pista deseada.

La mayoría de los alumnos comienza a prestar atención recién cuando el CD de audio comienza a funcionar y deben realizar la tarea indicada. Un alumnos se distrae garabateando sobre el banco, alguno bosteza y mira al suelo, otro vuelve a mirar su celular a escondidas. La mayoría escucha atentamente las distintas frases o diálogos cortos, mientras que marcan las opciones en sus libros, o escriben la hora, una fecha, un lugar. Esta tarea es individual y la mayoría de los alumnos no interactúa, pues entienden que el silencio es necesario en este punto, lo que no impide que a veces se pregunten entre compañeros de banco, en voz baja, qué han escuchado en tal o cual frase o diálogo.

Después de reproducir cada pista, la docente controla las actividades pidiendo la respuesta a algún alumno en particular, para luego decir si la respuesta es correcta, y si no lo es, le pregunta a otra persona. En este momento, todos escuchan atentos y se autocorrigen o completan algunas respuestas vacías. Se observa un clima de tensión y nerviosismo por parte de algunos de ellos cuando la docente les pregunta en forma individual por una respuesta en particular.

Son las 15.30 hs cuando la docente acomoda sus pertenencias, se para frente al aula y se despide con un fuerte “Good bye children”, a lo que los estudiantes responden “Good bye teacher (y su nombre de pila)”.

Observación de clase N° 6: Materia *Exam Training*, 1er año turno tarde del Colegio Secundario Big Ben School.

Es una siesta fría de invierno. La descripción acerca de las características físicas del aula en general no ha variado.

La docente entra al aula y se repite lo de la clase anterior: ella se para al frente de su escritorio y en silencio. Los alumnos poco a poco dejan de conversar y se ponen de pie para saludar. Luego del saludo, la docente les indica que se sienten y abran sus carpetas y escriban la fecha del día. Ella también lo hace, sobre el pizarrón. Luego escribe como título el tema del día, escribe algunas reglas de gramática y algunos ejemplos. Los alumnos copian y a la vez conversan en voz baja. Durante la presentación del tema, la docente hace preguntas generales, y solo dos alumnos se involucran. En los alumnos se observa dispersión en todo momento, salvo por un pequeño grupo que se muestra interesado por aprender el tema. La mayoría de los alumnos mira al compañero, al techo, a los pupitres, mientras la docente explica en el pizarrón. A continuación, les distribuye unas copias con actividades, lee las consignas y da una breve explicación de algunas de ellas. Pregunta a los alumnos si han comprendido, ante el silencio de la mayoría y algún que otro *yes*, da la orden de comenzar con la tarea, en forma individual. La mayoría comienza a trabajar en ese momento, aunque minutos después muchos comienzan a dialogar y se entretienen. Los alumnos interactúan entre ellos en todo momento, aunque generalmente lo hacen acerca de cuestiones no relacionadas a la tarea del día. La docente debe recordarles en varias oportunidades que hagan silencio y sigan trabajando. Durante la realización de actividades, la docente se sienta a completar libro de aula, tomar asistencia y corregir unos trabajos; olvidando monitorear el trabajo de los alumnos. Al final de la clase, la docente pregunta las respuestas en voz alta para controlar la tarea y toma nota en su cuaderno de seguimiento. En dos oportunidades explica dónde está el error y cómo evitarlo a posteriori. Siempre son los mismos alumnos los que levantan la mano pidiendo participar, mientras algunos solo escuchan y anotan las respuestas correctas, y otros conversan y se ríen, distraídos. Sólo luego de que la profesora levanta su voz en un pedido de silencio, todos atienden y anotan las respuestas correctas. La mayoría de los alumnos parece sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos, no así con la docente, con quien se observa escasa interacción y empatía.

Son las 15.30 hs cuando la docente acomoda sus pertenencias, se para frente al aula y se despide con un fuerte “Good bye children”, a lo que los estudiantes responden “Good bye teacher (y su nombre de pila)”.

Observación de clase N° 7: Materia *Lengua Extranjera: Inglés*, 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta.

Es una mañana templada. Los alumnos entran al aula seguidos por la docente de inglés, las ventanas están cerradas aunque a una le falta un vidrio. A través de las ventanas, que son altas, se puede observar una parte descuidada del predio que rodea al colegio, con pastos altos y algo de basura. El aula es amplia y cómoda para la cantidad de alumnos y sus pupitres, y lo suficientemente iluminada. Los alumnos acomodan sus bancos en filas dobles, un par de pupitres detrás de los otros dos. Si bien estos se encuentran en buen estado en general para su uso, su cara superior está rayada en todos ellos. Hay un gran pizarrón pintado de negro al frente, aunque bastante gastado y sucio, con escrituras en tiza y algunas manchas y rayones de corrector blanco. Las paredes están pintadas de amarillo tenue, bastante maltratadas con escritos y rayones. El piso está limpio. En el techo hay ventiladores, que no es necesario encender en este caso.

La docente entra al aula detrás de sus alumnos. Espera un momento a que acomoden sus pupitres ruidosamente y tras hacer palmas les dice: “*Silence! Stand up, please!*” y lo repite dos veces más hasta lograr su propósito. Los alumnos quedan en silencio parados al lado de sus sillas, todavía susurrando algunas cosas. Seguidamente, la docente saluda a sus alumnos y presenta a quien observará la clase, explicando que no es algo para preocuparse y pidiendo que se comporten como de costumbre.

Los alumnos se sientan y comienzan a conversar entre ellos. La docente le pide a una de sus alumnas que busque y traiga a su curso 10 libros de inglés en la biblioteca del colegio. Entra el preceptor, saluda, y toma asistencia. En esta oportunidad, todos están presentes. Mientras tanto, la docente borra el pizarrón. Una vez que la alumna vuelve de la biblioteca, entrega los libros a la profesora quien los coloca en su escritorio.

La docente comienza haciendo preguntas a sus alumnos sobre el barrio en el que viven. Habiendo logrado que varios se involucre en el tema, la docente describe su propio barrio, mientras pega en el pizarrón imágenes de los lugares que menciona.

La primera actividad consta en pedir a algunos alumnos que peguen debajo de cada imagen en el pizarrón carteles (preparados previamente por la docente con fibra

gruesa en letra grande y legible) con los nombres de cada lugar. Una vez logrado esto, la docente pide al grupo que repita después de ella cada palabra dos o tres veces.

Logrado esto, la docente anota en el pizarrón las reglas gramaticales del caso mediante dos oraciones afirmativas, haciendo notar que una es singular (y empieza con *There is*) y la otra plural (*There are*). Luego anota otras dos oraciones para marcar la forma negativa. Explica esto en inglés, utilizando la menor cantidad de palabras posibles, y ayudándose con gestos y señales. Pregunta a sus alumnos si comprendieron, a lo que ellos responden con un fuerte *yes*. La docente pide a sus estudiantes que copien en sus carpetas todo lo que hay en el pizarrón (vocabulario y reglas gramaticales).

Ahora, con los libros en mano, la docente pide a uno de sus alumnos que los distribuya, dando un libro a cada par de estudiantes. Ella pide a sus alumnos silencio y que abran sus libros en determinada página. Muestra un mapa de un barrio en el libro, donde resaltan los negocios, edificios, plazas, instituciones, etc. La finalidad es describir el barrio que ven en el libro, y luego su propio barrio.

Las actividades se realizan de a pares. La mayoría trabaja, mientras ríen y comentan otros temas. Los alumnos interactúan entre ellos en todo momento. No solo con la finalidad de satisfacer sus dudas respecto del trabajo, sino cuestiones personales. Cada vez que el volumen de los susurros se eleva, la docente les llama la atención.

Durante las actividades, la docente camina entre los bancos observando la tarea de sus alumnos e interviniendo en todo momento. Tanto para decirles que las están haciendo bien como para marcarles el error, explicar nuevamente, aclarar dudas, corregir. Esta vez, lo hace en español y no en inglés. Mientras tanto, anota todo en su cuaderno.

Al final de la clase, pide a algunos alumnos que lean sus producciones, algunos lo hacen frente a la clase, otros lo hacen desde sus bancos y junto a su *teacher*, quien les brinda su devolución. Los alumnos parecen sentirse relajados y en confianza entre ellos y con el docente como para trabajar mientras conversan de otras cosas, preguntar lo que necesiten aclarar. Algunos manifiestan timidez o vergüenza al momento de leer en voz alta, pero no son forzados a hacerlo.

La clase ha llegado a su fin. Toca el timbre y la profesora se despide y le indica a la observadora que los despida antes de salir juntas del aula.

Observación de clase N° 8: Materia *Lengua Extranjera: Inglés*, 1er año turno mañana del Colegio Secundario Barrio Primera Junta.

Es una mañana fresca, está nublado. Los alumnos entran al aula seguidos por la docente de inglés. Las condiciones físicas en que se presenta el aula son las mismas que en la clase anterior. Ya descriptas por el observador (en observación N°7).

El docente entra al aula detrás de sus alumnos cargando un reproductor de sonido pequeño. Espera un momento a que los alumnos terminen de acomodar sus pupitres ruidosamente y tras hacer palmas les dice: *“Silence! Stand up, please!”* y lo repite hasta lograr su propósito. Seguidamente, la docente saluda a sus alumnos e invita al observador a saludar también.

Los alumnos se sientan y comienzan a conversar entre ellos. La docente le pide a una de sus alumnas que busque y traiga a su curso 8 libros de inglés en la biblioteca del colegio. Entra el preceptor, saluda, y toma asistencia. En esta oportunidad, sólo 16 alumnos están presentes. Mientras tanto, la docente borra el pizarrón y conecta su reproductor de sonido. Una vez que la alumna vuelve de la biblioteca, entrega los libros a la profesora quien los coloca en su escritorio y comienza la clase.

El docente comienza la clase mostrando las mismas imágenes que en la clase anterior y preguntando a sus alumnos si recuerdan las palabras aprendidas. Una vez que se revisa todo, la docente propone hacer nuevas actividades, esta vez, utilizando el reproductor de sonido y distribuyendo unas fotocopias entre sus alumnos. Dos hojas para cada uno.

Una vez listos y en silencio, la docente explica cada consigna y comienzan las actividades. Son ejercicios que giran en torno al vocabulario aprendido, del tipo de unir con flechas, completar espacios en blanco, elegir la opción correcta, marcar verdadero o falso. Al finalizar estos, la docente corrige en forma grupal y oral, preguntando primero a los alumnos cómo resolvieron cada ejercicio y diciendo si es correcto o incorrecto. Y finalmente la docente indica que coloquen estas copias en sus carpetas de inglés.

Ahora, con los libros en mano, la docente pide a uno de sus alumnos que los distribuya, dando un libro a cada par de estudiantes. Ella pide a sus alumnos silencio y

que abran sus libros en la misma página de la clase anterior, la cual muestra el mapa de un barrio con negocios, edificios, plazas, instituciones, etc.

Esta vez, la docente pide a sus estudiantes que miren el mapa y en base al mismo le respondan oralmente algunas preguntas que ella elabora en el momento, mientras las anota en el pizarrón. A las que los estudiantes responden *yes* o *no*. En este caso, la docente escribe las correspondientes respuestas debajo de cada pregunta, pero lo hace en la forma gramaticalmente correcta (*Yes, there is* o *No, there isn't*, etc.). Explica esto en inglés, utilizando la menor cantidad de palabras posibles, y ayudándose con gestos y señales. Pregunta a sus alumnos si comprendieron, a lo que ellos responden con un fuerte *yes*. La docente pide a sus estudiantes que copien en sus carpetas lo que hay en el pizarrón (preguntas y respuestas).

Finalizado esto, la docente indica a sus alumnos una nueva página del libro con algunos ejercicios a realizar. Las actividades se realizan de a pares. La mayoría trabaja, mientras ríen y comentan otros temas. Los alumnos interactúan entre ellos en todo momento. No solo con la finalidad de satisfacer sus dudas respecto del trabajo, sino de cuestiones personales también. Cada vez que el volumen de los susurros se eleva, la docente les llama la atención, de modo que no se interrumpan entre ellos.

Durante la realización de actividades, la docente camina entre los bancos observando la tarea de sus alumnos e interviniendo en todo momento, ya para decir que las están haciendo bien como para marca un error, explicar nuevamente, aclarar dudas, corregir. Esta vez, lo hace en español y no en inglés. Mientras anota todo en su cuaderno.

Al final de la clase, pide a los alumnos que lean sus producciones, siendo el último ejercicio un juego de roles. Algunos lo hacen frente a la clase, otros lo hacen desde sus bancos y junto a su *teacher*, quien les brinda su devolución. Los alumnos parecen sentirse relajados y en confianza entre ellos y con el docente como para trabajar mientras conversan de otras cosas, preguntar lo que necesiten aclarar. Algunos manifiestan timidez o vergüenza de leer en voz alta, pero no son forzados a hacerlo.

La clase ha llegado a su fin. Toca el timbre y la profesora se despide y le indica a la observadora que los despida antes de salir juntas del aula.

Análisis y tabulación de los datos obtenidos a partir de las observaciones

Observación de clase N°: 1

Fecha: 06 de junio de 2016

Colegio: Colegio Secundario Big Ben School

Curso: 1er año

Número de alumnos: 25

Número de alumnos presentes: 22

Materia: *Language and Grammar*Tema de la clase: *E-mail*Actividades propuestas: Escritura de un *e-mail*

Tiempo de observación: 60 min

Momento del día: siesta

Tabla 40

Observación de clases N° 1

ASPECTOS	OBSERVACIÓN DE CLASE N° 1
Características físicas del aula	Pequeña en relación al número de pupitres. Iluminación suficiente. Escasa ventilación. Pizarrón grande al frente. Paredes blancas y limpias con algunas cartulinas con sus trabajos. Piso limpio. Dos ventiladores, un aire acondicionado, un equipo de audio en un armario bajo llave.
Elementos de distracción	Cartulinas en las paredes. Pupitres escritos y rayados. Ventanales frente a otra aula. Los teléfonos celulares.
Uso de materiales y tipos	Un libro por cada alumno con imágenes, explicaciones y consignas. Carpeta de la materia. Un cuaderno del docente para las anotaciones del trabajo diario.
Contextualización del tema	El docente comienza haciendo preguntas sobre los amigos de los alumnos y su comunicación vía mail. Luego, lee una situación planteada en el libro, donde se pide al alumno que imagine que quiere invitar a su amigo de Inglaterra a su fiesta de cumpleaños; para lo que deberá enviarle un email.
Métodos/ técnicas utilizados por el docente	Método comunicativo (se crea un contexto y una situación en donde el alumno deba usar el inglés para comunicar algo). Refuerzo positivo o negativo según el caso (el docente anota en su cuaderno quien trabaja o no). Respuesta física (Comandos: “ <i>sit down</i> ”, “ <i>open your books</i> ”)
Atención por parte de los alumnos. Momentos	Dispersión al comienzo de la clase. Algunos prestan atención a las explicaciones e indicaciones, unos pocos conversan y se distraen con sus celulares. El docente retira los celulares y debe volver a explicar a aquellos que no entendieron o no estuvieron atendiendo. Al final de la clase el docente pide a algunos alumnos que lean sus mails. La mayoría no atiende lo que otros leen.

Realización de actividades. Modos	Las actividades se realizan de modo individual, lo que no impide que los alumnos se hagan preguntas y ayuden entre ellos, además de acercarse al profesor ante alguna duda. El grupo es bullicioso e inquieto. Trabajan y conversan a la vez.
Interacción entre alumnos. Momentos y finalidad	Los alumnos interactúan entre ellos en todo momento. No solo con la finalidad de satisfacer sus dudas respecto del trabajo, sino de cuestiones personales también. El docente debe recordarles que hagan silencio y sigan trabajando.
Interacción entre alumnos y docente. Momentos y finalidad	El docente interactúa con ellos en forma grupal en principio, haciendo preguntas generales, explicando y respondiendo a sus inquietudes. Una vez dada la consigna, interactúa solo con los que se acercan a ella para resolver sus dudas particulares. Y al final de la clase, pide a algunos alumnos que lean sus producciones y les brinda una devolución.
Clima de trabajo	Parecen sentirse relajados y en confianza entre ellos y con el docente como para trabajar mientras conversan de otras cosas.

Observación de clase N°: 2

Fecha: 09 de junio de 2016

Colegio: Colegio Secundario Big Ben School

Curso: 1er año

Número de alumnos: 25

Número de alumnos presentes: 25

Materia: *Language and Grammar*

Tema de la clase: Información Personal

Actividades propuestas: Diálogo con fines informativos

Tiempo de observación: 60 min

Momento del día: siesta

Tabla 41

Observación de clases N° 2

ASPECTOS	OBSERVACIÓN DE CLASE N° 2
Características físicas del aula	Pequeña en relación al número de pupitres. Iluminación y ventilación suficientes. Pizarrón grande al frente. Paredes blancas y limpias con algunas cartulinas con sus trabajos. Piso limpio. Dos ventiladores, un aire acondicionado, un equipo de audio en un armario bajo llave.
Elementos de distracción	Cartulinas en las paredes. Pupitres escritos y rayados. Ventanales frente a otra aula. Los teléfonos celulares.
Uso de materiales y tipos	Libro de la materia.
Contextualización del tema	El docente les propone conocerse un poco más entre ellos mismos. Con este fin, deberán hacerse preguntas sobre información personal y responderse entre ellos.
Métodos y técnicas utilizados por el docente	Enseñanza comunicativa de la lengua (método comunicativo): Los estudiantes están inmersos en actividades comunicativas significativas. El docente utiliza la estrategia del juego: utilizando el inglés, cada alumno puede hacer dos de las preguntas que propone el libro a cualquier compañero, quien deberá responderlas en inglés, para luego pasar a ser el que formula otras dos preguntas a otro alumno, y así sucesivamente.

Atención por parte de los alumnos. Momentos	Atentos en todo momento. Prestan atención a las reglas del juego, escuchan atentos las preguntas formuladas y las respuestas dadas. Otros hacen comentarios graciosos y se ríen.
Realización de actividades. Modos	En primer lugar, el docente propone la actividad. Es un diálogo entre todos. Él explica las reglas del juego, y lee en voz alta las preguntas propuestas en una página del libro de la materia. Luego de aclarar el significado de algunas palabras, da comienzo al juego siendo él mismo quien formula las primeras dos preguntas a uno de sus alumnos. Se observa que todos responden a sus respectivas preguntas sin preocuparse tanto por la exactitud de la gramática, como por el sentido de lo que dice.
Interacción entre alumnos. Momentos y finalidad	En cuanto se da inicio a la actividad, los alumnos interactúan entre ellos todo el tiempo, cada uno a su turno, y utilizando el inglés para tal fin.
Interacción entre alumnos y docente. Momentos y finalidad	Al principio, el docente interactúa con los alumnos al explicar la actividad y aclarar lo que no les ha quedado en claro. Luego, mientras se realiza la actividad, el docente interviene guiando el juego, y ayudando cada tanto a algún alumno que necesita saber cómo se dice alguna palabra en inglés.
Clima de trabajo	La mayoría de los alumnos parece sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos y con el docente como para realizar la actividad propuesta. Se observa un clima de disfrute y diversión durante toda la clase.

Observación de clase N°: 3

Fecha: 14 de junio de 2016

Colegio: Colegio Secundario Big Ben School

Curso: 1er año

Número de alumnos: 25

Número de alumnos presentes: 22

Materia: *Literature*

Tema de la clase: Frankenstein.

Actividades propuestas: Dibujo de personajes.

Tiempo de observación: 60 min

Momento del día: siesta

Tabla 42

Observación de clases N° 3

ASPECTOS	OBSERVACIÓN DE CLASE N° 3
Características físicas del aula	Pequeña en relación al número de pupitres. Iluminación y ventilación suficientes. Pizarrón grande al frente. Paredes blancas y limpias con algunas cartulinas con sus trabajos. Piso limpio. Dos ventiladores, un aire acondicionado, un equipo de audio en un armario bajo llave.
Elementos de distracción	Cartulinas en las paredes. Pupitres escritos y rayados. Ventanales frente a otra aula. Los teléfonos celulares.
Uso de materiales y tipos	Libro de Frankenstein fotocopiado (uno por cada alumno). Cartulinas y crayones. Cuaderno de comunicaciones.
Contextualización del tema	La docente lee unos párrafos cortos acerca de la vida de la autora del libro y sobre cómo llegó a tomar la decisión de escribir esta historia.
Métodos y técnicas utilizados por el docente	Método traducción: la docente lee sobre la vida de la autora en inglés y pregunta a sus alumnos qué entendieron, a lo que ellos responden traduciendo a su lengua materna. Método directo: Los alumnos leen características de los personajes principales y los dibujan. En esta parte de la clase, se evita el uso de la lengua materna.

Atención por parte de los alumnos. Momentos	Es la primera vez que los alumnos se encuentran con este libro, por lo que la mayoría muestra entusiasmo y atiende durante la clase. Solo uno de ellos en particular se distrae, bosteza y expresa sentir cansancio y sueño durante el comienzo de la clase, para luego mostrar entusiasmo por la tarea grupal y a participar en ella.
Realización de actividades. Modos	Primero, la docente lee unos párrafos cortos acerca de la vida de la autora del libro, mientras los alumnos traducen al español en forma oral, chequeando correcta comprensión. Luego, los alumnos trabajan en grupos. Leen la descripción de los personajes principales en inglés y los dibujan y colorean en sus cartulinas. Al final cada grupo expone su cartulina explicando algunos detalles (relacionando dibujo con el inglés)
Interacción entre alumnos. Momentos y finalidad	Los alumnos interactúan entre ellos en todo momento. Es un trabajo grupal y se muestran contentos con la propuesta. Hablan entre ellos, se preguntan qué significa una u otra palabra, se ríen. Al final cada grupo expone su cartulina explicando algunos detalles (relacionando dibujo con el inglés)
Interacción entre alumnos y docente. Momentos y finalidad	Al principio, la interacción es lectura y preguntas en inglés por parte de la docente, y respuestas/traducción por parte de los alumnos. Al momento de dibujar, algunos se acercan a la profesora para asegurarse acerca del significado de algún término. Finalmente, la docente ayuda a los grupos durante su exposición: colabora en intentar disminuir el nerviosismo y ansiedad que manifiesta la mayoría ante la idea de una exposición oral. Conversa con ellos y busca tranquilizarlos.
Clima de trabajo	Los alumnos parecen sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos y con la docente. Disfrutan la tarea, conversan y se ríen mientras trabajan en forma grupal.

Observación de clase N°: 4

Fecha: 21 de junio de 2016

Colegio: Colegio Secundario Big Ben School

Curso: 1er año

Número de alumnos: 25

Número de alumnos presentes: 24

Materia: *Literature*

Tema de la clase: Frankenstein

Actividades propuestas: Lectura y respuestas a preguntas.

Tiempo de observación: 60 min

Momento del día: siesta

Tabla 43

Observación de clases N° 4

ASPECTOS	OBSERVACIÓN DE CLASE N° 4
Características físicas del aula	Pequeña en relación al número de pupitres. Iluminación y ventilación suficientes. Pizarrón grande al frente. Paredes blancas y limpias con algunas cartulinas con sus trabajos. Piso limpio. Dos ventiladores, un aire acondicionado, un equipo de audio en un armario bajo llave.
Elementos de distracción	Cartulinas en las paredes. Pupitres escritos y rayados. Ventanales frente a otra aula. Los teléfonos celulares.
Uso de materiales y tipos	Libro de Frankenstein fotocopiado (uno por cada alumno). Pizarrón y tiza. Carpeta de cada alumno.
Contextualización del tema	Al comienzo de la clase, se retoma la actividad que había quedado pendiente la semana anterior (exposición oral en grupos). Actividad relacionada con el tema del día.
Métodos y técnicas utilizados por el docente	Método traducción: la docente lee párrafo por párrafo en inglés y pregunta a sus alumnos qué entendieron, a lo que ellos responden traduciendo a su lengua materna. Interpretación de textos: Luego de la lectura del capítulo, la docente escribe algunas preguntas en el pizarrón para que los alumnos copien en sus carpetas y respondan en base al texto.

Atención por parte de los alumnos. Momentos	La mayoría de los alumnos atiende a la docente mientras lee, aunque pocos (generalmente los mismos) responden a sus preguntas orales. Algunos se distraen por momentos. Hablan en voz baja y se hacen señas, mientras que dos alumnos usan sus celulares a escondidas.
Realización de actividades. Modos	Primera parte: la docente lee párrafo por párrafo en inglés y pregunta a sus alumnos qué entendieron, a lo que ellos (siempre los mismos) responden traduciendo. Segunda: Trabajo en pares: Luego de la lectura del capítulo, la docente escribe algunas preguntas en el pizarrón para que los alumnos copien en sus carpetas y respondan en base al texto, pudiendo trabajar en parejas en la formulación de respuestas.
Interacción entre alumnos. Momentos y finalidad	Al trabajar en parejas, los alumnos interactúan entre ellos con el fin de responder las preguntas. También aprovechan la oportunidad para conversar sobre otros temas.
Interacción entre alumnos y docente. Momentos y finalidad	Al principio, la interacción es lectura y preguntas en inglés por parte de la docente, y respuestas/traducción por parte de los alumnos. Durante la realización de la actividad en pares, la docente camina por el curso monitoreando el trabajo de sus alumnos y respondiendo a sus inquietudes en forma individual, y a veces hace ciertas aclaraciones en voz alta dirigiéndose a todos.
Clima de trabajo	La mayoría de los alumnos parece sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos y con la docente como para trabajar mientras conversan de otras cosas.

Observación de clase N°: 5

Fecha: 28 de junio de 2016

Colegio: Colegio Secundario Big Ben School

Curso: 1er año

Número de alumnos: 25

Número de alumnos presentes: 25

Materia: *Exam Training*

Tema de la clase: Fechas, horarios y lugares.

Actividades propuestas: Comprensión auditiva

Tiempo de observación: 60 min

Momento del día: siesta

Tabla 44

Observación de clases N° 5

ASPECTOS	OBSERVACIÓN DE CLASE N° 5
Características físicas del aula	Pequeña en relación al número de pupitres. Iluminación y ventilación suficientes. Pizarrón grande al frente. Paredes blancas y limpias con algunas cartulinas con sus trabajos. Piso limpio. Dos ventiladores, un aire acondicionado, un equipo de audio en un armario bajo llave.
Elementos de distracción	Cartulinas en las paredes. Pupitres escritos y rayados. Ventanales frente a otra aula. Los teléfonos celulares.
Uso de materiales y tipos	Libro de la materia. Tiza y pizarrón. Equipo de audio. CD de audio que acompaña al libro de la docente. Un cuaderno de la docente para las anotaciones del trabajo diario.
Contextualización del tema	No hay contextualización del tema.
Métodos y técnicas utilizados por el docente	Respuesta física (Comandos: “ <i>sit down</i> ”, “ <i>open your books</i> ”) Método audiolingüe (explicación gramatical y aplicación de la fórmula, con un ejemplo como guía; con el posterior refuerzo)
Atención por parte de los alumnos. Momentos	La mayoría de los alumnos están distraídos al comienzo de la clase. Mientras la docente escribe y explica los temas utilizando el pizarrón los alumnos conversan entre ellos en voz baja, se hacen gestos y señas, miran sus celulares. La mayoría comienza a prestar atención recién cuando el CD de audio comienza a funcionar y deben realizar la tarea. Igualmente, al momento de controlar las respuestas, escuchan atentos y se autocorrijen o completan algunas respuestas.

<p>Realización de actividades. Modos</p>	<p>Cuando el CD de audio comienza a funcionar, los alumnos escuchan atentos distintas frases o diálogos cortos, mientras que marcan las opciones en sus libros, o escriben la hora, una fecha, un lugar. Esta tarea es individual, lo que no impide que a veces se pregunten entre compañeros de banco, en voz baja, qué han escuchado en tal o cual diálogo.</p> <p>Después de reproducir cada pista, la docente controla las actividades pidiendo la respuesta a algún alumno en particular</p>
<p>Interacción entre alumnos. Momentos y finalidad</p>	<p>Mientras la docente escribe y explica en el pizarrón, los alumnos conversan de otros temas.</p> <p>Durante la realización de las actividades de audición, la mayoría de los alumnos no interactúa, pues entienden que el silencio es necesario en este punto. Lo que no impide que a veces se pregunten entre compañeros de banco, en voz baja, qué han escuchado en tal o cual diálogo.</p>
<p>Interacción alumnos y docente.</p>	<p>Poca. La docente sólo explica al comienzo de la clase e indica en qué paginas trabajar. Finalmente, la docente pregunta las respuestas con el fin de controlar la actividad.</p>
<p>Clima de trabajo</p>	<p>La mayoría de los alumnos parece sentirse en confianza entre ellos como para conversar o hacerse preguntas, lo cual hacen en voz baja en muestra de respeto por los demás compañeros que están concentrados en la tarea.</p> <p>Se observa un clima de tensión y nerviosismo por parte de algunos de ellos cuando la docente les pregunta en forma individual por una respuesta en particular.</p>

Observación de clase N°: 6

Fecha: 05 de julio de 2016

Colegio: Colegio Secundario Big Ben School

Curso: 1er año

Número de alumnos (total): 25

Número de alumnos presentes: 23

Materia: *Exam training*

Tema de la clase: Presente perfecto

Actividades propuestas: Escritura de oraciones

Tiempo de observación: 60 min

Momento del día: siesta

Tabla 45

Observación de clases N° 6

ASPECTOS	OBSERVACIÓN DE CLASE N° 6
Características físicas del aula	Pequeña en relación al número de pupitres. Iluminación y ventilación suficientes. Pizarrón grande al frente. Paredes blancas y limpias con algunas cartulinas con sus trabajos. Dos ventiladores, un aire acondicionado, un equipo de audio en un armario bajo llave.
Elementos de distracción	Cartulinas en las paredes. Pupitres escritos y rayados. Ventanales frente a otra aula. Los teléfonos celulares que algunos olvidaron apagar.
Uso de materiales y tipos	Tiza y pizarrón donde la docente escribe cuestiones importantes y ejemplos. Un libro por cada alumno. Fotocopias con actividades extra. Un cuaderno de la docente para las anotaciones del trabajo diario.
Contextualización del tema	El tema no está contextualizado. La docente explica las reglas gramaticales, da ejemplos y pide a los alumnos que realicen los ejercicios de las fotocopias que ella misma les brindó.
Métodos y técnicas utilizados	Respuesta física (Comandos: “ <i>sit down</i> ”, “ <i>open your books</i> ”) Método audiolingüe (explicación gramatical y aplicación de la fórmula, con un ejemplo como guía; con el posterior refuerzo)
Atención por parte de los alumnos. Momentos	Dispersión en todo momento, salvo por un pequeño grupo que se muestra interesado por aprender el tema. La mayoría de los alumnos mira al compañero, al techo, a los pupitres, mientras la docente explica en el pizarrón. Sólo al final de la clase, luego de que la profesora levanta su voz en un pedido de silencio, todos atienden y anotan las respuestas correctas.

Realización de actividades. Modos	<p>Luego de la explicación del tema utilizando el pizarrón, la docente lee las actividades de la fotocopia y pregunta a los alumnos si las han comprendido. Ante el silencio, la docente da la orden de comenzar con la tarea, en forma individual. La mayoría comienza a trabajar en ese momento, aunque minutos después muchos comienzan a dialogar y se entretienen.</p> <p>Finalmente, la docente pregunta las respuestas, siempre son los mismos alumnos los que levantan la mano pidiendo participar, mientras los demás solo escuchan y anotan las respuestas correctas, o conversan distraídos.</p>
Interacción entre alumnos. Momentos y finalidad	<p>Los alumnos interactúan entre ellos en todo momento, aunque generalmente lo hacen acerca de cuestiones no relacionadas a la tarea del día. La docente debe recordarles en varias oportunidades que hagan silencio y sigan trabajando.</p>
Interacción entre alumnos y docente. Momentos y finalidad	<p>En un primer momento, durante la presentación del tema, la docente hace preguntas generales. Solo dos alumnos se involucran. Durante la realización de actividades, la docente se sienta a completar libro de aula, tomar asistencia y corregir unos trabajos; olvidando monitorear el trabajo de los alumnos. Al final de la clase, la docente pregunta las respuestas en voz alta para controlar la tarea, y en dos oportunidades explica dónde está el error y cómo evitarlo a posteriori.</p>
Clima de trabajo	<p>La mayoría de los alumnos parece sentirse lo suficientemente relajados y en confianza entre ellos, no así con la docente, con quien se observa escasa interacción y empatía.</p>

Observación de clase N°: 7

Fecha: 29 de agosto de 2017

Colegio Secundario Barrio Primera Junta

Curso: 1er año

Número de alumnos: 23

Número de alumnos presentes: 23

Materia: *Lenguas Extranjeras: Inglés*

Tema de la clase: Mi barrio. Oraciones afirmativas y negativas

Actividades propuestas: Descripción del barrio

Tiempo de observación: 120 min

Momento del día: mañana

Tabla 46

Observación de clases N° 7

ASPECTOS	OBSERVACIÓN DE CLASE N° 7
Características físicas del aula	El aula es grande. Suficiente iluminación y ventilación. Uno de los ventanales de la parte superior no posee su respectivo vidrio. Pizarrón grande al frente. Paredes blancas pero sucias, rayadas y con anotaciones propias del alumnado, al igual que sus pupitres. Piso limpio. Dos ventiladores. No hay aire acondicionado.
Elementos de distracción	Paredes, pupitres y pizarrón escritos, manchados y rayados.
Uso de materiales y tipos	Un libro por cada dos alumnos con imágenes, explicaciones y consignas. Carpeta de la materia. Imágenes y carteles con palabras en inglés. Un cuaderno del docente para las anotaciones del trabajo diario.
Contextualización del tema	El docente comienza haciendo preguntas sobre el barrio en el que viven los alumnos. Luego, describe su propio barrio mientras enseña a sus alumnos imágenes de lo que menciona. La finalidad es que los alumnos logren describir lugares, específicamente su propio barrio.
Métodos/ técnicas utilizados por el docente	Método comunicativo (se crea un contexto y una situación en donde el alumno deba usar el inglés para comunicar algo). Refuerzo positivo o negativo según el caso (el docente anota en su cuaderno quien trabaja). Método audio-lingüe: la docente pide al grupo que repita cada oración y palabra después de ella Método directo: la docente trabaja con imágenes, a las cuales relaciona con un término en inglés (nombres de los lugares del barrio) Respuesta física (Comandos: “ <i>stand up</i> ”, “ <i>open your books</i> ”) Traducción gramatical y de las consignas y explicaciones

Atención por parte de los alumnos. Momentos	<p>Dispersión al comienzo de la clase.</p> <p>La mayoría presta atención a las explicaciones e indicaciones, unos pocos conversan y se distraen.</p> <p>El docente camina por entre los bancos y explica nuevamente a aquellos que no entendieron o no estuvieron atendiendo.</p> <p>Al final de la clase el docente pide a los alumnos que quieran que lean sus producciones en voz alta, sin forzarlos, la mayoría atiende a los dos compañeros que leen.</p>
Realización de actividades. Modos	<p>Las actividades se realizan de a dos. La mayoría trabaja, mientras ríen y comentan otros temas. Se observa especial disfrute en la última actividad, dibujar y describir su propio barrio.</p>
Interacción entre alumnos. Momentos y finalidad	<p>Los alumnos interactúan entre ellos en todo momento. No solo con la finalidad de satisfacer sus dudas respecto del trabajo, sino de cuestiones personales también. El docente debe recordarles que hagan silencio y sigan trabajando.</p>
Interacción entre alumnos y docente. Momentos y finalidad	<p>La docente interactúa con ellos en forma grupal en principio, haciendo preguntas generales.</p> <p>Durante la realización de actividades, la docente camina por entre los bancos observando la tarea de sus alumnos e interviniendo en todo momento. Tanto para decirles que las están haciendo bien como para marcarles el error, explicar nuevamente, aclarar dudas, corregir. Mientras tanto, anota todo en su cuaderno.</p> <p>Al final de la clase, pide a algunos alumnos que lean sus producciones, algunos lo hacen frente a la clase, otros lo hacen desde sus bancos y junto a su <i>teacher</i>, quien les brinda su devolución.</p>
Clima de trabajo	<p>Parecen sentirse relajados y en confianza entre ellos y con el docente como para trabajar mientras conversan de otras cosas, preguntar lo que necesiten aclarar. Algunos manifiestan timidez o vergüenza al momento de leer en voz alta, pero no son forzados a hacerlo.</p>

Observación de clase N°: 8

Fecha: 05 de septiembre de 2017

Colegio Secundario Barrio Primera Junta

Curso: 1er año

Número de alumnos: 23

Número de alumnos presentes: 19

Materia: *Lenguas Extranjeras: Inglés*

Tema de la clase: Repaso. Mi barrio. Preguntas y respuestas cortas.

Actividades propuestas: Preguntas y respuestas

Tiempo de observación: 120 min

Momento del día: mañana

Tabla 47

Observación de clases N° 8

ASPECTOS	OBSERVACIÓN DE CLASE N° 8
Características físicas del aula	El aula es grande. Suficiente iluminación y ventilación. Uno de los ventanales de la parte superior no posee su respectivo vidrio. Pizarrón grande al frente. Paredes blancas pero sucias, rayadas y con anotaciones propias del alumnado, al igual que sus pupitres. Piso limpio. Dos ventiladores. No hay aire acondicionado.
Elementos de distracción	Paredes, pupitres y pizarrón escritos, manchados y rayados.
Uso de materiales y tipos	Un libro por cada dos alumnos con imágenes, explicaciones y consignas. Carpeta de la materia. Un reproductor de sonido. Imágenes de la clase anterior. Fotocopias. Un cuaderno del docente para las anotaciones del trabajo diario.
Contextualización del tema	El docente comienza la clase mostrando las mismas imágenes que en la clase anterior y preguntando a sus alumnos si recuerdan las palabras aprendidas. Una vez que se revisa todo, la docente propone hacer nuevas actividades.
Métodos/ técnicas utilizados por el docente	Método comunicativo (se crea un contexto y una situación en donde el alumno deba usar el inglés para comunicar algo). Refuerzo positivo o negativo según el caso (el docente anota en su cuaderno quien trabaja). Método audio-lingüe: la docente pide al grupo que repita cada oración y palabra después de ella Método directo: la docente trabaja con imágenes, a las cuales relaciona con un término en inglés (nombres de los lugares del barrio) Respuesta física (Comandos: “ <i>stand up</i> ”, “ <i>open your books</i> ”) Traducción gramatical y de las consignas y explicaciones

Atención por parte de los alumnos. Momentos	<p>Dispersión al comienzo de la clase.</p> <p>La mayoría presta atención a las explicaciones e indicaciones, unos pocos conversan y se distraen.</p> <p>El docente camina por entre los bancos y explica nuevamente a aquellos que no entendieron o no estuvieron atendiendo.</p> <p>Al final de la clase el docente pide a los alumnos que quieran que lean sus producciones en voz alta, sin forzarlos, la mayoría atiende a los dos compañeros que leen.</p>
Realización de actividades. Modos	<p>Las actividades se realizan de a dos. La mayoría trabaja, mientras ríen y comentan otros temas. Disfrutan la última actividad, juego de roles. Preguntas y respuestas acerca de sus barrios.</p>
Interacción entre alumnos. Momentos y finalidad	<p>Los alumnos interactúan entre ellos en todo momento. No solo con la finalidad de satisfacer sus dudas respecto del trabajo, sino de cuestiones personales también. El docente debe recordarles que hagan silencio y sigan trabajando.</p>
Interacción entre alumnos y docente. Momentos y finalidad	<p>La docente interactúa con ellos en forma grupal en principio, haciendo preguntas generales.</p> <p>Durante la realización de actividades, la docente camina por entre los bancos observando la tarea de sus alumnos e interviniendo en todo momento. Tanto para decirles que las están haciendo bien como para marcarles el error, explicar nuevamente, aclarar dudas, corregir. Mientras tanto, anota todo en su cuaderno.</p> <p>Al final de la clase, pide a algunos alumnos que lean sus producciones, algunos lo hacen frente a la clase, otros lo hacen desde sus bancos y junto a su <i>teacher</i>, quien les brinda su devolución.</p>
Clima de trabajo	<p>Parecen sentirse relajados y en confianza entre ellos y con el docente como para trabajar mientras conversan de otras cosas, preguntar lo que necesiten aclarar. Algunos manifiestan timidez o vergüenza al momento de leer en voz alta, pero no son forzados a hacerlo.</p>

2) Presentación de Datos Cualitativos. Entrevistas

Entrevistas realizadas a 4 profesores de inglés:

- 3 docentes de las materias de inglés del primer año del Colegio Secundario Big Ben School de Santiago del Estero, Argentina; año 2016 (Caso A).
- 1 docente de inglés del primer año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de Santiago del Estero, Argentina; año 2017 (Caso B).

Entrevista N° 1

Perfil del Entrevistado:

- Docente de inglés del Colegio Secundario Big Ben School.
- Materia: *Language and Grammar*
- Sexo: Masculino
- Edad: 36 años
- Antigüedad docente en Big Ben School: 1 año

“¿Cómo define la motivación?”

“Bueno... Creo que uno de los retos más grandes para todo profesor es encontrar la fórmula para motivar a los alumnos. Con motivación, todo es más fácil. Para mí, la motivación tiene que ver con involucrar más a los alumnos a cualquier propuesta dentro de la clase. Yo siempre he dicho que la motivación es un motor que se enciende de forma misteriosa y ayuda a los alumnos a aprender. Digo, de forma misteriosa, porque lo que motiva a cada persona es diferente en cada caso”.

“Y en este curso en particular, al dar sus clases, ¿piensa que sus alumnos se sienten motivados en su aprendizaje del inglés?”

“Mmm... (Piensa en silencio)... No siempre es fácil motivar a los alumnos. Como te decía, creo que es uno de los retos más grandes para los docentes. Y es que los chicos tienden a estar más pendientes de sus propios intereses y preocupaciones, pero no es imposible. En este curso, creo que la mayoría se siente motivado porque sienten que pueden comunicarse con el mundo. El inglés les sirve para leer cosas que les gusta, jugar on-line, cantar, aprender...”

“Esos beneficios de saber inglés que usted menciona, ¿tienen relación con alguna técnica o estrategia que usted utilice para motivar a los alumnos en sus clases?”

“Sí, claro. Obvio que es mucho más fácil decirlo que hacerlo. Como recién decía, todos los alumnos encuentran motivación de diferentes formas. Por ejemplo: Intento crear un ambiente libre de amenazas, a veces salir del aula ayuda, les pido tareas grupales, me muestro positivo y de buen humor, y además... ¿Sabes qué es lo que mejor resultado me da? Llamarlos por sus nombres y conectarme con sus intereses, por ejemplo, tecnología, redes sociales, canciones, películas...”

“Entonces, por lo que me acaba de contestar, puedo inferir que usted se caracterizaría como un profesor cuyas clases ofrecen experiencias variadas.”

“Pienso que sí. Siempre que los tiempos institucionales me lo permitan... Como recién te decía, usando la tecnología, que a ellos les encanta, hago que lean o investiguen sobre algo relacionado a sus gustos pero usando el inglés, o hasta nos comunicamos con estudiantes de otras escuelas del mundo usando el inglés... Eso lo disfrutaban mucho y ahí los veo muy motivados”.

“Y al terminar exitosamente una de esas tarea que me ha mencionado, ¿Cree usted que sus alumnos se sienten satisfechos o recompensados?”

“Intento que sea así, aunque sé que no todos sienten lo mismo... Algunos lo hacen saber de muchas maneras. Acercándose y diciéndomelo; con su lenguaje corporal o simplemente se quejan de algunas tareas, o me piden más actividades del tipo que les ha gustado realizar o les ha salido bien.”

“Finalmente profe, ¿Considera que de alguna forma usted ayuda a los estudiantes a encontrar sus propias razones para hacer el trabajo en clase y esforzarse en su trabajo?”

“Intento de muchas formas. Pero sobre todo practico el método de la presencia, o sea, estar ahí cerca y dispuesto a ayudar en lo que necesiten, o sea... estar ahí, con firmeza y dulzura a la vez”.

“Muchas gracias por su colaboración, me ha sido de mucha ayuda.”

Entrevista N° 2

Perfil del Entrevistado:

- Docente de inglés del Colegio Secundario Big Ben School.
- Materia: *Literature*
- Sexo: Femenino
- Edad: 37 años
- Antigüedad docente en Big Ben School: 3 años

“¿Cómo define la motivación?”

“¡Qué tema eh! (risas)... Motivar hoy en día... una cuestión tan difícil... Bien, en mi opinión, la motivación es la fuerza, la energía, el impulso de una persona al interesarse en algo, trabajar en ello y lograrlo. Así lo veo yo al menos... Me acuerdo haber estudiado en el profesorado que la motivación puede ser intrínseca o extrínseca, pero en definitiva, es eso, es fuerza, impulso, ganas...”

“¿Piensa que sus alumnos sienten esa es fuerza, impulso, ganas en su aprendizaje del inglés? ¿Están motivados?”

“Tengo alumnos que literalmente aman el inglés y que me cuentan que están todo el día escuchando música en inglés, viendo películas o series sin subtítulos en *Netflix*, pero... la realidad es que son sólo unos cuantos... No todos mis alumnos se sienten motivados. Algunos no se cansan de decirme que el inglés no les gusta, que les cuesta... me preguntan para qué leemos tantos libros en inglés en literatura, y de qué les sirve eso... Creo que es todo un desafío para nosotros los docentes motivar a nuestros alumnos... Y es que muchos están con la cabeza en otros temas, problemas familiares, actividades extraescolares... Creo que no es fácil para ellos venir a una escuela bilingüe si no les interesa el inglés, y terminan por sentir un rechazo cada vez mayor, pero... aquí están... Lo que nos queda a nosotros es ayudar un poco... Busco que esto que ven como un obstáculo hoy, si tan solo dejan de quejarse y deciden afrontarlo, les va a dejar una enseñanza maravillosa, no solo en cuanto al inglés, sino que van a aprender a vencer obstáculos en la vida, y esa es una satisfacción enorme”

“Esa es una buena forma de motivar a sus alumnos. Espero que surta efecto.”

“Jajaja” (risas... y vuelve a retomar la seriedad)... “Me conformo con convencer a uno de ellos al menos de intentar pensar de otro modo”

“Conocer y conversar con sus alumnos y escuchar lo que tienen para contar es una buena estrategia docente. ¿Qué otra técnica o estrategia, si es que la hay, usa usted para contribuir con la motivación de sus alumnos en clase?”

“Bueno... partiendo del conocimiento que tengo de ellos, de sus gustos e intereses, uso otras estrategias como mostrarles videos, imágenes, hacerlos dibujar lo que estamos leyendo, propongo juegos... a veces bajamos a la sala de computación y buscamos información en internet... Eso es lo que me acuerdo en este momento”

“En parte me está respondiendo afirmativamente a la siguiente pregunta sobre si se caracterizaría como un profesor cuyas clases ofrecen experiencias variadas.”

“En general sí, intento ser una docente que ofrece experiencias variadas. Pero hacerlo no es tan fácil como decirlo... Uno no siempre cuenta con el tiempo necesario para planear clases lo suficientemente motivadoras para el alumno, pero lo intento.”

“Ya casi estamos terminando. ¿Cree usted que sus alumnos se sienten satisfechos o recompensados tras terminar una tarea exitosamente?”

Sí... creo que la gran mayoría de ellos al menos se sienten satisfechos y alegres al terminar una tarea exitosamente, por ejemplo... (piensa)... Muchas veces me buscan para mostrarme lo que han hecho, y sé que esperan que comparta ese sentimiento de satisfacción y... bueno, generalmente lo demuestro en forma natural, es que para mí la mejor recompensa es ver que ellos han aprendido algo nuevo... ese es mi objetivo.”

“La última pregunta creo que también ha sido contestada. ¿Considera que de alguna forma usted ayuda a los estudiantes a encontrar sus propias razones para hacer el trabajo en clase y esforzarse en su trabajo?”

“Yo considero que sí, que intento ayudar a los alumnos a encontrar una motivación interna que los lleve a realizar sus actividades y ver al inglés y al aprendizaje de una manera más agradable.”

“Muchas gracias por su colaboración, me ha sido de mucha ayuda.”

Entrevista N° 3

Perfil del Entrevistado:

- Docente de inglés del Colegio Secundario Big Ben School.
- Materia: *Exam Training*
- Sexo: Femenino
- Edad: 50 años
- Antigüedad docente en Big Ben School: 9 años

“¿Cómo define la motivación?”

“Bueno, creo que la misma palabra explica algo, tiene que ver con encontrar un motivo (acentúa enérgicamente el término *motivo*) para hacer tal o cual cosa... cuando una persona no entiende el motivo o la razón por la cual hace algo, difícilmente lo haga, o difícilmente lo haga con ganas al menos. Evidentemente, los resultados van a ser diferentes en estos casos... Es decir, si uno realiza una actividad motivado, con ganas, se esforzará más y obtendrá mejores resultados que aquel que no se encuentra motivado y lo hace por obligación.”

“Y en ese caso, ¿piensa que sus alumnos han encontrado el motivo para aprender inglés, o lo hacen por obligación?”

“En mi experiencia he encontrado todo tipo de alumnos... están aquellos que sienten que el inglés es un idioma ya incorporado en sus vidas, para ellos venir a seguir aprendiéndolo se da en forma espontánea y hasta natural diría yo; ellos además escuchan canciones y ven películas en inglés en sus casas, o juegan a juegos de computadora y aprenden términos que ni los mismos profesores manejamos a veces, como el nombre de ciertas armas, por ejemplo. Y por otro lado... (pausa, piensa)... lamentablemente están aquellos que no están motivados, les cuesta, no les gusta, no les interesa... son los que vienen a las clases de inglés obligados por los padres... siento pena por ellos, porque la carga horaria de inglés en este colegio es importante...”

“¿Y en sus clases usted utiliza alguna técnica o estrategia para motivarlos?”

“A veces dejarlos trabajar en grupos ayuda, aunque también se distraen bastante. O sólo algunos terminan haciendo la tarea mientras otros conversan... También sirve mucho mostrarles videos de cómo otros adolescentes, de diferentes nacionalidades, rinden la parte oral del examen internacional para el que ellos se están preparando.”

“Cuénteme sobre sus clases, ¿ha intentado ofrecer experiencias variadas?”

(Sonríe, mirada perdida)... “Son muchos años trabajando y lamentablemente pesan... Sinceramente, he encontrado la forma de dictar clases que me resulta cómoda, además... mi materia es bastante estructurada... en el año debemos terminar el libro de *Exam Training*, para que lleguen preparados a rendir un examen internacional en diciembre, por eso les muestro el video que te decía recién, además de gustarles, ayuda a disminuir su ansiedad de saber cómo es estar en esa situación. Pero si me detengo demasiado en juegos, canciones, etc., no me va a alcanzar el tiempo para terminar el libro... y después las quejas de los padres ante notas bajas y un libro incompleto. Prefiero no arriesgarme.”

“¿Y cree que sus alumnos se sienten satisfechos o recompensados tras terminar una tarea exitosamente?”

“Claro que sí, el sólo hecho de decirles que su respuesta es la correcta les dibuja una sonrisa en sus rostros, eso los pone contentos siempre”

“Finalmente profe, ¿considera que de alguna forma usted ayuda a los estudiantes a encontrar ese “motivo” para hacer el trabajo en clase y esforzarse en su trabajo?”

“Bueno... siempre les digo que saber inglés es muy importante hoy en día... O sea, hagan lo que hagan, vivan donde vivan, trabajen donde trabajen, el inglés siempre está ahí..., así que mejor aprovechar esta oportunidad que tienen de aprender, que agradezcan que ellos tengan la posibilidad que muchos otros niños querrían, pero no tienen. Siempre se los digo, espero que algún día se den cuenta.”

“Muchas gracias por su colaboración, me ha sido de mucha ayuda.”

Entrevista N° 4

Perfil del Entrevistado:

- Docente de inglés del Colegio Secundario Barrio Primera Junta.
- Materia: *Lengua Extranjera: Inglés.*
- Sexo: Femenino
- Edad: 28 años
- Antigüedad docente en la institución: 2 años

“¿Cómo define la motivación?”

“Motivación para mí es tener ganas de hacer algo, y hacerlo con gusto digamos. Creo que cuando algo te resulta placentero de realizar es porque estás motivado, y a la vez no te cuesta el esfuerzo porque lo disfrutas. Y en la escuela se nota que cuando un alumno está motivado aprende más y trabaja mejor.”

“Y en sus clases, ¿usted piensa que sus alumnos sienten o han sentido ese placer o disfrute en aprender inglés?”

“Depende. A veces sí. Tengo un grupo muy variado de alumnos. Están aquellos que siempre están dispuestos a trabajar y aprender, otros que no tanto, o según el tema de la clase. La ventaja aquí es que son pocos alumnos, así que puedo detenerme unos minutos con cada uno de los que les cuesta y eso ayuda bastante. Necesitan eso, alguien al lado que los empuje a seguir intentando, necesitan mucha atención individualizada y contención. Noto que eso les da ganas de trabajar y aprender. Pero por otro lado, están las excepciones. Hay chicos con problemas serios en sus familias, por ejemplo, con quienes me cuesta bastante trabajar. Simplemente parecen no poder concentrar su atención más de unos segundos en una tarea, la que fuera. Y ellos son un tipo de desafío más complicado para mí, para cualquiera creo.”

“Pienso que sí... entonces podemos decir que usted se basa principalmente en la atención individualizada como técnica o estrategia para motivarlos?”

“Sí, definitivamente eso ayuda mucho. Sin eso no sabría cómo trabajar como docente. Para mí es fundamental. Y puedo hacerlo gracias a que tengo un grupo reducido de alumnos, estoy segura... Y bueno... también... (piensa unos segundos) hay otras cosas

que he intentando y que a veces resulta, como trabajar de a pares o en grupos reducidos de no más de tres alumnos cumpliendo algún papel en un juego de roles por ejemplo. Y me gusta caminar por entre los grupos y monitorear el proceso, porque me he dado cuenta de que no le gusta exponerse a hablar en inglés frente a todo el curso. Son vergonzosos en eso, al menos la mayoría. Así que no los fuerzo, no hallo motivo en hacerlo. Mi objetivo es que aprendan y disfruten del inglés, no exponerlos ni avergonzarlos (ríe)”.

“El trabajo en grupo y juego de roles es una buena forma de ofrecer experiencias variadas de aprendizaje. ¿Recuerda algo más que haya intentado con el fin de motivar a sus alumnos?”

“¡Claro! Les he traído canciones para escuchar y hacer ejercicios en base a ellas. Han trabajado con libritos de cuentos cortos. Y para finalizar el primer cuatrimestre tengo en mente el proyecto de hacerlos trabajar en un diario de noticias sobre la escuela, informando lo que les interese a ellos. Si bien los voy a guiar en la forma, no me importa el contenido en sí de lo que escriban en ese diario, sino que usen el inglés con un fin, el de comunicar algo y comunicarse en definitiva”

“Y ojalá lo logren profe. Ahora... Me interesa conocer a sus alumnos desde su punto de vista ¿Qué cree usted que sienten sus alumnos tras terminar una tarea exitosamente? Es decir, ¿les brinda usted algún tipo de recompensa por ejemplo?”

“Claro que sí, yo camino mucho entre los bancos y llevo siempre en mis manos un cuadernito con sus nombres para anotar todo. Mis alumnos saben, porque se los muestro, que si me llaman para preguntarme algo que no entienden, yo les voy a explicar, y cuando lo intenten, sólo con intentarlo ya les pongo un signo más, y los voy a seguir ayudando. Otra vez una ventaja de tener pocos alumnos, sino no podría dedicarme tanto a cada uno. Por otro lado, al terminar sus tareas, veo que se sienten bien, contentos, y más seguros de sí mismos. Claro, estoy hablando del grupo en general.”

“Finalmente profe, ¿considera que de alguna forma usted ayuda a los estudiantes a encontrar esas “ganancias” o “placer” como decía usted en hacer el trabajo en clase y esforzarse en su trabajo?”

“Supongo que sí... Espero que así sea. Apunto a que ellos descubran que el inglés es una herramienta valiosa para comunicarse y también para estar informados. El primer día lo hablamos en clase. Y ellos se dieron cuenta de la infinidad de términos en inglés que nos rodean diariamente, desde nombre de aplicaciones para celulares, hasta palabras que usan en sus juegos de fútbol como *fool* por ejemplo. Se sorprendieron bastante al darse cuenta de todo esto”.

“Seguramente... Muchas gracias por su colaboración, me ha sido de mucha ayuda.”

Análisis y tabulación de los datos obtenidos a partir de las entrevistas

Entrevistas realizadas a 4 (cuatro) docentes de materias de inglés, de los cuales:

- 3 (tres) enseñan en 1er año del Colegio Secundario Big Ben School (Caso A) en las materias *Language and Grammar*, *Literature* y *Exam Training*.
- 1 (uno) enseña en 1er año del Colegio Secundario Bario Primera Junta (Caso B) en la materia *Lengua Extranjera: Inglés*.

Tabla 48
Definición de motivación

Pregunta N° 1	¿Cómo define la motivación?
Docente de <i>Language and Grammar</i> (Caso A)	“...involucrar más a los alumnos a cualquier propuesta...” “...es un motor que se enciende de forma misteriosa y ayuda a los alumnos a aprender”
Docente de <i>Literature</i> (Caso A)	“...la motivación es la fuerza, la energía, el impulso... al interesarse en algo, trabajar en ello y lograrlo.” “...la motivación puede ser intrínseca o extrínseca, pero en definitiva, es eso, es fuerza, impulso, ganas...”
Docente de <i>Exam Training</i> (Caso A)	“... encontrar un motivo... para hacer tal o cual cosa...” “... si uno realiza una actividad motivado, con ganas, se esforzará más y obtendrá mejores resultados que aquel que no se encuentra motivado y lo hace por obligación.”
Docente de <i>Lengua Extranjera: Inglés</i> (Caso B)	“...tener ganas de hacer algo, y hacerlo con gusto” “...cuando algo te resulta placentero de realizar no te cuesta el esfuerzo porque lo disfrutas” “aprende más y trabaja mejor”

✓ Ante la pregunta ¿Cómo define la motivación?, la motivación fue definida por los docentes como: involucramiento, motor, fuerza, energía, impulso, ganas, interés, motivo para hacer algo, gusto, placer, disfrute. Los cuatro docentes en cuestión coincidieron en que la motivación ayuda a aprender, a lograr algo, a obtener mejores resultados.

Tabla 49
 Motivación de los alumnos en el aprendizaje del inglés

Pregunta N° 2	¿Piensa que sus alumnos se sienten motivados en su aprendizaje del inglés?
Docente de <i>Language and Grammar</i> (Caso A)	<p>“...los chicos tienden a estar más pendientes de sus propios intereses y preocupaciones...”</p> <p>“...(motivar a los alumnos a aprender) no es imposible”</p> <p>“...la mayoría se siente motivado porque sienten que pueden comunicarse con el mundo.”</p>
Docente de <i>Literature</i> (Caso A)	<p>“Tengo alumnos que literalmente aman el inglés...”</p> <p>“...están todo el día escuchando música en inglés, viendo películas o series sin subtítulos...”</p> <p>“No todos mis alumnos se sienten motivados”</p> <p>“...que el inglés no les gusta, que les cuesta... de qué les sirve...”</p> <p>“es todo un desafío para nosotros los docentes motivar a nuestros alumnos...”</p> <p>“están con la cabeza en otros temas, problemas familiares, actividades extraescolares...”</p> <p>“no es fácil para ellos venir a una escuela bilingüe si no les interesa el inglés, y terminan por sentir un rechazo cada vez mayor...”</p> <p>“Lo que nos queda a nosotros es ayudar un poco...”</p> <p>“Busco que... dejen de quejarse y decidan afrontarlo... aprender a vencer obstáculos en la vida”</p>
Docente de <i>Exam Training</i> (Caso A)	<p>“... todo tipo de alumnos...”</p> <p>“... aquellos que sienten que el inglés es un idioma ya incorporado en sus vidas... se da en forma espontanea y hasta natural...”</p> <p>“... además escuchan canciones y ven películas en inglés en sus casas, o juegan a juegos de computadora y aprenden...”</p> <p>“Y... aquellos que no están motivados, les cuesta, no les gusta, no les interesa... obligados por los padres...”</p>
Docente de <i>Lengua Extranjera: Inglés</i> (Caso B)	<p>“ A veces”</p> <p>“... grupo muy variado de alumnos”</p> <p>“... aquellos que siempre están dispuestos a trabajar y aprender, otros que no tanto, o según el tema de la clase”.</p> <p>“... chicos con problemas serios en sus familias... parecen no poder concentrar su atención”</p>

✓ Ante la pregunta ¿Piensa que sus alumnos se sienten motivados en su aprendizaje del inglés?, los docentes coincidieron en que algunos alumnos SÍ están motivados: pueden comunicarse con el mundo, escuchan música en inglés, ven películas o series sin subtítulos, juegan a juegos de computadora, están dispuestos a trabajar y aprenden. Pero también hay alumnos que NO lo están: por encontrarse pendientes de sus propios intereses y preocupaciones, no les gusta, les cuesta, no saben de qué les sirve, se distraen, tienen problemas familiares, actividades extraescolares, no les interesa, están obligados por los padres. Y tres de los cuatro docentes entrevistados agregaron que motivar a los alumnos a aprender es difícil, un desafío complicado, pero no imposible.

Tabla 50
Técnica o estrategias de motivación

Pregunta N° 3	¿Utiliza usted alguna técnica o estrategia para contribuir con la motivación de los alumnos en sus clases? ¿Cuáles?
Docente de <i>Language and Grammar</i> (Caso A)	<p>“Intento crear un ambiente libre de amenazas...”</p> <p>“...a veces salir del aula ayuda...”</p> <p>“...les pido tareas grupales...”</p> <p>“...me muestro positivo y de buen humor...”</p> <p>“...lo que mejor resultado me da? Llamarlos por sus nombres y conectarme con sus intereses, por ejemplo, tecnología, redes sociales, canciones, películas...”</p>
Docente de <i>Literature</i> (Caso A)	<p>“Bueno... conocer y conversar con ellos es lo principal”</p> <p>“...conocimiento de sus gustos e intereses”</p> <p>“...uso otras estrategias como mostrarles videos, imágenes, hacerlos dibujar... juegos... bajamos a la sala de computación y buscamos información en internet”</p>
Docente de <i>Exam Training</i> (Caso A)	<p>“... trabajar en grupos ayuda, aunque también se distraen...”</p> <p>“...mostrarles videos...”</p>
Docente de <i>Lengua Extranjera: Inglés</i> (Caso B)	<p>“...alguien al lado que los empuje a seguir intentando”</p> <p>“necesitan mucha atención individualizada y contención”</p> <p>“... trabajar de a pares o en grupos reducidos de no más de tres alumnos cumpliendo algún papel en un juego de roles”</p> <p>“...caminar por entre los grupos y monitorear el proceso”</p> <p>“no los fuerzo (a hablar en inglés frente al curso)”</p> <p>“... mi objetivo es que aprendan y disfruten del inglés, no exponerlos ni avergonzarlos”</p> <p>“...canciones para escuchar”</p> <p>“...libritos de cuentos cortos”</p>

✓ Ante la pregunta ¿Utiliza usted alguna técnica o estrategia para contribuir con la motivación de los alumnos en sus clases? ¿Cuáles?, todos los docentes mencionaron los trabajos grupales y el uso de algún soporte tecnológico (canciones o videos); y la mayoría aseguró conocer las preferencias de sus alumnos. Además, se mencionó el uso de imágenes, juegos, hacerlos dibujar, mostrarse de buen humor y positivo, crear un ambiente libre de amenazas, llamarlos por sus nombres, el cambio de lugar físico

Tabla 51
Experiencias ofrecidas por el docente

Pregunta N° 4	¿Se caracterizaría como un profesor cuyas clases ofrecen experiencias variadas?
Docente de <i>Language and Grammar</i> (Caso A)	<p>“Pienso que sí”</p> <p>“Siempre que los tiempos institucionales me lo permitan...”</p> <p>“...usando la tecnología...”</p> <p>“...algo relacionado a sus gustos...”</p> <p>“nos comunicamos con estudiantes de otras escuelas del mundo usando el inglés...”</p>
Docente de <i>Literature</i> (Caso A)	<p>“En general sí”</p> <p>“Pero... Uno no siempre cuenta con el tiempo necesario...”</p>
Docente de <i>Exam Training</i> (Caso A)	<p>“... muchos años trabajando... pesan...”</p> <p>“... forma de dictar clases que me resulta más cómoda...”</p> <p>“...mi materia es bastante estructurada...”</p> <p>“...el video... además de gustarles, ayuda a disminuir su ansiedad...”</p> <p>“Pero si me detengo demasiado en juegos, canciones, etc., no me va a alcanzar el tiempo... quejas de los padres...”</p> <p>“Prefiero no arriesgarme”</p>
Docente de <i>Lengua Extranjera: Inglés</i> (Caso B)	<p>“...un diario de noticias sobre la escuela”</p> <p>“...un fin, el de comunicar algo y comunicarse en definitiva”</p>

✓ Ante la pregunta ¿Se caracterizaría como un profesor cuyas clases ofrecen experiencias variadas?, la mayoría de los docentes entrevistados respondieron afirmativamente, y como ejemplo se mencionó el uso de la tecnología, respetar los gustos, intereses y preferencias de los alumnos, darles tareas que tengan un fin preciso, el de comunicarse (se mencionó el juego de roles, la confección de un diario de la escuela, el contacto con alumnos del extranjero). Por otro lado, uno de los tres docentes entrevistados se refirió a sus clases como cómodas para sí mismo y caracterizó a su materia como estructurada, aunque mencionó el uso de un video como ejemplo de variación. Los tres docentes que trabajan en el Colegio Secundario Big Ben School coincidieron en que los tiempos institucionales son un gran obstáculo, observación que no surgió de parte del docente de la otra institución (Caso 2)

Tabla 52
Satisfacción de los alumnos

Pregunta Nº 5	¿Cree usted que sus alumnos se sienten satisfechos o recompensados tras terminar una tarea exitosamente?
Docente de <i>Language and Grammar</i> (Caso A)	“Intento que sea así, aunque sé que no todos sienten lo mismo...” “...Acercándose y diciéndomelo; con su lenguaje corporal... se quejan... o me piden más actividades... que les ha gustado...”
Docente de <i>Literature</i> (Caso A)	“Sí... creo que la gran mayoría...” “... me buscan para mostrarme lo que han hecho...” “... esperan que comparta ese sentimiento de satisfacción...” “... ver que ellos han aprendido algo nuevo... ese es mi objetivo.”
Docente de <i>Exam Training</i> (Caso A)	“Claro que sí” “... decirles que su respuesta es la correcta les dibuja una sonrisa en sus rostros...”
Docente de <i>Lengua Extranjera: Inglés</i> (Caso B)	“Claro que sí” “...cuando lo intenten, sólo con intentarlo ya les pongo un signo más, y los voy a seguir ayudando”. “... al terminar sus tareas, veo que se sienten bien, contentos, y más seguros de sí mismos”.

✓ Ante la pregunta ¿Cree usted que sus alumnos se sienten satisfechos o recompensados tras terminar una tarea exitosamente?, todos los docentes respondieron afirmativamente, y agregaron que los alumnos lo demuestran de diferentes formas: diciéndolo, lenguaje corporal, mostrando la tarea al docente, una sonrisa.

Tabla 53
Ayuda e incentivo del docente

Pregunta N° 6	¿Considera que de alguna forma usted ayuda a los estudiantes a encontrar sus propias razones para hacer el trabajo en clase y esforzarse en su trabajo?
Docente de <i>Language and Grammar</i> (Caso A)	“Intento de muchas formas” “...practico el método de la presencia... estar ahí cerca y dispuesto a ayudar en lo que necesiten... con firmeza y dulzura a la vez”
Docente de <i>Literature</i> (Caso A)	“Yo considero que sí, que intento ayudar...”
Docente de <i>Exam Training</i> (Caso A)	“... siempre les digo que saber inglés es muy importante...” “... aprovechar esta oportunidad que tienen de aprender...”
Docente de <i>Lengua Extranjera: Inglés</i> (Caso B)	“Supongo que sí...” “Apunto a que ellos descubran que el inglés es una herramienta valiosa para comunicarse y también para estar informados” “...ellos se dieron cuenta de la infinidad de términos en inglés que nos rodean diariamente”.

✓ Ante la pregunta ¿Considera que de alguna forma usted ayuda a los estudiantes a encontrar sus propias razones para hacer el trabajo en clase y esforzarse en su trabajo?, los docentes respondieron que lo intentan y esperan lograrlo, y se mencionó la importancia de la presencia del docente, su firmeza y dulzura, el diálogo con los alumnos, y la importancia de guiarlos para que descubran por sí mismos la importancia y las ventajas de saber inglés.

3) Presentación de Datos Cuantitativos. Encuesta auto-administrada.

Encuesta auto-administrada a 2 (dos) grupos diferentes de alumnos pertenecientes a distintas instituciones educativas:

- 23 (veintitrés) alumnos de primer año del Colegio Secundario Big Ben School de Santiago del Estero, Argentina; año 2016 (Caso A).
- 20 (veinte) alumnos de primer año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de Santiago del Estero, Argentina; año 2017 (Caso B).

Tabla 54

Encuesta auto-administrada a 23 (veintitrés) alumnos de primer año del Colegio Secundario Big Ben School de Santiago del Estero, Argentina; año 2016 (Caso A)

<u>Cuestionario</u>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	TOTAL
1. Suelo ofrecerme para realizar tareas en el pizarrón, porque si me equivoco y el profesor me corrige, aprendo.	4	4	8	6	1	23
2. Al terminar una tarea la comparo con la de algún compañero para ver si la mía está mejor.	1	3	3	7	9	23
3. Cuando el profesor me pregunta algo, aunque me ponga nervioso, sé qué contestar.	7	10	6	0	0	23
4. Si el profesor nos dice que nos pondrá una nota por algún trabajo, me esfuerzo más.	18	4	1	0	0	23
5. Si pienso que lo que estoy estudiando me puede servir para ayudar a otras personas, me esfuerzo más.	2	5	7	6	3	23
6. Estudié mucho y con tiempo cuando tengo que rendir exámenes.	3	7	9	2	2	23

7. Estudio con regularidad para aprender, no solo para rendir bien un examen.	0	3	3	9	8	23
8. Realizo mejor mis tareas cuando las hago a último momento.	2	3	8	5	5	23
9. En clases, prefiero trabajar con algún compañero en vez de hacerlo solo.	5	2	9	4	3	23
10. Si siento que el profesor me presta atención, me esfuerzo más por aprender.	10	6	7	0	0	23
11. Me gusta opinar aunque no me pregunten.	10	5	4	3	1	23
12. Cuando el profesor nos propone una tarea, me siento perfectamente capaz de realizarla.	6	8	8	1	0	23
13. Una calificación baja en un trabajo grupal, es porque, aunque yo haya trabajado bien, los otros no se han esforzado lo suficiente	3	8	4	6	2	23
14. Durante las clases de inglés me siento relajado, tranquilo, confiado.	12	4	6	0	1	23
15. En general, me siento satisfecho con mis producciones (redacciones, ej.)	4	10	9	0	0	23

Tabla 55
 Encuesta auto-administrada a 20 (veinte) alumnos de primer año del Colegio Secundario Barrio Primera Junta de Santiago del Estero, Argentina; año 2017 (Caso B).

<u>Cuestionario</u>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	TOTAL
1. Suelo ofrecermé para realizar tareas en el pizarrón, porque si me equivoco y el profesor me corrige, aprendo.	6	5	8	1	0	20
2. Al terminar una tarea la comparo con la de algún compañero para ver si la mía está mejor.	4	2	3	6	5	20
3. Cuando el profesor me pregunta algo, aunque me ponga nervioso, sé qué contestar.	1	9	6	1	3	20
4. Si el profesor nos dice que nos pondrá una nota por algún trabajo, me esfuerzo más.	8	8	4	0	0	20
5. Si pienso que lo que estoy estudiando me puede servir para ayudar a otras personas, me esfuerzo más.	4	5	6	2	3	20
6. Estudio mucho y con tiempo cuando tengo que rendir exámenes.	8	2	9	1	0	20
7. Estudio con regularidad para aprender, no solo para rendir bien un examen.	5	6	7	2	0	20
8. Realizo mejor mis tareas cuando las hago a último momento.	7	3	5	2	3	20
9. En clases, prefiero trabajar con algún compañero en vez de hacerlo solo.	8	3	8	0	1	20
10. Si siento que el profesor me presta atención, me esfuerzo más por aprender.	5	6	6	2	1	20
11. Me gusta opinar aunque no me pregunten.	2	0	8	3	7	20

12. Cuando el profesor nos propone una tarea, me siento perfectamente capaz de realizarla.	4	5	8	1	2	20
13. Una calificación baja en un trabajo grupal, es porque, aunque yo haya trabajado bien, los otros no se han esforzado lo suficiente	3	3	10	2	2	20
14. Durante las clases de inglés me siento relajado, tranquilo, confiado.	9	7	3	0	1	20
15. En general, me siento satisfecho con mis producciones (redacciones, ej.)	7	5	7	1	0	20

Curriculum Vitae del Autor

Datos Personales:

- Nombre: Alonso Hass, Gisel Eliana
- DNI: 32.055.311
- Fecha de nacimiento: 02 de junio de 1986
- Lugar de nacimiento: Ciudad Capital de Santiago del Estero, Argentina.
- Lugar de residencia: Ciudad Capital de Santiago del Estero, Argentina.
- Dirección de correo electrónico: gisalonso86@hotmail.com

Datos académicos:

- Estudios terciarios completos. Título: Profesora de inglés para la EGB 3 y la educación polimodal: Instituto San José, 2011
- Estudios universitarios incompletos. Abogacía: Univ. Católica de Santiago del Estero

Experiencia Laboral:

- Instituciones escolares, Santiago del Estero:
 - o Instituto Madre Mercedes Guerra (Nivel Secundario), año 2018-.
 - o Colegio Secundario Barrio Primera Junta, años 2016-2017.
 - o Escuela Técnica N° 8, año 2016
 - o Colegio Secundario Big Ben School, años 2014 – 2016.
 - o Colegio San José (Nivel Secundario), año 2013.
- Instituto privado de enseñanza de la lengua inglesa:
 - o Instituto Cultural Anglo Argentino, años 2014 – 2016.

**Anexo E - FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO FINAL
DE GRADUACIÓN**

**AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR Y DIFUNDIR TESIS DE POSGRADO O
GRADO A LA UNIVERIDAD SIGLO 21**

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

Autor-tesista <i>(apellido/s y nombre/s completos)</i>	Alonso Hass, Gisel Eliana
DNI <i>(del autor-tesista)</i>	32.055.311
Título y subtítulo <i>(completos de la Tesis)</i>	Factores intervinientes en la motivación durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera
Correo electrónico <i>(del autor-tesista)</i>	gisalonso86@hotmail.com
Unidad Académica <i>(donde se presentó la obra)</i>	Universidad Siglo 21

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

Texto completo de la Tesis <i>(Marcar SI/NO)</i> ^[1]	SI
Publicación parcial <i>(Informar que capítulos se publicarán)</i>	

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

Lugar y fecha: Santiago del Estero, Argentina, 29 de abril de 2019

Firma autor-tesista

Aclaración autor-tesista

Esta Secretaría/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:
_____certifica que la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

Firma Autoridad

Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaría/Departamento de Posgrado

^[1] Advertencia: Se informa al autor/tesista que es conveniente publicar en la Biblioteca Digital las obras intelectuales editadas e inscriptas en el INPI para asegurar la plena protección de sus derechos intelectuales (Ley 11.723) y propiedad industrial (Ley 22.362 y Dec. 6673/63. Se recomienda la NO publicación de aquellas tesis que desarrollan un invento patentable, modelo de utilidad y diseño industrial que no ha sido registrado en el INPI, a los fines de preservar la novedad de la creación.