

RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN UN COLEGIO PÚBLICO Y UNO PRIVADO DE BOGOTÁ

DIANA MILENA ACUÑA SOSA

JULIANA CARRERO BETANCUR

SAIDY JULIETH FRAILE SIERRA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTÁ, D.C.

2019

RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN UN COLEGIO PÚBLICO Y PRIVADO DE BOGOTÁ

DIANA MILENA ACUÑA SOSA

JULIANA CARRERO BETANCUR

SAIDY JULIETH FRAILE SIERRA

Trabajo de grado

Asesora: TATIANA MESA HOYOS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTÁ, D.C.

2019

Tabla de contenido

1. Introducción.....	5
2. Planteamiento y justificación del problema	6
2.1 Planteamiento del problema.....	6
2.1.2 Pregunta de investigación.....	13
2.2 Justificación.....	14
3. Objetivos.....	19
3.1 Objetivo general	19
3.2 Objetivos específicos.....	19
4. Antecedentes	19
5. Marco referencial	28
5.1 Capítulo I.....	29
5.1.1 Enseñanza y aprendizaje de L2.....	29
5.1.2 Relación profesor-estudiante.....	31
5.1.3 Estrategias pedagógicas en el aula de L2	33
5.2 Capítulo II.....	34
5.2.1 Estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de idiomas.....	34
5.3 Capítulo III.....	38
5.3.1 Interaccionismo social.....	38
5.3.2 Interacción en el aula de inglés como lengua extranjera.....	40
5.4 Capítulo IV.....	42
5.4.1 Estrategias socioafectivas.....	42
5.4.2 Emociones en el aula de inglés como lengua extranjera.....	44
5.4.3 Motivación en el aula de inglés como lengua extranjera.....	45
6. Marco metodológico.....	48
6.1 Tipo y enfoque de investigación.....	48
6.2 Población.....	49
6.3 Instrumentos de recolección de datos.....	51
6.3.1 Cuestionarios.....	51
6.4 Pilotaje de instrumentos.....	53

7. Análisis de resultados	53
7.1 Relación profesor-estudiante en la enseñanza y aprendizaje de L2.....	54
7.1.1 Actividades comunicativas en el aula de ILE.....	54
7.1.2 Aspectos que el profesor tiene en cuenta al dar la clase.....	59
7.1.3 Refuerzo de habilidades en inglés.....	64
7.1.4 Necesidades en el aprendizaje de inglés.....	67
7.1.5 Materiales de clase.....	70
7.1.6 Características que debería tener un buen profesor.....	75
7.1.7 Características que tiene el profesor.....	77
7.1.8 Características que debería tener el estudiante.....	80
7.1.9 Características que tienen los estudiantes.....	82
7.1.10 Interés hacia los temas propuestos.....	86
7.1.11 Competencia del docente en inglés.....	88
7.2. Relación profesor-estudiante desde lo cognitivo.....	89
7.2.1 Enseñanza de estrategias de aprendizaje de idiomas.....	90
7.2.2 Autonomía en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.....	96
7.2.3 Incentivación del aprendizaje autónomo por parte de los docentes.....	98
7.3. Relación profesor-estudiante desde lo social.....	100
7.3.1 Apoyo a los estudiantes por parte de sus compañeros.....	100
7.3.2 Apoyo a los estudiantes por parte de sus profesores.....	101
7.3.3 Seguridad al hablar o escribir en inglés.....	104
7.4. Relación profesor-estudiante desde lo afectivo.....	107
7.4.1 Influencia de la relación profesor-estudiante en el aprendizaje de ILE.....	107
7.4.2 Frecuencia con la que se habla o no sobre la relación profesor-estudiante en el aula de ILE.....	109
7.4.3 Emociones en el aula de ILE.....	111
7.4.3.1 Qué tanto favorecen estas emociones al aprendizaje.....	114
7.4.3.2 Actividades relacionadas con el manejo de emociones en el aula de ILE...	115
7.4.4 Esfuerzo por aprender inglés.....	117
7.4.5 Interés de los estudiantes por aprender inglés.....	118
7.4.6 Razones por las que los estudiantes aprenden inglés.....	120

7.4.7 Razones para seguir aprendiendo inglés.....	122
8. Conclusiones.....	124
Bibliografía.....	129
Anexos.....	135

Resumen

El presente estudio caracteriza la relación profesor estudiante tanto en una escuela pública como en una privada de Bogotá en el aula de inglés como lengua extranjera. Con el fin de comparar dicha relación en ambas instituciones se recolectaron datos cualitativos y cuantitativos por medio de dos cuestionarios que contienen preguntas con escala tipo Likert y preguntas abiertas. Asimismo, para alcanzar este objetivo se analizaron las siguientes cuatro categorías: la relación profesor-estudiante en la enseñanza y aprendizaje de L2 a partir de autores como Williams y Burden (1999), Manen (1998) y Calderón (2005), la relación profesor-estudiante desde lo cognitivo según Oxford (1990), Oxford (2003) y O'Malley y Chamot (1990), lo social desde Vygotsky (1995), Feuerstein (citado en Williams y Burden, 1999) y el Instituto Cervantes (1997) y lo afectivo a partir de autores como Krashen (1989), Garden (1985), Williams y Burden (1999), Harmer (1991), García (2013) y la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). De esta manera, los resultados muestran que la relación profesor-estudiante y los factores que la componen tienen un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés, así como también, que los aspectos que tienen una influencia en esta relación dependen de la cantidad de tiempo que los profesores han pasado con sus estudiantes, qué tanto conocen sobre ellos y sus necesidades y si se tienen en cuenta la dimensión cognitiva, social y afectiva cuando el profesor y los estudiantes interactúan.

Palabras clave: Relación profesor-estudiante, enseñanza/aprendizaje de L2, procesos cognitivos, interacción y afectividad.

Abstract

The present study characterizes the teacher-student relationship in both a public school and a private school in Bogota in the English as a foreign language classroom. In order to compare the aforementioned relationship in both institutions, qualitative and quantitative data was collected by means of two questionnaires that include both likert scale and open questions. Additionally, to achieve this objective the following four categories were analyzed : the teacher-

student relationship and L2 learning with authors such as Williams & Burden (1999), Manen (1998) and Calderón (2005), the teacher-student relationship from the cognitive perspective according to Oxford (1990), Oxford (2003) and O'Malley & Chamot (1990), from the social perspective in compliance with Vygotsky (1995), Feuerstein (cited in Williams & Burden, 1999) and the Cervantes Institute (1997) and from the affective view according to authors like Krashen (1989), Gardner (1985), Williams & Burden (1999), Harmer (1991), García (2013) and la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). The results show that the teacher-student relationship and the factors that come along with it have an impact on the English teaching and learning process, as well as, that the aspects that have an influence on this relationship depend on the amount of time teachers have spent with students, how much they know about them and their necessities and if the cognitive, social and affective dimensions are taken into account when teachers and the students interact.

Key words: Teacher-student relationship, L2 teaching and learning, cognitive processes, interaction and affectivity.

Résumé

La présente étude caractérise la relation professeur-étudiant tant dans une école publique que dans une école privée de Bogotá dans la classe d'anglais comme langue étrangère. Afin de comparer cette relation, au sein de ces deux institutions, des données qualitatives et quantitatives ont été recueillies au moyen de deux questionnaires qui contiennent, en majorité, une échelle de type Likert et des questions ouvertes. Par ailleurs, pour atteindre cet objectif, les quatre catégories suivantes ont été analysées: la relation professeur-étudiant dans l'enseignement et l'apprentissage de L2 à travers des auteurs comme Williams et Burden (1999), Manen (1998) et Calderón (2005); la relation professeur-étudiant à partir de la dimension cognitive selon Oxford (1990), Oxford (2003) et O'Malley et Chamot (1990); la dimension sociale à partir de Vygotsky (1995), Feuerstein (cité dans Williams et Burden, 1999) et l'Institut Cervantès (1997) et la dimension affective à travers des auteurs comme Krashen (1989), Gardner (1985), Williams et Burden (1999), Harmer (1991), García (2013) et la mairie de Bogotá (2013). De cette façon, les résultats montrent que la relation professeur-étudiant et les facteurs qui la composent ont des impacts sur le processus d'enseignement/apprentissage d'anglais, ainsi que les aspects qui ont une influence sur cette relation dépendent de la quantité de temps que les professeurs ont passé avec leurs étudiants, jusqu'à quel point ils connaissent leurs élèves et leurs besoins et si la

dimension cognitive, sociale et affective est prise en compte quand l'enseignant et les élèves interagissent.

Mots-clés: Relation professeur-étudiant, enseignement/apprentissage de L2, des processus cognitifs, interaction et affectivité.

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo comparar la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá, a través de la identificación de los factores de enseñanza y aprendizaje, así como también, de los factores cognitivos, sociales y afectivos que afectan la relación profesor-estudiante en el aula de ILE. Con este fin, se aplicaron cuestionarios tanto a los docentes de inglés como a los estudiantes del grado décimo de ambas instituciones.

De esta manera, en la primera parte del trabajo se realiza una descripción del impacto que tiene la relación profesor-estudiante en el rendimiento académico de los estudiantes en inglés y se aborda la situación actual del país tanto en una institución pública como en una privada a partir de los programas de bilingüismo. Asimismo, se justifica la relevancia de esta investigación a partir de las experiencias vividas por las investigadoras y su preocupación por aportar al fortalecimiento de la relación que se da entre profesores y estudiantes en el aula de ILE. De igual forma, como se evidenciará en el apartado de antecedentes, este trabajo es uno de los únicos estudios existentes en el país en los que se estudia la relación profesor estudiante en el aula de ILE desde el factor cognitivo, social y afectivo, especialmente en un colegio público y, al mismo tiempo, el único trabajo hasta ahora que compara dicha relación en ambas instituciones.

En este apartado de antecedentes, se podrá corroborar esta afirmación debido a que se presentan los estudios a partir de los ejes de este trabajo y cómo aportan a este tanto desde el marco teórico como desde lo metodológico.

En la tercera parte de la investigación, se presenta el marco referencial a partir de las cuatro categorías planteadas en el trabajo con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación. Lo anterior se lleva a cabo a través de autores como Williams y Burden (1999), Manen (1998), Calderón (2005), Oxford (1990), Oxford (2003) y O'Malley y Chamot (1990). Adicionalmente, se hace mención de autores como Vygotsky (1995) y

Feuerstein (citado en Williams y Burden, 1999) y el Instituto Cervantes (1997). Por último, se abordan autores como Krashen (1989), Garden (1985), Williams y Burden (1999), Harmer (1991) y García (2013) y la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013).

De esta forma, en los siguientes capítulos se ahonda en la metodología de investigación y el procedimiento llevado a cabo para construir los instrumentos de recolección de datos y selección de los resultados a partir de los autores antes mencionados. El análisis de resultados se presenta a partir de las cuatro categorías eje de este trabajo: la relación profesor-estudiante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la relación desde lo cognitivo, lo social y lo afectivo. Lo anterior permite arrojar unas conclusiones sobre cómo es la relación profesor-estudiante que se da tanto en el colegio público como en el privado en las aulas de ILE.

2. Planteamiento y justificación del problema

2.1. Planteamiento del problema

En el aula de inglés como lengua extranjera, se presentan algunas problemáticas que giran en torno a la relación profesor-estudiante, dicha relación según la UNESCO (2008) impacta el rendimiento académico de los alumnos. Debido a que el presente estudio se encuentra dentro de la línea de investigación “Lenguajes, aprendizajes y enseñanzas” planteada por el departamento de lenguas, en este apartado se menciona el impacto que tiene la relación profesor-estudiante en la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Luego, se presentan los resultados de inglés obtenidos por los estudiantes de colegio en la prueba Saber 11 realizada en Colombia, la cual demuestra el desempeño de los estudiantes de colegios públicos y privados en el área de inglés. Asimismo, se habla sobre el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) con el fin de indicar las falencias que presenta este programa en el aprendizaje de inglés en el país. Asimismo, se señala la brecha existente entre colegios públicos y privados en Colombia. Además, se aborda la relación profesor-estudiante desde el factor cognitivo, social y afectivo ya que estos influyen según Gablinske (2014) en la relación profesor-estudiante. En cuanto al primer factor, se mencionará cómo la relación profesor-estudiante afecta los procesos cognitivos de los alumnos desde Gablinske (2014). Luego, desde lo social, se expondrá, a partir de autores como Vygotsky (1995), Infante & Rashid (2017), Nuñez, Steiner, Cadena & Pardo (2002) y el British Council

(2015), que el contexto y las condiciones tanto sociales como económicas de los agentes de aprendizaje tienen implicaciones en la interacción que se da entre ambos sujetos. Por último, desde lo afectivo, se hará alusión al impacto que tienen las emociones que subyacen de la relación profesor-estudiante teniendo en cuenta autores como Gardner (1985).

Desde las experiencias que tuvimos con los profesores en el aula de inglés como lengua extranjera (ILE) en el colegio nos percatamos de la importancia de la relación profesor-estudiante en el aprendizaje. Lo anterior, debido a que el tipo de relación que establecíamos con los docentes influenciaba el desempeño, el proceso de aprendizaje, la interacción, la motivación y la actitud que teníamos frente a la clase. Así mismo, al compartir experiencias de la vida académica, especialmente en el colegio, pudimos notar que una de nosotras había estudiado en una institución privada y las demás en instituciones públicas. De igual modo, percibimos que las relaciones que se daban entre profesores y estudiantes en ambas instituciones eran diferentes debido a las condiciones sociales de cada una de estas.

En primera instancia, como ya se mencionó, la relación profesor-estudiante al estar conformada por factores cognitivos, sociales y afectivos impacta el rendimiento académico de los estudiantes en las instituciones educativas. El Ministerio de Educación Nacional (2009) define el rendimiento académico como “el resultado de la interacción entre múltiples capitales en juego, donde los recursos culturales, sociales, psicológicos y materiales, entre otros, facilitarán o dificultarán la continuidad en el sistema.” (p.76). Desde esta definición, se puede evidenciar que el rendimiento académico está mediado por varios factores, entre ellos la relación profesor-estudiante, la cual puede hacer que los procesos cognitivos, sociales y afectivos que realiza el alumno para tener un desempeño académico óptimo sean fáciles o difíciles. Respecto a lo anterior, la UNESCO (2008) afirma que “mientras mejor se sientan los alumnos de la escuela con respecto a la relación con sus docentes, mayor será el rendimiento académico que logren.” (p.199). De esta forma, si dicha relación no se da en los mejores términos, los resultados que el estudiante obtenga serán bajos.

Así pues, los resultados de la prueba SABER 11 realizada en el 2017 arrojaron que inglés, con un promedio de 50.75, fue el área en la que menor puntaje obtuvieron los estudiantes. De igual manera, inglés es el área en la que más bajo puntaje logran los hombres con un promedio de 49.94; por su parte las mujeres obtuvieron un promedio de 49,16 (ICFES, 2017). Esto revela las dificultades, debilidades y vacíos que los estudiantes siguen teniendo al momento

de aprender inglés.

Por otra parte, tal y como lo afirma el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), a través del Programa Nacional de Bilingüismo, en nuestro país se busca promover el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua extranjera empleando diferentes estrategias que favorezcan la interacción entre los estudiantes colombianos y personas de otros países. Así mismo, el MEN espera que los alumnos aprendan inglés puesto que es una de las lenguas que más se usa en la construcción del conocimiento. Lo anterior, demuestra entonces la importancia que se le otorga a la enseñanza y aprendizaje de inglés ya que nuestro país actualmente le está apostando al bilingüismo debido a la expansión de barreras comerciales, que se ha venido dando durante el proceso de globalización, y a las demandas presentadas por la sociedad del conocimiento.

Para llevar a cabo lo anterior, el MEN propuso el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2006-2019, el cual tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera tanto en los colegios públicos como en los privados. No obstante, en la implementación de dicho programa surgieron algunas dificultades para formar sujetos bilingües. Al respecto, Cárdenas (como se citó en Fandiño, Y., Bermúdez, J., Lugo, V., 2012) critica al PNB ya que considera que las verdaderas condiciones sociales, culturales y económicas del país no fueron analizadas al momento de plantear el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de dicho programa. Del mismo modo, según Cárdenas (2006) el PNB es un plan difícil de aplicar puesto que las horas destinadas a la enseñanza del inglés son muy reducidas, no se cuenta con los materiales necesarios para realizar actividades significativas, hay pocos profesores calificados, el número de estudiantes por clase es numeroso y, realmente, las oportunidades para usar el inglés en una comunicación auténtica son muy bajas. Lo anterior confirma que algunas condiciones del país como los recursos con los que cuentan tanto los colegios públicos como los privados, el nivel de lengua de los maestros, la cantidad de horas destinadas al aprendizaje de inglés y de estudiantes en el aula deben ser tomadas en cuenta al momento de crear e implementar el PNB ya que estos aspectos pueden afectar de forma diferente la disposición de los actores de ambas instituciones en el aula de ILE.

El programa antes mencionado no ha sido el único intento que ha realizado Colombia para convertirse en un país bilingüe. Luego del PNB, se implementó el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2010-2014) que obtuvo

los mismos resultados del anterior programa. Actualmente se está llevando a cabo el Programa Nacional de Inglés (2015-2025) con el que se espera que la situación cambie y se cumpla el cometido. Con esto, se puede observar que los programas han cambiado de nombre; sin embargo, según el British Council (2015), la enseñanza y el aprendizaje de inglés en el país continúa desplegando una serie de dificultades y obstáculos tanto para los profesores como para los alumnos que no han alcanzado la proficiencia esperada en inglés.

Con el fin de ahondar en el tema, un estudio realizado por el MEN (2014) arrojó que “los estudiantes de colegios oficiales representan el 75% de los estudiantes del país y de estos, el 60% tienen resultados equivalentes al de alguien que no ha tenido ninguna exposición a la lengua” (p.4). Esto se convierte en una situación preocupante ya que los estudiantes no están siendo preparados para tener el nivel requerido según los programas de bilingüismo. Por otro lado, según el MEN (2014) tan solo el 17% de los estudiantes de colegios privados no bilingües alcanzan el nivel B1 o superior en inglés y representan el 24% de los estudiantes. Además de esto, los colegios privados bilingües obtienen los resultados más altos, pero representan solamente el 1% de los estudiantes. Lo mencionado previamente, hace evidente la brecha existente entre colegios públicos y privados, en los que los resultados obtenidos varían de forma significativa desfavoreciendo a los estudiantes pertenecientes a colegios oficiales, los cuales son mayoría. Por tal motivo, en nuestro trabajo es necesario reconocer el contexto en el que se desenvuelven tanto los alumnos como los docentes.

Así mismo, el bajo desempeño en inglés afecta a los estudiantes universitarios. Según un estudio realizado en Colombia en 2012 por el British Council (2015), dos terceras partes de los estudiantes que ingresaron a la universidad tenían un nivel de inglés de A1 o menos, según los resultados de pruebas estandarizadas. Lo que quiere decir que en su mayoría los alumnos se gradúan del colegio público sin conocimiento alguno en inglés. Debido a que, como se pudo observar anteriormente, la relación profesor-estudiante incide en el desempeño académico, esta investigación se enfocará en el estudio de dichas relaciones en ILE teniendo en cuenta los factores cognitivos, sociales y afectivos que la conforman.

En primer lugar, el desconocimiento de los procesos cognitivos de los estudiantes puede afectar la relación profesor-estudiante. Al respecto, Marzano & Marzano (2003) sugieren que en el aula se deben usar y enseñar estrategias cognitivas soportadas por la investigación; esto con el fin de que los profesores puedan influenciar las dinámicas de sus clases y construir fuertes

relaciones entre profesor-estudiante que apoyen el aprendizaje de los alumnos. Además, según Gablinske (2014) es importante que los maestros monitoreen y conozcan la manera en la que aprenden los estudiantes con el fin de potenciar las estrategias empleadas por los mismos y enseñar las estrategias cognitivas que son útiles. De esta forma, el factor cognitivo debe ser tenido en cuenta con el fin de potenciar la relación profesor-estudiante en el aula de ILE.

Respecto a las relaciones en ILE desde lo social, Vygotsky (1995) sostiene que las condiciones y el contexto en el que los sujetos se desarrollan afecta la interacción que se da entre los agentes del aprendizaje. De igual modo, para este autor el aprendizaje del lenguaje se ve permeado por dicho ámbito ya que por medio de este sistema de comunicación las personas expresan sus formas de pensar, sus creencias, tradiciones y sentimientos en un campo determinado.

De esta manera, las condiciones de los maestros de ILE es uno de los factores que influye en la relación profesor-estudiante y, por ende, en la disposición que tienen estos agentes frente a las clases de inglés. Según una investigación realizada por el British Council (2015), los maestros de inglés en Colombia afrontan desafíos económicos, de motivación y de acceso, que continúan siendo barreras para el aprendizaje positivo y equitativo de inglés dentro de la educación formal. Por esta razón, es posible afirmar que los maestros al no recibir una buena remuneración ni un reconocimiento por su labor pueden sentirse desmotivados o no tener la actitud adecuada frente a los estudiantes lo que podría generar un desinterés o concepciones negativas en ambas partes involucradas en el aula de clase.

Además, existe una brecha en las condiciones sociales y económicas de los profesores de instituciones públicas y privadas en Colombia que pueden afectar el desempeño de los profesores y, por lo tanto, de los estudiantes. En cuanto a los colegios públicos, los docentes tienen contratos a término indefinido, 14 salarios anuales y diferentes incentivos. Por otra parte, los docentes de instituciones privadas son remunerados con 10 a 12 salarios al año, contratos a término fijo y jornadas laborales extensas dependiendo de la institución (Infante & Rashid, 2017). Estas variaciones en las condiciones laborales afectan la interacción que se da entre profesores y estudiantes. Según el MEN (2009) la efectividad de la labor docente está directamente relacionada con la situación del profesor, los factores que afectan su trabajo, la tarea de enseñar, los resultados que logra, los aspectos relacionados con el salario y las oportunidades de avanzar en la carrera. Lo anterior, puede motivar o desmotivar al maestro, lo

cual puede repercutir en la actitud y el aprendizaje del estudiante.

Igualmente, se debe tener en cuenta que las condiciones de los estudiantes de instituciones privadas son más óptimas que las de los estudiantes de colegios oficiales. De esta manera, los primeros tienen una mejor alimentación, en su mayoría no tienen la necesidad de trabajar, el ambiente familiar es más adecuado, cuentan con los útiles escolares requeridos, etc., lo que pueden ser factores sociales que explican la diferencia existente entre las dos instituciones (Nuñez, Steiner, Cadena & Pardo, 2002). De esta manera, teniendo en cuenta las experiencias y situaciones evidenciadas a diario en los colegios de Colombia, se puede notar que existe una diferencia en los contextos tanto del profesor como del alumno. Según Conidi (2014), la importancia que los maestros atribuyen a las relaciones personales se manifiesta en el aula en ciertos aspectos de su actitud y disposición hacia la materia, hacia sus alumnos y la enseñanza. Por esta razón, tanto los maestros como los estudiantes deben propiciar relaciones interpersonales óptimas y enriquecedoras.

Por otra parte, en cuanto a la relación profesor-estudiante desde lo afectivo, Gardner (1985) afirma que cuando los estudiantes pierden la motivación en la clase de inglés pueden llegar a sentirse frustrados, lo cual hace que los alumnos aprendan la lengua por obligación y no por interés. Así pues, se ven afectadas la motivación frente a la clase y las concepciones que tienen de la misma; al ser construidas a partir de las interacciones y emociones emergentes en el aula.

Con el fin de ahondar en la realidad educativa mencionada anteriormente, la cual tiene que ver con el tema que será abordado tanto en un colegio público como en uno privado, se aplicó un cuestionario previo (ver anexo 1) a la misma población objeto de este estudio, que se presentará a profundidad en el apartado de metodología, es decir, a 30 estudiantes, 15 alumnos de un colegio público y 15 estudiantes de un colegio privado y dos maestros de ambas instituciones en el que se pretendía conocer la percepción que tenían los mismos acerca de si la relación profesor-estudiante afectaba su proceso de aprendizaje, su desempeño en inglés y su interés en la clase. Con el fin de facilitar la lectura de los resultados, se mencionan las opciones en las que más se concentran las respuestas de los estudiantes. Los resultados arrojaron que 9 de los 15 alumnos consideran que la relación profesor-estudiante no afecta el rendimiento académico en la clase porque se la llevan bien con su profesor, mientras que 6 de los 15 estudiantes afirmaron que dicha relación sí afecta su rendimiento. Por otro lado, 9 estudiantes

indicaron que la relación profesor-estudiante si afecta su rendimiento académico ya que cuando no se la llevan bien con él no entienden, no tienen buena disposición, no se sienten bien y pierden la comunicación con el mismo. Así mismo, 6 estudiantes señalaron que la relación profesor-estudiante no afecta su rendimiento académico. Por su parte, el docente de la institución pública considera que la relación profesor-estudiante afecta el rendimiento de los estudiantes ya que para el maestro “hay una relación estrecha entre el rendimiento, los conocimientos, las habilidades, los comportamientos y las emociones de los estudiantes y el maestro, emociones que en parte emergen de la relación entre maestros y estudiantes” (ver anexo 1). De la misma manera, el profesor de la institución privada afirma que la relación con sus estudiantes afecta el rendimiento de los mismos en la clase ya que “un estudiante cómodo en clase está dispuesto a trabajar y a aprender” (ver anexo 1).

En cuanto a las consecuencias de tener una buena relación con sus maestros, 15 de los 15 estudiantes del colegio público respondieron que casi siempre o siempre se sienten cómodos en la clase, 15 estudiantes afirmaron que se sienten motivados, 14 de 15 casi siempre o siempre se esfuerzan por lograr buenas calificaciones, 10 estudiantes casi siempre o siempre participan en clase, 15 casi siempre o siempre preguntan cuando tienen dudas y 15 casi siempre o siempre se concentran. Por otra parte, 11 de los 15 alumnos cuando se la llevan bien con el profesor, a veces o casi siempre se sienten cómodos en la clase. Asimismo, 12 alumnos a veces o casi siempre se sienten motivados, 12 casi siempre o siempre se esfuerzan por tener buenas calificaciones, 11 a veces o casi siempre participan en la clase, 9 a veces o casi siempre preguntan cuando tienen dudas y 10 casi siempre o siempre se concentran.

En cuanto al docente de la institución pública, cuando se la lleva bien con sus estudiantes siempre se siente cómodo y motivado en las clases, responde a las dudas que tienen los estudiantes con agrado, se esfuerza por planear las clases y casi siempre logra dar lo mejor de sí. Asimismo, el docente de la institución privada manifestó que cuando tiene una buena relación con sus estudiantes, siempre se siente cómodo y responde ante las dudas de sus estudiantes con agrado. De igual forma, casi siempre se siente motivado en las clases, logra dar lo mejor de sí y se esfuerza por planear las clases.

Finalmente, en la pregunta sobre qué le hacía falta a la relación que tienen con el profesor para que el aprendizaje fuera mejor, la mayoría de los estudiantes del colegio público (10) manifestaron que no cambiarían nada porque la relación actualmente es buena. En contraste, la

mayoría de los alumnos del colegio privado (13) indicaron que al profesor le hace falta ser más dinámico, intentar preocuparse por las notas de los estudiantes, tener una mejor comunicación con sus alumnos, proponer actividades diferentes como juegos o debates, ser más divertido, ser paciente si los estudiantes no entienden y explicar con mayor claridad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pudo observar que la relación profesor-estudiante puede ser un factor que determina tanto el interés por la materia como el desempeño académico. Por este motivo, este trabajo tiene como objetivo comparar la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá.

En conclusión, la relación profesor-estudiante se ve afectada por factores cognitivos, sociales y afectivos. Así, la manera en la que se da dicha relación afecta, de forma general, el rendimiento académico de los estudiantes. De manera específica, desde el factor cognitivo la relación profesor estudiante afecta los procesos de aprendizaje de los alumnos; desde lo social, dicha relación afecta las interacciones entre los profesores y estudiantes ya que estas según Vygotsky (1995) se ven permeadas por las condiciones sociales y económicas de cada uno de los agentes; y desde lo afectivo, la motivación y las actitudes que tienen los mismos frente a la clase de ILE. Así mismo, se pudo evidenciar que los programas planteados por el MEN no han tenido en cuenta las condiciones sociales y económicas de las instituciones del país, razón por la cual dichos proyectos no han tenido éxito. Lo anterior, se ve reflejado en los resultados obtenidos en las pruebas SABER 11 ya que los estudiantes continúan teniendo un nivel bajo de lengua y el problema se hace más evidente al comparar las instituciones públicas y privadas. De igual forma, a través del cuestionario aplicado tanto a los docentes como a los estudiantes de ambos colegios fue posible observar que la relación profesor-estudiante afecta el proceso de aprendizaje, la interacción y la motivación de los alumnos en el aula de ILE. Finalmente, todos estos factores entran en juego en la construcción de la relación profesor-estudiante y, por lo tanto, según Gablinske (2014) son determinantes al momento de hacer de esta relación algo efectivo o por el contrario ineficaz.

1.1.2. Pregunta de investigación

Con base en lo anterior surge el siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación entre profesor y estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y en uno privado de Bogotá?

1.2. Justificación

Tal y como se mencionó en el anterior apartado, consideramos necesario el estudio de la relación profesor-estudiante ya que, desde nuestra experiencia, dicha relación afectó tanto positiva como negativamente nuestro proceso de aprendizaje, ya que si teníamos una buena relación con el profesor nos motivábamos a aprender, mientras que si no nos la llevábamos bien con él preferíamos no poner atención, lo que resultaba en bajas calificaciones. Asimismo, dicha relación afectó la interacción que teníamos con nuestros maestros y, por lo tanto, nuestra actitud frente a la clase de ILE. Igualmente, a través de la encuesta realizada a los estudiantes de ambos colegios (ver anexo 1) fue posible evidenciar que el no tener una relación óptima con los maestros afectaba estos aspectos. Así pues, en el presente apartado se mencionarán las razones por las cuales se estudiarán las relaciones entre profesor y estudiantes que se llevan a cabo en las clases de inglés de dos instituciones: una pública y una privada en Bogotá.

Así, el aprendizaje de ILE se ve permeado por diferentes factores cognitivos como el uso de las estrategias de aprendizaje, pues estas son determinantes en la interiorización de la lengua. De esta manera, Oxford (2003) define las estrategias de aprendizaje como la manera en la que los estudiantes aprenden una lengua extranjera y qué tan bien lo hacen usando las mismas. Por consiguiente, se considera que es importante que los profesores de ILE tengan en cuenta el uso de estas estrategias ya que los estudiantes las utilizan diariamente en el aula de clase y hacen que su aprendizaje sea más fácil.

Igualmente, estas estrategias son de gran ayuda y beneficio tanto para el profesor como para los estudiantes ya que estas contribuyen a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera como lo es el inglés. Así lo menciona Oxford (1990) quien caracteriza las estrategias de aprendizaje de idiomas diciendo que estas son acciones realizadas por el estudiante que lo hacen partícipe de su proceso y que comprenden aspectos cognitivos, sociales y afectivos del alumno; además, que estas contribuyen a la competencia comunicativa y amplían el papel del profesor debido a que se pueden enseñar y son flexibles.

Del mismo modo, desde lo social, Manen (1998) hace referencia a las relaciones pedagógicas entre profesor y estudiante. Entre estas relaciones se encuentra la relación pedagógica bidireccional en la cual los profesores buscan que los estudiantes aprendan y crezcan, pero a su vez los estudiantes deben tener cierta disposición y motivación hacia la clase. Además

de esto, el mismo autor resalta que, aunque sabe que para un profesor es difícil crear esa motivación o disposición, “el profesor no solo pasa un corpus de conocimiento a los alumnos, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor es lo que enseña” (Manen, 1998, p. 90). Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario prestar atención a la calidad de la relación profesor-estudiante que se ve modificada por ambos sujetos. Por un lado, el estudiante tiene que tener una predisposición adecuada ante la clase y, por el otro, el profesor debe apropiarse de su rol y generar motivación en sus estudiantes.

Por otra parte, dentro de las estrategias de aprendizaje se encuentran también las afectivas, las cuales afectan las relaciones en el aula y el proceso de aprendizaje del estudiante. Al respecto Trianes & García (2002) afirman que:

la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos socio-afectivo-emocionales [...] Todo esto exige que se le preste una atención especial por las múltiples influencias que ejerce en el aprendizaje de los alumnos (p.178).

Así pues, tal como se mencionó anteriormente el uso de estrategias socio-afectivas y la educación en emociones contribuyen a una buena relación profesor-alumno; lo que hace importante el uso de este tipo de estrategias a las cuales no se les ha puesto mayor atención como se confirmará a continuación.

Al tener en cuenta la trascendencia de la relación profesor-estudiante en el aula de ILE, es preciso investigar dicha relación debido a que en estos últimos años se ha presentado un interés y una necesidad por el aprendizaje de inglés en Colombia. Tal y como lo demuestra la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo mencionado anteriormente y las oportunidades que genera el tener un buen dominio del inglés. Entre estos beneficios se encuentran el acceso a becas tanto nacionales como internacionales, el incremento de la movilidad y mayores oportunidades laborales. Así pues, luego de considerar la relevancia que tiene el aprendizaje de dicha lengua extranjera es posible afirmar que, tal y como lo sugiere Manen (1998), el conocimiento y mejoramiento de las relaciones entre profesor y estudiantes que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden contribuir a que el estudio de inglés sea más agradable y significativo.

A pesar de la importancia que tiene la relación profesor-estudiante en aula de ILE, la investigación de dicha relación se ha dejado a un lado. Tal y como lo afirma Ibáñez (2002), una

de las razones por las cuales esto ha sucedido puede ser que en “el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional” (p.32). Según lo anterior, en las investigaciones se le ha dado prevalencia a lo cognitivo y, por esta razón, el estudio de la relación profesor-estudiante ha sido tomado como un tema que tiene que ver únicamente con lo emocional y que está desligado de la dimensión cognitiva. No obstante, Gablinske (2014) comprueba que la relación profesor-estudiante implica y desarrolla factores cognitivos, sociales y afectivos que son primordiales si lo que se busca es enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De la misma manera, luego de evidenciar la brecha en los resultados que obtienen los estudiantes de los colegios públicos y privados en la prueba SABER 11, específicamente en el área de inglés, consideramos pertinente que el estudio se debe llevar a cabo en ambas instituciones. Igualmente, pensando en las futuras generaciones, se aspira que los hallazgos de este estudio sirvan como base a otros investigadores para crear herramientas que incentiven o desarrollen una buena relación entre estudiantes y profesores de estos colegios basada en estrategias cognitivas, en la interacción social y en aspectos afectivos que incluyan la motivación. Por esta razón, es esencial tener en cuenta este tipo de aspectos para que no se vea afectado el proceso de aprendizaje de inglés de los estudiantes.

Además, es posible afirmar que a través del trabajo investigativo se logrará comparar las relaciones entre profesor y estudiantes que se dan en un institución pública y privada de Bogotá en las que se identificarán las debilidades y fortalezas de dichas relaciones teniendo en cuenta los factores cognitivos, sociales y afectivos. De esta forma, el aporte que haremos a las instituciones en las que se llevó a cabo el trabajo será presentar los resultados obtenidos en ambas instituciones, con el fin de que los maestros y los estudiantes conozcan los resultados de la relación profesor-estudiante que se establece en el aula y puedan tomar acción al respecto, aportando al mejoramiento de la misma y al desempeño en las clases de inglés. Se espera entonces que esta investigación a través de la caracterización de la relación profesor-estudiante, que se da tanto en un colegio público como en uno privado, sirva de referente para que algunos expertos consideren necesario el estudio de los factores que afectan el proceso de aprendizaje, el rendimiento académico, la interacción y la motivación en ambos colegios de esta ciudad.

Asimismo, la caracterización de esta relación podría tener un impacto en las políticas educativas del PNB ya que actualmente no se conoce cómo se da la relación profesor-estudiante en colegios públicos y privados ni se aborda en el PNB hasta el momento.

Por otra parte, como futuras licenciadas, la presente investigación nos ayudará a formar relaciones de calidad con nuestros estudiantes y a ser más conscientes de las diferentes estrategias que podemos utilizar para que se fortalezcan dichas relaciones y con estas se mejore su desempeño. Asimismo, este estudio aporta a nuestra formación pedagógica ya que contemplamos desde la dimensión cognitiva los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a partir de autores como Oxford (1990), Oxford (2003) y O'Malley y Chamot (1990). Además, abarcamos desde lo social la interacción que tienen los estudiantes con sus profesores y compañeros, a partir de autores como Vygotsky (1995) y Feuerstein (citado en Williams y Burden, 1999). Por último, desde lo afectivo abordamos las emociones planteadas por Krashen (1989), la motivación y la actitud que tienen estos frente a la clase retomando autores como Gardner (1895), Williams y Burden (1999), Harmer (1991) y García (2013).

Finalmente, para que se dé una relación óptima entre profesor y estudiantes, es necesario que ambos sujetos aporten a la misma desde lo cognitivo, lo social y lo afectivo. Del mismo modo, dicha relación al presentarse en el aula de ILE puede afectar el aprendizaje de la lengua; por esta razón, debido a que en Colombia se le está apostando al bilingüismo consideramos relevante el estudio de dicha relación. Aunque, tal y como se evidenciará en el siguiente apartado, en la búsqueda de antecedentes, se hallaron documentos de investigaciones realizadas en universidades tanto nacionales como internacionales y en algunos colegios privados que hablan de la relación profesor estudiante en ILE, no se encontraron investigaciones en colegios oficiales que se enfocaran en dicha relación. Lo anterior confirma el postulado de Ibáñez (2002) quien, como se mencionó con anterioridad, sostiene que los estudios relacionados con las emociones han perdido valor y, por esta razón, hacen falta investigaciones que demuestren la importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los estudiantes en el aula. Igualmente, darle importancia al estudio de la relación profesor-estudiante puede tener un impacto en el PNB, pues tener conocimiento sobre esta relación ayuda a potenciar el proceso de aprendizaje de la lengua.

Asimismo, como se mencionó en el problema la UNESCO (2008) establece que fortalecer la relación profesor-estudiante tiene efectos positivos en el rendimiento académico;

por esta razón, es importante abordar esta relación para contribuir al mejoramiento del desempeño de los estudiantes en sus clases. Este desempeño en Colombia se ve reflejado en los resultados de las pruebas SABER 11, referenciados en el problema, y que demuestran la baja proficiencia que continúan teniendo los estudiantes en la lengua y las brechas que existen entre los colegios públicos y privados.

Así mismo, en el cuestionario aplicado tanto a los estudiantes de la institución pública y la institución privada como a los profesores de ambas instituciones (ver anexo 1), se evidenció que 8 de los 15 alumnos del colegio público consideran que su desempeño en inglés es regular y que no entienden los temas, afirman que no tienen el nivel adecuado para el grado en el que se encuentran, no saben hablar en inglés, no son autónomos y en algunas ocasiones se estresan. Por otro lado, según 9 estudiantes su desempeño es bueno debido a que entienden y ponen en práctica lo que el profesor les explica, son autónomos, les gusta el inglés, están motivados y se concentran en la clase. De igual forma, el docente de la institución pública confirmó que el desempeño de sus estudiantes en inglés es regular puesto que “los estudiantes bajan sus acciones en el cumplimiento de deberes (ej. Talleres y tareas, cuaderno al día, etc.) antes que en un rol activo y consciente hacia el desarrollo de saberes y habilidades en una lengua extranjera”.

Por otra parte, un estudiante del colegio privado señaló que su desempeño es insuficiente. En contraste, 10 alumnos manifestaron que su desempeño en inglés es regular debido a que no entienden u olvidan los temas, prefieren no hacer preguntas, no son autónomos, no les va bien en los exámenes, se confunden y no prestan atención. Además, 4 estudiantes indicaron que su desempeño es bueno ya que conocen bastante vocabulario, tienen buena pronunciación, entienden las clases y participan en ellas. De la misma manera, el docente de la institución privada confirmó que el desempeño de sus estudiantes en la clase de inglés es bueno, pero “se debe mejorar en las actividades extra curriculares, el tiempo enfocado es mínimo con la expectativa”. En resumen, en el colegio público el desempeño de los estudiantes en inglés es regular, mientras que en el colegio privado el desempeño está entre regular y bueno.

Por tal motivo, se ha decidido llevar a cabo este trabajo de grado en ambas instituciones para de esta manera aportar a la construcción de relaciones óptimas que ayuden a mejorar los resultados que se obtienen por parte de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, el presente trabajo tiene como fin comparar la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá, a través de la

identificación de los factores cognitivos, sociales y afectivos que afectan dicha relación.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

- Comparar la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar los factores de enseñanza y aprendizaje que afectan la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá.
- Identificar los factores cognitivos que afectan la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá.
- Identificar los factores sociales que afectan la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá.
- Identificar los factores afectivos que afectan la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá.
- Relacionar los resultados obtenidos tanto en un colegio público como en uno privado de Bogotá.

4. Antecedentes

Luego de realizar la búsqueda de investigaciones tanto a nivel internacional como nacional que dieran cuenta de la relación profesor-estudiante y los efectos de la misma en el proceso de aprendizaje de los alumnos en un colegio público y privado; no se encontraron estudios en el contexto colombiano que abordaran el impacto que tienen dichas relaciones en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un colegio distrital. Razón por la cual, se hace evidente la necesidad de realizar el presente trabajo. No obstante, se hallaron varias investigaciones concernientes al efecto que tiene la relación profesor-estudiante en el rendimiento académico de los estudiantes, en la motivación y en el clima del aula.

De esta manera, en el presente capítulo se realizará una breve descripción de lo que se encontró en bases de datos tanto a nivel nacional como internacional, en revistas académicas como Applied Linguistics de la Universidad Distrital, JSTOR, DIGITAL COMMONS, EBSCO, en el catálogo BIBLOS de la Pontificia Universidad Javeriana y en el repositorio de la Universidad Nacional.

En el presente estudio se identificaron cuatro categorías. En primera instancia, se presentan los trabajos relacionados con la relación profesor estudiante vista desde lo cognitivo, lo social y lo afectivo. Luego, los que tienen que ver con la relación profesor-estudiante solamente desde lo cognitivo. Seguidamente, las investigaciones concernientes a la relación profesor-estudiante en el aula de clase y, finalmente, la relación desde el componente afectivo. En cada una de las categorías identificadas, primero se van a exponer las investigaciones internacionales y, por último, las nacionales con el fin de contrastar la importancia que se le ha dado a dicho tema en ambos contextos.

La relación profesor-estudiante desde lo cognitivo, lo social y lo afectivo

Para esta categoría, se encontraron dos trabajos que integran tanto los factores cognitivos y sociales como los afectivos que subyacen de las relaciones que se dan entre profesor y estudiantes en el aula de clase: *a Case Study of Student and Teacher Relationships and the Effect on Student Learning*, Gablinske, P. (2014) y *Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice*, Bartlett, L. (2005). Los contextos en los que se realizaron dichas investigaciones son en una escuela y en organizaciones no gubernamentales que ofrecen programas de alfabetización a adultos. Vale la pena resaltar que, aunque el segundo trabajo no se desarrolló en un colegio hace aportaciones significativas en cuanto a los factores que se deben tener en cuenta para crear una mejor relación entre profesores y estudiantes.

El primer estudio encontrado fue una tesis doctoral de la Universidad de Rhode Island publicada en Estados Unidos en el repositorio Digital Commons por Patricia Brady Gablinske (2014), la cual tenía como objetivo explorar los factores de las relaciones entre profesor y estudiante que contribuyen al desarrollo del ambiente de aprendizaje. Así mismo, la autora buscaba describir las estrategias afectivas y la interacción que lleva a cabo un profesor para involucrar de manera efectiva a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Este trabajo se

enmarca dentro de una investigación de tipo cualitativo y emplea un estudio de caso a través de entrevistas cualitativas semiestructuradas, observación y algunas grabaciones sobre la interacción entre profesora y estudiantes. Las cuales le permitieron determinar cómo una docente en una escuela primaria que tiene a cargo varias áreas instruccionales construye las relaciones con sus estudiantes.

Esta investigación se encuentra dentro de esta categoría ya que articula cómo la conexión que se da entre la cognición, la interacción y las emociones en la relación profesor-estudiante es esencial para comprender el aprendizaje y lograr ir más allá del mismo. Desde lo cognitivo, sostiene que se deben tener en cuenta estrategias como el monitoreo o escaneo y la retroalimentación debido a que estas ayudan a reconocer la manera en la que aprenden los estudiantes. Al mismo tiempo, estas estrategias promueven el pensamiento crítico-constructivo y la metacognición. Lo anterior representa una oportunidad para ampliar espacios en los que los alumnos puedan aplicar dichas estrategias y se haga uso de los diversos estilos de aprendizaje.

En cuanto a lo social, Gablinske (2014), concluye que dentro de la interacción entre profesor y estudiante se debe dar un diálogo permeado por la retroalimentación, la cultura de respeto, la confianza, la escucha activa y por algunas estrategias para dar instrucciones que permitan desarrollar una comunicación positiva. Lo anterior, resulta en un aprendizaje significativo debido al aumento de la capacidad de los alumnos para responder de forma proactiva. De igual forma, lo afectivo también debe ser desarrollado y tenido en cuenta ya que afirma que el soporte emocional, el interés y la motivación hacen parte de los dominios de interacción esenciales para construir un buen ambiente de aprendizaje y facilitar el progreso de los estudiantes.

Así mismo, menciona que factores como la distribución del espacio físico del aula de clase, la organización de los materiales, la transición entre actividades, el manejo del comportamiento, el tono de la voz y el sentido de responsabilidad que se construye dentro del salón repercuten en la construcción de un espacio óptimo de aprendizaje. Este trabajo aporta a nuestra investigación desde el marco referencial los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo e Interaccionismo Social planteados por Vygotsky. Además, aporta desde las conclusiones ya que, como se mencionó anteriormente, Gablinske (2014) comprueba que el desarrollo de factores cognitivos, sociales y afectivos es primordial en el aula de clase si lo que se busca es enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El último trabajo, se titula *Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice*, fue una tesis doctoral publicada en la biblioteca digital de publicaciones académicas JSTOR por The University of Chicago Press en Estados Unidos y en *Comparative Education Review* por Lesley Bartlett (2005), que tenía como objetivo explorar la comprensión y la promulgación de las ideas fundamentales propuestas por Freire y las implicaciones de lo anterior en el cambio social. Se enmarca dentro de una investigación de tipo cualitativo y emplea un estudio etnográfico en programas públicos y de organizaciones de alfabetización a adultos a través de una observación participante, entrevistas y un taller al final para analizar cómo los educadores populares de tres programas en Brasil interpretan e implementan los principales postulados de Freire en el aula de alfabetización, específicamente, los relacionados con la construcción de relaciones igualitarias entre profesores y estudiantes y la teoría dialógica del conocimiento y la práctica.

El trabajo se encuentra dentro de esta categoría debido a que tal y como lo afirmó la autora “cuidar fue necesario, pero insuficiente” refiriéndose a que llevársela bien con los estudiantes no es suficiente para que se dé un aprendizaje significativo, sino que también se deben analizar los procesos cognitivos de los estudiantes y la socialización que se da entre ellos. De igual forma, desde lo cognitivo, esta investigación concluye que es necesario aplicar la teoría constructivista del conocimiento elaborada por Freire, especialmente, la noción de que la experiencia de los estudiantes proporciona recursos importantes de conocimiento y que el conocimiento válido emerge a través de la interacción dialógica entre profesores y estudiantes; así como también, a través de la reflexión y la acción. En cuanto a lo afectivo, la autora evidenció que los maestros se involucran en lo que llama una “estrategia amistosa” en la que trabajaban duro por crear un clima de amistad, confianza e igualdad dentro del salón. Lo anterior, hace que se dé fin a las relaciones jerárquicas y se dé paso a la libertad.

Desde lo social, la autora concluye que al principio de Freire que mejor responden los profesores es al de discutir sobre la relación entre profesor y estudiante. Además, pudo observar que existe una gran diferencia entre las escuelas públicas, más tradicionales, donde no hay diálogo y son dominantes y las organizaciones de alfabetización a adultos que están abiertas al diálogo en el sentido de discusión. Este trabajo aporta a nuestra investigación desde las conclusiones anteriormente mencionadas ya que aborda los factores cognitivos, sociales y afectivos que afectan la relación profesor-estudiante.

Finalmente, es necesario recalcar que las investigaciones presentadas en esta categoría evidencian la relevancia que tiene el desarrollo de las dimensiones cognitiva, social y afectiva en el aula de clase, ya que estos factores contribuyen a la construcción de relaciones efectivas entre los agentes del proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta la relevancia de dichas dimensiones, se requiere ahondar en cada una de ellas para hacer más clara la relación que tienen con la interacción profesor-estudiante.

La relación profesor-estudiante desde lo cognitivo

Para esta categoría, se encontró un trabajo que, aunque también aborda la inteligencia emocional, hace énfasis en las estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes al momento de aprender una segunda lengua, en este caso inglés. El trabajo se titula *Estrategias Didácticas para Fortalecer el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera en los Estudiantes de Nivel Intermedio Bajo de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* realizado por Rodríguez, C. (2017). Es necesario aclarar que a pesar de que el trabajo se llevó a cabo en una universidad y no en un colegio, de igual forma, nos aporta las estrategias cognitivas que son esenciales en el proceso de aprendizaje debido a que estas permiten establecer un buen clima de aula desde el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, favorecen el aprendizaje y establecen una relación óptima entre alumnos y maestros.

Este estudio fue un trabajo de grado de la Pontificia Universidad Javeriana publicado en Bogotá en el repositorio de la misma Universidad por Camila Rodríguez (2017), el cual tenía como objetivo identificar y describir estrategias didácticas que contribuyen a fortalecer el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el nivel de inglés mencionado anteriormente. Este trabajo se enmarca dentro de una investigación de tipo cualitativa práctica. En este estudio la autora observó 53 estudiantes del nivel Intermedio Bajo de inglés y cuatro docentes de este nivel. De los estudiantes mencionados, 43 participaron en las encuestas y en las entrevistas que llevó a cabo la investigadora con el fin de ahondar en las estrategias afectivas y cognitivas que emplean los estudiantes al aprender inglés y los factores que individualmente influyen en su progreso en la adquisición de la lengua.

Esta investigación concluye que los docentes en su papel de mediadores tienden a elegir actividades dinámicas e innovadoras como la coevaluación, juegos donde todo el salón participa

simultáneamente y trabajos en grupo que les permite a los estudiantes poner en práctica estrategias sociales, cognitivas y afectivas a la vez que fortalecen su dimensión interpersonal. Además, los maestros usan estrategias pedagógicas para crear un ambiente confiable y construir una relación que permita a los estudiantes sentirse valorados. Por su parte, los estudiantes implementan estrategias directas como las estrategias de memoria; estrategias cognitivas como la práctica, la repetición y las relaciones que hacen con el contexto y recurren también a las estrategias de compensación. Además, los estudiantes utilizan algunas estrategias indirectas como las estrategias sociales. Por otro lado, la autora encontró que los alumnos no emplean estrategias metacognitivas, es decir, que no autoevalúan su desarrollo. Así mismo halló que ninguno de los docentes implementa estrategias en el aula para conocer mejor a sus estudiantes o para ayudarlos a progresar individualmente según las dificultades que cada uno tiene, y que los ejercicios propuestos en clase no reflejan la dificultad que los estudiantes deben asumir en los exámenes provocando que se obtengan notas bajas y se afecte su seguridad. Esta investigación aporta a nuestro trabajo desde el marco referencial conceptos como las estrategias de aprendizaje planteadas por Oxford y los tipos de motivación desde García.

Relación entre profesor y estudiante en el aula de clase desde lo social

Para la categoría de relación entre profesor-estudiante se encontraron tres trabajos: *Developing Good Teacher-Students Relationships*, Fosen, D. (2016); *Percepciones de los Estudiantes de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ sobre el Impacto de la Relación Profesor-Alumno en su Rendimiento Académico*, Ángel, S. y Moreno, C. (2013); y *Descripción de las Interacciones Comunicativas Docente-Estudiantes y la Relación con el Rendimiento Académico en una Universidad de Bogotá*, Manotas, M. (2012). Los dos primeros trabajos se llevaron a cabo en una universidad de Londres y el último se realizó en una de Bogotá; sin embargo, tienen un acercamiento con nuestra investigación ya que abordan el impacto y el desarrollo de la relación entre profesor y estudiantes.

El primer estudio, fue una tesis doctoral publicada en el repositorio de la Universidad College of London por Dagny Margrete Fosen (2016) que tenía como objetivo analizar cómo los profesores desarrollan sus relaciones con los estudiantes, y probar si por medio de esta relación se podía aumentar la motivación y el interés de los aprendientes en los contenidos que son enseñados. Este estudio se enmarca dentro de una investigación cualitativa de tipo exploratorio.

En este trabajo la autora realizó un análisis longitudinal por medio de la aplicación de entrevistas semi estructuradas a 6 docentes.

Entre las conclusiones más relevantes se encontraron que los docentes se ven obligados a buscar espacios para interactuar con sus estudiantes para disminuir la distancia afectiva entre ambos agentes. Además, la autora halló que los docentes tuvieron mayor facilidad para entablar relaciones con aquellos estudiantes que propiciaron la comunicación, por lo mismo, es necesario que los profesores tengan conciencia del rol que cumplen al desarrollar buenas relaciones con sus estudiantes. A través de estudios reflexivos se llevó a los docentes a esa conciencia. Esta investigación aporta desde las conclusiones ya que la autora confirma la importancia de la interacción en el aula de clase.

El segundo estudio, titulado *Percepciones de los Estudiantes de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ sobre el Impacto de la Relación Profesor-Alumno en su Rendimiento Académico*, fue un trabajo de grado publicado en el repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana por Silvana Ángel y Catalina Moreno (2013), el cual tenía como objetivo conocer las percepciones de los estudiantes acerca del impacto que tiene la relación profesor-alumno en su rendimiento académico de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ. El estudio se enmarca dentro de una investigación de tipo cualitativo y para la recolección de datos fueron encuestados un total de 100 estudiantes pertenecientes a los cursos de Inglés Intermedio Bajo, Inglés Intermedio e Inglés Avanzado Bajo, y sólo 25 de ellos fueron entrevistados.

Entre las conclusiones de las autoras se encuentra que, efectivamente, los estudiantes de inglés de la LLM observan que existe una influencia de las variables en la relación profesor-estudiante, en el rendimiento académico de manera positiva y negativa, en la motivación y el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, la mayoría de los estudiantes consideran importante la participación activa tanto de los profesores como de los mismos alumnos ya que esto ayuda a mejorar habilidades como la comprensión y la producción oral. Así mismo, ayuda a comprender mejor los temas vistos en clase lo que a su vez mejora el rendimiento académico. Además de lo anterior, se concluyó que la manera en que el profesor presenta el contenido, la innovación en las actividades, la claridad de las instrucciones y la clarificación de dudas ayuda a que haya un mejor desempeño académico. Esta investigación aporta desde el marco referencial el concepto de la relación profesor-alumno planteado por Van Manen.

La siguiente investigación se titula *Descripción de las Interacciones Comunicativas Docente-Estudiantes y la Relación con el Rendimiento Académico en una Universidad de Bogotá*, y fue un trabajo de maestría publicado en el repositorio de la Universidad Nacional en Bogotá por Mónica Manotas (2012). Esta investigación tenía como objetivo identificar y describir las interacciones comunicativas entre docente-estudiantes y entre los mismos estudiantes dentro del contexto educativo para determinar su relación con el rendimiento académico. El estudio se enmarca dentro de una investigación de tipo cualitativo-interpretativo y para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y bitácoras. Las entrevistas fueron aplicadas a dos docentes y a cuatro estudiantes, dos de cada grupo. Además, se realizaron tres observaciones en cada curso que se plasmaron en las bitácoras y luego en los diarios de campo.

Una de las conclusiones más relevantes de este trabajo es que las interacciones comunicativas entre el docente y los estudiantes influyen de manera notoria en el rendimiento académico. De igual manera, la autora afirma que factores como el manejo del lenguaje, la forma en que el docente interactúa con sus estudiantes y la metodología que usa son los que más inciden en los resultados académicos sin implicar el manejo que el docente tenga de los temas que aborda. Adicionalmente, se concluyó que las relaciones entre estudiantes no tienen mayor influencia en el rendimiento académico. Este trabajo de grado aporta a nuestra investigación desde los resultados que se obtuvieron de la investigación debido a que confirman que la relación profesor-estudiante afecta significativamente el rendimiento de los alumnos, y demuestra la importancia de las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente y cómo las mismas afectan el proceso de aprendizaje.

Finalmente, los estudios presentados en esta categoría demostraron el impacto que tiene la relación profesor-estudiante en el rendimiento académico de los estudiantes, pues se confirmó que es un aspecto primordial a tener en cuenta en el aula de clase si el objetivo es contribuir al mejoramiento de las condiciones y el clima dentro de la misma. De igual forma, esta relación afecta el desempeño tanto de los profesores como de los aprendices, quienes necesitan criticar y aplicar los conocimientos previamente adquiridos. No obstante, existen otros factores que deben fortalecerse en dicha relación. Entre estos se encuentran los afectivos, que incluyen las emociones y la motivación.

Relación profesor-estudiante en las emociones y la motivación

Para la categoría de relación profesor-estudiante en las emociones y la motivación se encontraron 2 trabajos: *The Effect of Communicative Activities on EFL Learners' Motivation: a Case of Students in the Amazon Region of Ecuador*, Ochoa, C., Cabrera, P., Quiñónez, A., Castillo, L. & González, P. (2016); y *The Relationship between Teachers and Students in the Classroom: Communicative Language Teaching Approach and Cooperative Learning Strategy to Improve Learning*, Luz, F. S. D. R. D. (2015). Una de las investigaciones fue realizada en colegios públicos de Ecuador; la otra, en una universidad de Estados Unidos. Estos estudios nos aportan conceptos relevantes para nuestro trabajo.

El primer artículo investigativo fue publicado en el *Applied Linguistics Journal* de la Universidad Distrital por César Ochoa, Paola Cabrera, Ana Quiñónez, Luz Castillo y Paúl González (2016) y tenía como objetivo encontrar el impacto de las actividades comunicativas en la motivación de los estudiantes de inglés. Se entrevistaron 180 estudiantes de inglés de bachillerato y 8 profesores acerca de las diferentes actividades comunicativas que se realizaban en clase mediante 5 preguntas abiertas.

La conclusión más relevante de este trabajo es que ambos sujetos, estudiantes y profesores, consideran que las actividades comunicativas son motivadoras ya que estas ayudan a mejorar la fluidez, la pronunciación y el desenvolvimiento de los alumnos en situaciones reales. Así mismo, según los autores, las actividades que más generan motivación son los juegos; el trabajo en pareja y en pequeños grupos, y juegos de roles, ya que estos incluyen el uso del inglés de una manera divertida y realista. Además, en cuanto a la interacción estudiante-profesor se presentó una diferencia en las respuestas de estudiantes y profesores; por un lado, los profesores respondieron que la motivación no era muy buena en esta interacción porque pensaban que los estudiantes no les entendían. Por otro lado, los estudiantes respondieron que se sentían motivados por ese tipo de interacción porque consideran que el profesor es alguien que los ayuda a aprender dándoles consejos y explicaciones. Esta investigación aporta desde el marco referencial la definición de motivación vista desde Gardner y la motivación intrínseca y extrínseca planteada por Harmer.

El último estudio se titula *the Relationship between Teachers and Students in the Classroom: Communicative Language Teaching Approach and Cooperative Learning Strategy to Improve Learning*, y fue un trabajo de maestría publicado en la base de datos de la

Universidad de Bridgewater por Fredson Soares dos Reis da Luz (2015). Este tenía como objetivo analizar cómo las relaciones de apoyo entre estudiantes y profesores pueden mejorar el proceso de aprendizaje. Esta investigación se enmarca dentro de un estudio de tipo cualitativo que utilizó cuestionarios como instrumento de recolección.

Entre las conclusiones más relevantes, el autor encontró que tanto profesores como estudiantes valoraban las relaciones de apoyo y de afecto, y la interacción cumplía un papel importante en estas relaciones. De esta manera, dichas relaciones tenían efectos positivos en los intereses académicos de los estudiantes y, por ende, en sus resultados. Del mismo modo, los docentes sentían cercanía con sus estudiantes y se veían en la obligación de ayudarlos con sus dificultades. Esto, a su vez, motivaba a los estudiantes a esforzarse más y proponerse metas para mejorar en clase. Este estudio aporta a nuestro trabajo desde las conclusiones ya que confirma que tanto el factor social como el afectivo tienen un impacto en la relación profesor-estudiante.

A modo de conclusión, se debe recalcar que los estudios presentados a lo largo de este capítulo aportan a nuestro trabajo debido a que arrojan resultados y conceptos que comprueban la primacía de los factores cognitivos, sociales y afectivos que se dan en la relación profesor-estudiante dentro del aula de clase. Tal y como se observó en estos antecedentes, es necesario tener en cuenta dichos factores puesto que contribuyen al mejoramiento y construcción de un clima óptimo de aula y a un proceso de aprendizaje enriquecedor y efectivo.

5. Marco referencial

El marco referencial del presente trabajo desarrolla en cuatro capítulos los conceptos fundamentales que permiten dar respuesta desde lo teórico a la pregunta de investigación. En el primer capítulo se define la enseñanza y aprendizaje de L2 desde Williams y Burden (1999), así como también la relación profesor-estudiante desde Manen (1998). Además, se mencionan las estrategias pedagógicas en el aula de L2 planteadas por Calderón (2005). Por otra parte, con el fin de ahondar en el factor cognitivo, en el segundo capítulo se aborda la relación profesor-estudiante desde esta dimensión teniendo en cuenta las estrategias de aprendizaje empleadas en el aula de lenguas extranjeras desde Oxford (1990), Oxford (2003) y O'Malley y Chamot (1990). Adicionalmente, en el tercer apartado se hace mención del interaccionismo social abordado por Vygotsky (1995) y Feuerstein (citado en Williams y Burden, 1999) a grandes rasgos y específicamente en el aula de inglés como lengua extranjera visto desde el Instituto Cervantes

(1997). Por último, en el cuarto capítulo se definen las emociones planteadas por Krashen (1989), la motivación en el aula desde Garden (1985), Williams y Burden (1999), Harmer (1991) y García (2013), y las estrategias socioafectivas evidenciadas en el trabajo realizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013).

5.1 Relación profesor-estudiante en la enseñanza y aprendizaje de L2

En este capítulo, se define la enseñanza y aprendizaje de L2 como punto de partida ya que es dentro de estos procesos que se da la relación profesor-estudiante en este trabajo de grado. Así mismo, se describe la relación profesor-estudiante con el fin de ahondar en la trascendencia que tiene dicha relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el efecto que ésta genera en el desempeño de los agentes. De la misma manera, para una mejor comprensión de las tácticas que se pueden poner en práctica en el aula de L2, se caracterizan las estrategias pedagógicas que podemos utilizar para intervenir en las diferentes situaciones problemáticas de tipo cognitivo, social y afectivo que se pueden presentar en la relación profesor-estudiante en el aula de L2.

5.1.1. Enseñanza y aprendizaje de L2

El proceso de enseñanza-aprendizaje lo entendemos no como un procedimiento mediante el cual el conocimiento pasa de un individuo a otro, sino más bien como un proceso de reflexión en el que interactúan otros factores. Tal como lo dicen Williams y Burden (1999):

La perspectiva que hemos adoptado está basada en una visión concreta del conocimiento, la que considera que el conocimiento lo construyen esencialmente los individuos, y no que se transmite de una persona a otra, pero que reconoce también que dichas construcciones siempre tienen lugar en contextos específicos, principalmente como resultado de las interacciones entre personas. No contemplamos esto como una secuencia lineal de conocimientos, sino como un proceso dinámico por el que los que tienen mayores conocimientos llamados mediadores, influyen en los que tienen menos conocimientos y se ven influenciados por éstos, como ocurre en las relaciones padres-hijos o profesor-alumnos (p. 55).

Así pues, en la enseñanza y aprendizaje de una L2, la interacción profesor-alumnos es un factor relevante que enriquece e influye en cómo los profesores enseñan a sus aprendices y en

cómo sus estudiantes aprenden. Además, dicha interacción representa un espacio de construcción en el que tanto los conocimientos como las concepciones se transforman y fortalecen.

De igual forma, acorde con Williams y Burden (1999), “La enseñanza, como el aprendizaje, debe suponer que los profesores comprenden las situaciones en las que se encuentran o les den sentido” (p.60), lo que quiere decir que los profesores en el aula deben identificarse con la L2 que enseñan y, por ende, darle sentido a todo aquello que instruyen para que así el estudiante pueda también sentirse identificado con lo que está aprendiendo. Siguiendo con lo anterior, Williams y Burden (1999) afirman que según la teoría constructivista “todo conocimiento es instrumental; es decir, se utiliza para finalidades concretas y carece de sentido si se presenta aislado” (p.58). Esto quiere decir que el profesor debe conocer las necesidades de los estudiantes y la razón por la cual están aprendiendo una L2. De esta manera, podrán crear un ambiente de clase propicio para el aprendizaje y garantizar que el estudiante halle un sentido a lo que aprende. De igual forma, los aprendices tienen que tener claros sus objetivos para así facilitar el proceso de aprendizaje.

Así mismo, existen ciertas características o comportamientos que el profesor debe tener para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo. Roseshine y Furst (citados en Williams y Burden, 1999) llevaron a cabo una revisión de diversos estudios sobre los comportamientos del profesor en este proceso y hallaron varias conductas que permiten un aprendizaje eficaz. Entre estas conductas se encuentran:

claridad en la presentación, entusiasmo por parte del profesor, variedad de actividades durante la clase, comportamiento orientado al logro en las aulas, posibilidad de aprender con materiales organizados según criterios, reconocimiento y estímulo de las ideas de los alumnos, crítica frente a lo que se realiza, uso de comentarios estructurados al comienzo de las clases y durante las mismas y orientación de las respuestas de los alumnos. (p.56)

El profesor como un ser integral debe tener comportamientos como los mencionados anteriormente para que la enseñanza ocurra de manera adecuada y sea efectiva. Sin embargo, ¿qué pasaría si no existen estas conductas en el maestro?, ¿serán los profesores seres integrales como lo expresa la teoría?, ¿no será esta una situación ideal?, y ¿qué hacemos cuando no es así? Cabe resaltar que es importante orientar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y no pensar en ellos como seres totalmente independientes que no requieren guía alguna. Para esto, se deben reconocer y estimular los comentarios, aportes e ideas que los estudiantes tengan ya que reforzar

todas estas acciones hace que los estudiantes produzcan y aporten más a la clase, logrando que consoliden un verdadero aprendizaje.

Igualmente, el aprendizaje provechoso según Williams y Burden (1999) es el que genera algún cambio personal y nuevas interpretaciones significativas a nivel personal, es un proceso complejo que dura para toda la vida y está estrechamente relacionado con la noción que tienen las personas de sí mismas. Lo que hace que difiera de un individuo a otro. De la misma manera, este aprendizaje es un proceso no solo cognitivo sino también emocional, está siempre influenciado por el contexto en el que se presenta y, principalmente, es el resultado de la interacción social que requiere siempre de la presencia de la mediación.

Finalmente, es posible afirmar que todos los aspectos antes mencionados son esenciales a la hora de aprender una lengua, ya que estos afectan tanto al profesor como a los estudiantes, quienes son los principales actores de este proceso. De esta forma, ambos sujetos son permeados por el contexto, produciendo así diferentes nociones en cada uno. Lo anterior hace que el aprendizaje y la enseñanza se den de maneras distintas. Es importante entonces resaltar que el factor emocional está siempre presente en el proceso de aprendizaje ya que las emociones son factores que influyen y entran en juego en la interacción social que se da dentro de este proceso.

5.1.2 Relación profesor-estudiante

La relación profesor estudiante es un factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que estos dos actores contribuyen al desarrollo de dicho proceso y lo que ocurra entre ambos será crucial. Respecto a lo anterior, Manen (1998) plantea que las relaciones padre-hijo y profesor-estudiante se encuentran dentro de la relación pedagógica y que en ella es posible hallar una unidad interactiva, en este caso el aula de clase, en la que estos sujetos participan juntos de una forma especial. En otras palabras, se quiere decir que es totalmente diferente a cualquier otra relación amorosa o de amistad ya que “es posiblemente más profunda y trascendental (...) podemos sentirnos en deuda para el resto de nuestras vidas con un padre o un profesor, aunque lo que hayamos aprendido de esta persona pueda haber perdido toda relevancia.” (Manen, 1998, p. 87). Se puede afirmar entonces que gran parte de los estudiantes recuerdan a uno o varios profesores con los cuáles están agradecidos ya que aportaron tanto a su formación académica como a su formación personal.

Lo previamente mencionado se debe a que los maestros no solo se limitaron a enseñar un

contenido, sino que fueron más allá al dejar en los estudiantes una enseñanza trascendental y al representar en la misma su esencia como profesor, tal como dice Manen (1998):

lo que “recibimos” de un gran profesor no es tanto un conocimiento particular o una serie de habilidades sino la forma en que esta materia está representada por la figura de este profesor, por su entusiasmo, autodisciplina, dedicación, poder personal, compromiso, etcétera. (p.87)

Es fundamental entonces que el profesor en esta relación se apropie de la enseñanza para hacer que sus estudiantes sientan que su aprendizaje va más allá de una simple adquisición de conceptos. Por esta razón, la relación pedagógica entre profesor-estudiante, según Manen (1998), debe estar caracterizada por los siguientes tres aspectos. En primer lugar, en esta relación los profesores deben intentar orientar a sus estudiantes hacia las materias a las cuales les dan importancia pedagógica, pero los estudiantes también tienen que colaborar aceptando al pedagogo para que el aprendizaje no pierda su razón de ser. En segundo lugar, tiene que ser una relación bidireccional, lo que quiere decir que el profesor debe desear que los alumnos aprendan y crezcan con lo que él les enseña y para esto, es indispensable que los estudiantes tengan una disposición para aprender con el fin de lograr un aprendizaje provechoso. Por último, esta relación tiene una cualidad personal: el profesor no solo pasa el conocimiento a los estudiantes, sino que se apropia de lo que enseña y esto lo transmite a sus estudiantes.

Lo anterior está relacionado con lo que Williams y Burden (1999) proponen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2 en donde lo que el docente enseña se transmite de manera dinámica por parte del profesor y tiene una influencia en los estudiantes. La relación entre profesor-estudiante resulta ser entonces un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como lo afirma Conidi (2014) una buena relación pedagógica influye tanto en el rendimiento académico como en la actitud que tiene el estudiante hacia la materia y el desarrollo personal del mismo. Por esta razón, es esencial que maestros y estudiantes desarrollen una relación óptima y significativa en el aula de ILE. Entonces, ¿qué pasa con la autonomía en el aprendizaje de un estudiante?, ¿qué sucederá con el aprendizaje de un alumno cuando se encuentre con un docente que no tenga el mejor desempeño desde lo pedagógico?, ¿el estudiante se desmotivará, dejará de estudiar o perderá la materia?, ¿se desmotivará un profesor al tener un grupo con bajo rendimiento académico y poca sensibilidad hacia el aprendizaje, lo social y lo

afectivo?, ¿puede un estudiante o profesor estar protegido ante los efectos que pueda tener una mala actitud de alguna de las partes?

5.1.3 Estrategias pedagógicas en el aula de L2

Las estrategias pedagógicas se pueden definir como aquellas prácticas que el docente utiliza para facilitar el aprendizaje del estudiante. Es oportuno decir que la edad, las habilidades y el estilo de aprendizaje deben tenerse en cuenta, así, es vital que el docente tenga formación pedagógica, puesto que de esta manera podrá desarrollar algunas competencias con el fin de integrar dichas estrategias en el salón de clase. Calderón, (2005) afirma que:

la competencia pedagógica es una macrocompetencia conformada por otras competencias, cuya matriz de desarrollo la constituyen las relaciones entre estas competencias, y que dan como resultado una estructura de base constituida por un dominio sobre una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza; un dominio sobre el contexto de la educación; y un dominio ético-profesional. Los tres dominios enunciados constituyen criterios básicos para la formación de un docente, puesto que propenden a una formación idónea del profesional de la educación. El primer dominio define la idoneidad del docente en tanto especialista en un saber disciplinario de tipo escolar; el segundo dominio la define en tanto sujeto social consciente de la naturaleza de su profesión, de su papel en el contexto sociopolítico, económico, científico y tecnológico de su sociedad; y el tercer dominio define la idoneidad del docente en tanto sujeto ético y epistémico (p. 115).

De esta manera, el maestro no solo debe estar preparado para enseñar los contenidos específicos de la materia, sino que debe tener en cuenta tanto el contexto como las condiciones en las que se desarrollan las clases. El docente debe mantener, además, una postura ética frente a lo que enseña. Con esto, se espera que el profesor logre ajustar los contenidos a las necesidades de los estudiantes y de esta forma, mejore el proceso de aprendizaje de los mismos. Según lo anterior, las competencias pedagógicas dan una idea real del contexto educativo y ayudan a proponer posibles soluciones a problemas que se generen en el aula. Esto permite que el docente ejecute mejor su papel como tal, pues tendrá en cuenta factores que afectan negativamente el proceso de aprendizaje del estudiante y no solamente el conocimiento que tenga sobre la lengua.

Así, reflexionar acerca de la relación profesor-estudiante implica a ambos actores y no sólo a uno de ellos.

En síntesis, es relevante retomar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras las relaciones que se construyen entre profesor-estudiante son primordiales para facilitar y reforzar la adquisición de la L2. Por consiguiente, tanto el maestro como los estudiantes deben desempeñar un rol crítico, reflexivo y cooperativo que permita el desarrollo de un aprendizaje y una enseñanza efectivos dentro de los programas de bilingüismo planteados en el país. Para llevar a cabo lo anterior, el maestro debe emplear estrategias pedagógicas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. Igualmente, es necesario recalcar que en la relación profesor-estudiantes entra en juego factores cognitivos, sociales y afectivos que afectan la disposición, el interés y el gusto por el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, estos factores se abordarán con detalle, a continuación, en apartados independientes.

5.2 Relación profesor-estudiante desde lo cognitivo

El factor cognitivo es según Gablinske (2014) una de las tres dimensiones que juegan un papel primordial dentro de la relación profesor-estudiante. Por esta razón, en este capítulo se realizará la descripción de los recursos y destrezas cognitivas utilizadas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Para esto, se hará una conceptualización y caracterización de lo que significan las estrategias de aprendizaje de idiomas según Rebecca Oxford (1990). Del mismo modo, se hablará acerca de las estrategias cognitivas y meta cognitivas desarrolladas por O'Malley y Chamot (1990) con el fin de profundizar en las tácticas que los estudiantes aplican para aprender de forma eficaz una lengua.

5.2.1 Estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de idiomas

Las estrategias según Oxford (2003) son “the specific behaviors or thoughts learners use to enhance their language learning. Language learning strategies are among the main factors that help determine how –and how well –our students learn a second or foreign language.” (p.1). Estas estrategias contribuyen al fortalecimiento de las capacidades mentales con las que cuentan los alumnos al momento de adquirir una lengua extranjera. Por tal motivo, que los profesores

sean conscientes de estas estrategias representa una ventaja para los estudiantes debido a que pueden potenciar y hacer uso de las mismas generando un aprendizaje eficaz.

Siguiendo la misma línea, Oxford (1990) describe las características de las estrategias de aprendizaje de idiomas afirmando que estas:

- Son acciones concretas realizadas por los alumnos.
- Comprenden los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del estudiante.
- Contribuyen a la competencia comunicativa.
- Permiten a los estudiantes llegar a ser más independientes controlando su propio proceso.
- Amplían el papel del profesor.
- Resuelven un problema específico.
- Apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente.
- No son siempre observables.
- Son a menudo conscientes.
- Se pueden enseñar, son flexibles y son influenciadas por varios factores.

Es posible evidenciar, entonces, que los profesores al ser conscientes de las estrategias cognitivas empleadas o requeridas por los estudiantes pueden enriquecer el proceso de aprendizaje de los mismos. Lo anterior se logra a través de la implementación de actividades que requieran de estas estrategias para ser desarrolladas. Por consiguiente, los factores antes mencionados deberían ser tenidos en cuenta por parte del profesor para lograr explotar al máximo las estrategias de aprendizaje con las que cuentan los estudiantes.

Estas estrategias deben ser enseñadas y potenciadas, puesto que según Oxford (2003), cuando los estudiantes seleccionan de forma consciente las estrategias que mejor se ajustan a su estilo de aprendizaje; estas se convierten en una herramienta útil para que el aprendizaje sea activo, consciente, intencionado y autorregulado. Así mismo, si estas estrategias se presentan en el aula de inglés como lengua extranjera, las relaciones entre profesor y estudiantes serán más efectivas para ambos agentes ya que los estudiantes van a sentirse motivados frente a las actividades propuestas por lo maestros.

Para llevar a cabo las estrategias mencionadas existen algunos pasos a seguir ya que, según Williams y Burden (1999), las estrategias de aprendizaje suponen la capacidad de examinar la situación de aprendizaje y de responder consecuentemente; esto incluye tener la capacidad de evaluar la situación, de planificar, de elegir las destrezas adecuadas y ordenarlas en

forma de secuencia, coordinándolas, comprobando o evaluando su eficacia. Este proceso lo deben realizar los estudiantes cuando se examinan a sí mismos, reconocen que aprenden repitiendo palabras varias veces y deducen reglas después de crear algunas hipótesis.

Lo anterior demanda un gran esfuerzo cognitivo por parte de los alumnos, no obstante, es un proceso mecánico que ofrece grandes beneficios a los alumnos dentro de los que se encuentra el formar la autonomía de los estudiantes. Al respecto, Wenden y Rubin (1987) afirman que una de las principales metas educativas de la investigación sobre las estrategias es el aprendizaje autónomo de un idioma por parte del alumno. Esto favorece al estudiante ya que puede desarrollar cada una de sus capacidades. No obstante, ¿podría el docente fortalecer la relación profesor-estudiante al crear un alumno autónomo enfocado más en su aprendizaje que en la enseñanza? Es necesario recalcar que, según Oxford (2003), para alcanzar este aprendizaje, los estudiantes deben ser conscientes de la manera en la que aprenden y de las estrategias que favorecen su proceso de aprendizaje. Por esta razón, el papel del profesor es primordial ya que es quién puede ayudar a los estudiantes a ser conscientes de las estrategias que deben emplear para tener éxito tanto en la adquisición de la lengua como en su rendimiento académico.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que la adquisición y el desarrollo de las estrategias de aprendizaje ofrecen un mejor proceso y desempeño en el aula de ILE y, por esta razón, es esencial que estas sean estimuladas tanto por el profesor como por el estudiante. Al respecto, O'Malley y Chamot (1990) sugieren que las estrategias de aprendizaje son habilidades que se aprenden y hacen del proceso de aprendizaje algo más efectivo. Entre las estrategias metacognitivas y cognitivas está enfocarse en seleccionar aspectos de información nueva, analizar y monitorear dicha información durante la adquisición, organizar o elaborar nueva información, evaluar el aprendizaje cuando este es completado y asegurarse a sí mismo que el aprendizaje será exitoso y con esto, lograr reducir la ansiedad. La siguiente es una clasificación de las estrategias de aprendizaje planteada por O'Malley y Chamot (1990):

Tabla 1

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Clasificación de las estrategias	Estrategias representativas	Definiciones
Estrategias metacognitivas	Atención selectiva	Se enfoca en los aspectos especiales de las tareas de aprendizaje, tales como escuchar un audio con el fin de identificar palabras o frases claves.
	Planificación	Consiste en planear la organización de un discurso escrito o hablado.
	Monitoreo	Su objetivo es revisar de manera atenta: una tarea, la comprensión de una información que debe ser recordada o una producción mientras esta está ocurriendo.
	Evaluación	Permite verificar la comprensión luego de la finalización de una actividad o evaluar una producción después de que esta ha tomado lugar.
Estrategias cognitivas	Repetición	Consiste en la repetición del nombre de algunos ítems u objetos con el fin de recordar dichos elementos.
	Organización	Hace referencia a la agrupación y clasificación de palabras, términos, o conceptos de acuerdo a sus atributos sintácticos y semánticos.
	Interferencia	Consiste en usar la información de un texto para deducir el significado de nuevos ítems lingüísticos, así como también predecir resultados o completar partes faltantes.
	Resumen	Permite sintetizar lo que ha escuchado el estudiante con el fin de asegurarse de que la información ha sido retenida.
	Deducción	Consiste en aplicar reglas que ayudan a comprender la lengua.
	Imágenes	Hace referencia al uso de imágenes visuales como recurso para comprender y recordar nueva información verbal.
	Transferencia	Permite realizar una nueva tarea de aprendizaje ya que para esto los estudiantes usan información ya conocida.
	Elaboración	Consiste en conectar ideas contenidas en una nueva información o en integrar nuevas ideas con información conocida.

Nota. Adaptado de “Learning strategies in second language acquisition” por O’Malley, J. and Chamot, A, 1990, p. 46. Copyright 1990 de Cambridge: Cambridge University Press.

Cada una de las estrategias propuestas por O’Malley y Chamot (1990) juegan un papel esencial tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje ya que permiten desarrollar las capacidades cognitivas y metacognitivas necesarias para realizar las tareas que requieren de un mayor esfuerzo mental. Esto a su vez, da seguridad y confianza a los alumnos y hace que los mismos sean conscientes de su aprendizaje.

En síntesis, se puede afirmar que las estrategias mencionadas a lo largo del capítulo son recursos que, según los autores, facilitan el aprendizaje de lenguas. Por esta razón, es necesario que tanto profesores como estudiantes logren identificar, promover y desarrollar las estrategias que mejor se adapten al estilo de aprendizaje de los alumnos para así garantizar un aprendizaje significativo y autónomo. Además, los profesores deben guiar a los aprendientes y ayudarlos a descubrir las tácticas que más les funcionan en la adquisición de la lengua para que de esta manera logren potenciar cada una de sus capacidades cognitivas.

En definitiva, los procesos cognitivos, de los cuales se sirven los estudiantes al momento de aprender una L2, potencian las competencias tanto de comprensión como de producción por

parte de los mismos. De esta manera, las estrategias cognitivas representan herramientas que permiten a los estudiantes desenvolverse de forma eficaz en la interacción que se da entre docentes y estudiantes en el aula. Asimismo, se hace imprescindible conocer las estrategias cognitivas empleadas por los aprendientes para lograr estimular las capacidades con las que cuentan los individuos, a través de la proposición de actividades que se ajusten a dichos procesos cognitivos.

Siguiendo la misma línea, los objetivos educativos de la clase deben plantearse teniendo en cuenta no sólo las habilidades de los alumnos sino también los niveles cognitivos que se quieren alcanzar en un plazo determinado. Por tal motivo, lo ideal sería trabajar, en mayor medida, las actividades que más requieren esfuerzo cognitivo para que el aprendizaje sea realmente significativo. Lo anterior, se ve reflejado y afecta considerablemente la interacción ya que el planteamiento de actividades de este tipo va a hacer que los aprendientes sean conscientes de que están aprendiendo y que, a su vez, se sientan implicados en el proceso.

5.3 Relación profesor-estudiante desde lo social

En el presente capítulo se define el interaccionismo social desde Vygotsky (1995) y Feuerstein (citado en Williams y Burden, 1999) ya que esta categoría nos permite comprender los factores sociales, culturales y lingüísticos que aparecen en escena al momento de establecer las relaciones que se dan entre profesor y estudiante y, de esta manera, poder entender cómo los elementos sociales, culturales y lingüísticos afectan la misma. Igualmente, debido a que es mediante el interaccionismo social que surgen las relaciones, es necesario tener claro su funcionamiento y sus componentes. Posteriormente, se precisa la interacción en el aula de inglés como lengua extranjera con el fin de materializar la función que tienen dichas interacciones dentro del proceso de aprendizaje.

5.3.1 Interaccionismo social

Para comprender las relaciones que se presentan en el aula de clase es necesario tener claro el concepto de interacción social. Respecto a esto, el Instituto Cervantes (1997) sostiene que el interaccionismo social es un enfoque de la psicología educativa que une algunos planteamientos de la psicología cognitiva con los del humanismo. En esta perspectiva, se estima que los sujetos aprenden y dan sentido al mundo que los rodea por medio de las interacciones en

las que participan desde el momento en que nacen. Por esta razón, la interacción es primordial al momento de desarrollar los conocimientos y saberes del mundo. Con esto, los sujetos que forman parte de la misma se convierten en elementos esenciales en el proceso de aprendizaje debido a que los aprendientes toman en cuenta las concepciones que tienen los maestros y compañeros sobre el mundo para crear sus propios juicios acerca del mismo.

Vygotsky (1995) hacía énfasis en la importancia que el lenguaje posee a la hora de interactuar con otros sujetos ya que es a través del mismo que la cultura es transmitida, el pensamiento es estimulado y desarrollado y el aprendizaje es llevado a cabo. Desde este panorama, el lenguaje es el que permite que se dé la interacción entre dos o más individuos puesto que este sistema de comunicación proporciona a las personas la capacidad de expresar y desarrollar sus pensamientos, ideas, creencias, tradiciones y sentimientos en un ámbito determinado. Así pues, se entiende que la interacción está intrínsecamente relacionada con el proceso de aprendizaje ya que en esta entran en juego factores como juicios, valores personales y culturales, actitudes y comportamientos que pueden afectar la manera en que el estudiante aprende, desarrolla los conocimientos, habilidades y destrezas, y concibe tanto la clase como los elementos que la conforman.

Es posible afirmar entonces que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se dan a través de la imitación y la colaboración; por esta razón, es necesario que el maestro o compañero más preparado ayude al estudiante a avanzar en su proceso. De esta forma, Vygotsky (1995) introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que hace referencia a la distancia entre el nivel actual de desarrollo, que se determina por la habilidad de resolver las tareas de forma independiente, y el nivel potencial que alcanza el estudiante al resolver las tareas o problemas en colaboración de un facilitador. Por esta razón, el proceso de interacción resulta ser determinante en el desarrollo del estudiante.

Así, para que la interacción sea óptima, en esta, deben primar factores como la confianza, el respeto, la comprensión y la cooperación. Es importante entonces traer a colación la metáfora sobre el andamiaje planteada por Vygotsky (1995) que trata la idea de que en la interacción los pares con mayor conocimiento, ya sean profesores, padres o compañeros, deben apoyar a los estudiantes en el desarrollo de una tarea hasta el momento en que el aprendiz sea capaz de llevarla a cabo sin requerir ayuda alguna. Con esto se busca que el alumno logre pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión. Por este motivo, los maestros deben crear

espacios propicios para que los alumnos logren interactuar con él y con sus compañeros frecuentemente y, de esta forma, puedan desarrollar sus capacidades e ir más allá de lo que conocen.

Lo anterior sirve como base para entender lo que sucede dentro del intercambio que se lleva a cabo entre los sujetos; sin embargo, otras definiciones como la establecida por Feuerstein deben ser tomadas en cuenta. Reuven Feuerstein, psicólogo y educador israelí inscrito dentro de la corriente cognitivista, (como se citó en Williams y Burden, 1999) “hace hincapié en el papel que juega el mediador en el proceso de aprendizaje, el profesor es quien selecciona y configura las experiencias de aprendizaje y las respuestas que dan los niños a las mismas” (p.51). Desde este panorama, y teniendo en cuenta el pensamiento de estos autores, la interacción social permite configurar los comportamientos, reacciones y pensamientos que los estudiantes tienen frente a las vivencias y a los individuos que se encuentran dentro del contexto educativo.

Así, es posible evidenciar que el maestro juega un papel primordial cuando los estudiantes desarrollan su agrado o desagrado por la clase ya que es él quien moldea en mayor medida el ambiente del aula, potencia las habilidades y destrezas del alumno y resuelve los inconvenientes que se pueden presentar dentro del contexto de aprendizaje. De esta manera, el profesor permite que los participantes pongan en diálogo tanto sus diferencias como sus similitudes y, con esto, que la experiencia de aprendizaje sea más valiosa.

En el mismo orden de ideas, tanto en la pedagogía de Vygotsky como en la de Feuerstein, según Williams y Burden (1999), el papel de mediadores que juegan otros sujetos importantes en la vida de los alumnos además del profesor mejora su aprendizaje tomando y formando las experiencias de aprendizaje vividas. Es así como el aprendiz, al tener una figura de autoridad y de conocimiento presente, se deja moldear por la misma a través de la interacción, pero sin dejar a un lado su identidad. Por esta razón, tanto los alumnos como el profesor se deben esforzar para que la relación entre ambos sea enriquecedora y positiva.

5.3.2 Interacción en el aula de inglés como lengua extranjera

Desde el planteamiento que hace el Instituto Cervantes (1997), la aplicación del enfoque del interaccionismo social a la enseñanza de lenguas consiste en que el estudiante aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene la oportunidad de usarla en interacciones significativas y, por esta razón, es parte activa de la construcción de su propio conocimiento y

comprensión de la lengua. En este sentido, la adquisición del idioma inglés se da únicamente si este se practica y, para esto, se necesitan contextos óptimos que permitan al estudiante poner en juego todo aquello que conoce ya que el conocimiento por sí mismo no garantiza el aprendizaje de la lengua.

De igual forma, cabe resaltar que la interacción entre los participantes del proceso de aprendizaje debe ser propicia. Para llevar a cabo lo anterior, es necesario que haya un intercambio en el que esté presente tanto la confianza como la motivación. De este modo, los estudiantes podrán corregir a sus compañeros y ser corregidos, disfrutar y participar en el proceso con el fin de que consigan fortalecer cada una de sus capacidades en la lengua y aprender de forma significativa, es decir, para la vida.

En el mismo orden de ideas, para el Instituto Cervantes (1997), actualmente, el concepto de interaccionismo social está presente en una teoría del campo de adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Según dicha teoría, la adquisición consiste en la interacción dada entre la capacidad innata que posee el ser humano para el lenguaje y los datos lingüísticos que el aprendiente encuentra en los intercambios comunicativos significativos en los que participa. Es posible expresar que esta es una perspectiva completa, ya que considera el lenguaje no solo como una capacidad innata, sino también como un sistema que se desarrolla en sociedad; es decir, en la interacción que se da entre dos o más individuos. Por esta razón, si los estudiantes no se sienten cómodos al momento de interactuar con los demás, el proceso de adquisición o aprendizaje de la lengua se puede ver afectado. No obstante, debemos ser críticos frente a lo que se propone sobre la interacción entre pares y, de esta forma preguntarnos ¿qué pasa si los estudiantes no se sienten cómodos entre ellos?

Tal y como lo afirma el Instituto Cervantes (1997), según el modelo antes mencionado, el aprendiente tiene la oportunidad de reevaluar sus hipótesis, ya sea confirmándolas o rechazándolas, lo cual es posible en la interacción tomando como base los datos lingüísticos que le proporciona su experiencia comunicativa. Para esto, se debe partir de la idea de que el aprendiente no es una tabula rasa, que es un ser con unos conocimientos y experiencias previas que pueden tanto favorecer como afectar el aprendizaje; no obstante, el interaccionismo brinda la oportunidad de conocer estos antecedentes para que de esta forma el proceso de aprendizaje consiga ser más sencillo y los estudiantes puedan disfrutar del mismo.

Por último, desde este panorama, el Instituto Cervantes (1997) considera que el estado de la interlengua del aprendiente incide de forma significativa en el tipo de interacción resultante, debido a que, si el estudiante no se siente seguro de usar su interlengua, el progreso va a tardar más de lo esperado. Por este motivo, las interacciones que se presenten dentro del aula de clase deben proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para que logre desenvolverse sin temor alguno y consiga el nivel de lengua esperado.

A modo de conclusión, el interaccionismo social pone de manifiesto la relevancia que tiene generar espacios de diálogo, en los que cada uno de los agentes del aprendizaje pueda poner en contacto y mediar con sus creencias, conocimientos, actitudes y emociones. Lo anteriormente mencionado, se logra con el apoyo del profesor o de otros compañeros que son significativos para el estudiante. Finalmente, dichas interacciones generan experiencias que pueden o bien motivar o desanimar tanto a los maestros como a los alumnos frente a la clase. Por consiguiente, con el fin de ahondar en el factor afectivo, en seguida, se hará una conceptualización del mismo y de lo que este implica.

5.4 Relación profesor-estudiante desde lo afectivo

En este capítulo se expondrán las estrategias socioafectivas que se consideran dentro de las acciones que realiza el profesor para potenciar la relación con sus estudiantes ya que estas permiten que conozcan las emociones de sus estudiantes e intervenga cuando sea necesario. A continuación, se habla sobre las emociones en la enseñanza de ILE donde se menciona a Krashen (1989) y su propuesta del filtro afectivo, que nos muestra que en el aula entran en juego emociones positivas y negativas que pueden afectar o ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

5.4.1 Estrategias socioafectivas

Las estrategias socioafectivas son las que potencian la capacidad de profesores y estudiantes para reconocer las emociones de los otros, reconocer sus propias emociones y nos sirven para potenciar las diferentes interacciones que tenemos en la vida diaria. En la gestión de Gustavo Petro, quien fue alcalde de Bogotá durante el período 2012-2015, se generó una reforma curricular para trabajar la socioafectividad en los colegios distritales, en este documento se plantea que:

El potencial de la socioafectividad como posibilidad pedagógica va más allá del fortalecimiento del desarrollo cognitivo de los estudiantes, pues afianza conductas, valores y relaciones esenciales para el ser humano y facilita instrumentos que ayudan a mejorar la convivencia escolar, ya que la escuela requiere, además de organización y modelos de gestión para el logro de objetivos, la formación en habilidades socioafectivas que favorezcan la sana convivencia de los estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 34).

Así pues, no solamente se tiene que tener en cuenta lo cognitivo en el aula, sino que también se debe trabajar y fortalecer la socioafectividad en el proceso de aprendizaje. Estas estrategias cumplen un papel importante en la educación debido a que intervienen en los comportamientos de los estudiantes y ayudan a que la convivencia en el aula sea adecuada. Por lo tanto, existen varias estrategias que utilizamos en nuestra vida diaria, pero que también podemos emplear en el aula para generar un ambiente propicio para los alumnos, así como lo menciona la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013, p.35):

Elementos simples como identificar nombres, gustos e historias de vida generan situaciones de diálogo que fortalecen las relaciones entre los seres humanos, por lo tanto, es fundamental hacer del salón de clase un espacio amable donde el conocimiento, el buen humor y la interacción entre maestros y estudiantes sea una cara más de las muchas que tiene el ejercicio de aprender.

Lo anterior son ejemplos de estrategias socio afectivas que como se mencionó se pueden implementar en el aula ya que la relación profesor-estudiante se fortalece a través de este tipo de estrategias que permiten que entre los alumnos y el profesor se generen espacios de diálogo y conexión, que ayudan a que el ambiente en el aula sea mejor y; por ende, que el aprendizaje también se potencie.

El desarrollo de la socioafectividad mediante el uso de estas estrategias ayuda a una mejor convivencia y mejor clima escolar, asimismo, es un elemento que permite mejorar el logro académico. Además, en realidades en las que los estudiantes experimentan soledad en sus familias ya que no tienen un apoyo, la vinculación con sus profesores desde la socio afectividad mediante el reconocimiento de sus carencias y necesidades genera que sea más fácil atraer a los estudiantes hacia lo que el colegio les propone (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013). La interacción entre el profesor y sus pupilos es potenciada por la socioafectividad lo que significa que los dos

pueden entenderse mejor permitiendo así que el aprendizaje sea más fácil y efectivo, y que tanto el profesor como el estudiante se sientan cómodos en el aula.

5.4.2 Emociones en el aula de inglés como lengua extranjera

Las emociones que pueden surgir en una clase afectan tanto a docentes como a estudiantes y la relación existente entre estos dos agentes. Por lo tanto, las emociones juegan un papel significativo en el aprendizaje de una L2 debido a que “affective aspects are core elements in motivation and success in foreign language learning and teaching” Arnold and Brown (citados en López, 2016, p.28). Así pues, cuando se aprende y se enseña una L2 los factores afectivos son cruciales para que los estudiantes logren un buen desempeño en la lengua.

Gonzalez y Villarrubia (2012) en su ensayo sobre la importancia de la afectividad en el aprendizaje de una L2 mencionan que:

Krashen apunta a la afectividad como clave del éxito para el aprendizaje de una lengua y establece tres variables para fundamentar su idea: la actitud, la motivación y la personalidad. Según este psicolingüista, existe un filtro entre nuestra capacidad para adquirir idiomas y nuestros sentidos de percepción. Este denominado «filtro afectivo» es, según Krashen, un conjunto de situaciones –estrés, miedo, desmotivación, angustia, falta de interés, etc.– que funcionan como un muro que bloquea la adquisición de los códigos lingüísticos. (p.37)

Por consiguiente, en el proceso de aprendizaje de una L2 como el inglés intervienen diferentes emociones como el estrés, la ansiedad, el miedo y otras más que pueden afectar los nuevos conocimientos sobre este nuevo idioma y, por ende, afectar el desempeño que el estudiante tenga en sus clases de inglés. Tal como lo expone Krashen (1989) “...a high filter, one that prevents input for reaching the LAD (language acquisition device), is caused by low motivation, high student anxiety, and low student self-esteem.” (p.10). Un estudiante al tener un filtro afectivo alto no está en la capacidad de aprender una lengua de una manera efectiva debido a que estos sentimientos que entran en juego no permiten que el estudiante adquiera un idioma.

Sin embargo, las emociones no solamente afectan de manera negativa el aprendizaje de ILE, sino que también influyen de manera positiva. “Although emotions can be labelled as either positive or negative. Emotions per se are not detrimental or beneficial for learning processes; they are individually experienced and a single situation can evoke different emotional reactions”

Imai y Benesch (citados en López, 2016, p.29). Esto quiere decir que cada individuo experimenta las emociones de una manera diferente y estas influyen en su aprendizaje de L2 de diferentes formas que pueden ser negativas o positivas para su proceso de adquisición.

Por otra parte, las emociones también influyen en la motivación de los estudiantes a la hora de aprender una L2, como lo menciona Méndez (citado en López, 2016) “language learning classrooms stimulate diverse emotional experiences in students that have a powerful effect on student interest and motivation” (p.30). Es evidente entonces que las emociones intervienen en el proceso de aprendizaje ya que están ligadas a la motivación.

5.4.3 Motivación en el aula de inglés como lengua extranjera

La motivación es uno de los aspectos que más inciden en el proceso de aprendizaje de una lengua; por esta razón, es necesario definirla y tener claro el papel que juega dentro del aula de inglés como lengua extranjera. Respecto a lo anterior Williams y Burden (1999) afirman que: el concepto de motivación está compuesto de muchos factores distintos y superpuestos como pueden ser el interés, la curiosidad o el deseo de logro. Éstos (sic) a su vez serán distintos según las diferentes situaciones y circunstancias, y también serán objeto de varias influencias externas como, por ejemplo, los padres, los profesores y los exámenes (p. 119).

Es posible evidenciar entonces que la motivación es un concepto multidimensional que está permeado por unos factores claves los cuales entran en juego al momento de desarrollar el gusto o disgusto por una clase. Es preciso aclarar que dicha motivación puede variar dependiendo del contexto en el que se encuentran cada uno de los actores del proceso de aprendizaje; por esta razón, al notar que las circunstancias bajo las que viven los estudiantes de colegios privados y públicos son distintas, es esencial tener en cuenta los diversos aspectos que pueden afectar el interés a la hora de aprender una segunda lengua. Así mismo, se puede afirmar que las condiciones de vida de los estudiantes influyen directamente el querer alcanzar con ansias unas metas o, por el contrario, sentir miedo de no poder lograrlas.

Por otra parte, actores externos como los maestros, los padres y los compañeros pueden o bien dificultar el aprendizaje o bien sentar las bases para que los estudiantes logren dar todo de sí y, de esta manera, puedan alcanzar lo que se han propuesto de una forma placentera pues no hay nada mejor que hacer lo que a cada uno le apasiona. Por este motivo, se debe hacer todo lo

posible para que los alumnos le encuentren sentido a lo que realizan y aprendan de manera significativa la lengua extranjera. Sin embargo, ¿qué pasa si la responsabilidad sólo queda en los docentes?, ¿qué sucede si los estudiantes no logran encontrarle sentido a lo que hacen y no se esfuerzan por aprender de forma significativa?

En el mismo orden de ideas, Gardner (1995) plantea un modelo socioeducativo para el aprendizaje de idiomas en el que define la motivación. Al respecto, Williams y Burden (1999) afirman que:

Este modelo incluye las creencias culturales del alumno, sus actitudes hacia la situación de aprendizaje, su capacidad integradora y su motivación. Gardner destaca que el factor principal del modelo es la motivación. Ésta (sic) la define como una combinación del esfuerzo y del deseo de conseguir el objetivo de aprender el idioma y de las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma (p.124).

De esta manera, la motivación es un factor fundamental para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas ya que esta permite que los alumnos estén interesados en la clase, que asistan, participen y tengan una buena disposición frente a las actividades propuestas en el aula y a los agentes que hacen parte del aprendizaje. Por esta razón, los estudiantes se proponen alcanzar unas metas que ayudan a los mismos a esforzarse y a lograr un buen rendimiento académico. Tal y como lo afirman Williams y Burden (1999), la motivación, desde un enfoque cognitivo y enmarcada en el constructivismo social, puede ser vista como un estado de activación cognitiva y emocional, el cual produce la decisión consciente de actuar. Lo anterior, da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y físico que se mantiene con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas. Esta definición hace evidente la importancia de los factores cognitivos, sociales y afectivos en la motivación y, por ende, en el aprendizaje de una lengua.

Siguiendo la misma línea, existen varios tipos de motivación: entre ellos podemos encontrar la motivación intrínseca y extrínseca. Para Harmer (2002) la motivación intrínseca viene desde el interior del individuo. De este modo, los estudiantes se motivan por el hecho de tener un proceso de aprendizaje divertido o por un impulso que los hace sentirse mejor. Por su parte, la motivación extrínseca es “el resultado de un número de factores externos, como, por ejemplo, la necesidad de pasar un examen, las ganas de recibir una remuneración económica o la posibilidad de viajar” (Harmer, 1991, p. 51). Así, tanto la motivación intrínseca como la

extrínseca son factores que determinan el gusto que tienen los estudiantes por la clase. Lo anterior hace que los alumnos se esfuercen por adquirir la lengua y que, por ende, tengan éxito en el proceso de aprendizaje. De igual forma, el proceso de enseñanza se ve afectado por la motivación del profesor ya que ésta puede definir la actitud de los maestros frente a la clase. Por esta razón, estos tipos de motivación deben ser tenidos en cuenta y desarrollados en la mayor medida posible tanto por el maestro como por los estudiantes en el aula de clase ya que como se puede observar afectan el desempeño y gusto por la lengua.

Por otro lado, García comparte los mismos tipos de motivación que Harmer; sin embargo, estos han sido enfocados directamente al aprendizaje de lenguas, lo cual se puede decir que enriquece y fortalece dicho proceso. Al respecto García (2013) menciona cuatro tipos de motivación: intrínseca, extrínseca, integrativa e instrumental. En primer lugar, la motivación intrínseca la define como el interés personal que tiene el aprendiz por la adquisición de la lengua extranjera sin necesidad de estímulos externos que influyan en la motivación. Por su parte, la motivación extrínseca la define como el esfuerzo externo que promueve el aprendizaje en donde el comportamiento se define a través del refuerzo y del castigo. La motivación integrativa es el estimulante del aprendizaje de una lengua para poder participar en el contexto nativo e integrarse en su tejido social. Finalmente, la motivación instrumental es aquella en la que el estudiante aprende por causas pragmáticas o de utilidad. Estos tipos de motivación son comunes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua; por tal motivo, aportan significativamente al estudio de las clases de lengua y deben ser tenidos en cuenta durante todo el proceso si se quiere lograr una buena adquisición del idioma.

Podemos concluir entonces que la afectividad contribuye al mejoramiento del clima del aula, lo que repercute a la vez en la relación profesor-estudiante. Por esta razón, es necesario hacer uso de las estrategias socioafectivas con el fin de mejorar las actitudes frente a la clase y promover el componente axiológico dentro de esta. Las emociones influyen también en el éxito o fracaso que pueden llegar a tener los alumnos en la adquisición de la L2 ya que estas hacen que los estudiantes se sientan triunfantes, experimentando la felicidad y el amor por la clase, o frustrados, padeciendo la angustia, tristeza y desespero. Así pues, tal y como se abordó durante el marco referencial para mejorar la relación profesor-estudiante es imprescindible manejar y fortalecer la dimensión cognitiva, afectiva y social en el aula con todo lo que esto implica.

6. Marco metodológico

En este capítulo se presenta el diseño metodológico del presente trabajo de grado, el cual es abordado a partir de tres elementos. En primer lugar, se describe el tipo y enfoque de investigación que se pretende desarrollar durante el análisis de la relación profesor-estudiante tanto en un colegio público como en uno privado. En segundo lugar, se realiza la caracterización de los profesores y estudiantes con quienes se llevará a cabo el análisis mencionado anteriormente. Finalmente, se mencionan los tipos de instrumentos que se emplearon en la recolección de datos.

6.1 Tipo y enfoque de investigación

El presente trabajo se enmarca dentro de la investigación mixta ya que su objetivo principal es comparar la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá por medio de la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos. De esta manera, para Hernández Sampieri y Mendoza (citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2010) “los métodos mixtos (...) implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p.7). Por lo tanto, en esta investigación toda la información recolectada y analizada nos dió una visión amplia y una mejor comprensión del problema estudiado debido a que se tuvieron en cuenta datos cualitativos y cuantitativos.

El trabajo se inscribe dentro del tipo de alcance descriptivo en donde según Hernández, Fernández y Baptista (2014):

con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (sic) (p.92).

Así pues, el trabajo busca caracterizar la relación docente-estudiante en los contextos de un colegio público y uno privado. Esta caracterización se da en términos del contexto social, factores cognitivos y emocionales. Adicionalmente, este trabajo se enmarca dentro de una investigación de tipo exploratorio debido a que se va a indagar sobre un tema poco estudiado en colegios públicos. De esta forma, el objetivo de este tipo de investigación es:

examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Estos estudios sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos. En pocas ocasiones este tipo de estudio constituye un fin en sí, dado que por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables, etc. (Cauas, s.f., p.5)

Así pues, la investigación pretende estudiar y caracterizar la relación profesor-estudiante en la clase de ILE en un colegio público y uno privado desde lo cognitivo, lo social y lo afectivo ya que este ha sido un tema poco estudiado como se evidenció en el apartado de antecedentes. A modo de resumen, este tipo de investigación trata de describir situaciones y fenómenos incluyendo sus características, perfiles, perspectivas, rasgos y propiedades lo cual permite profundizar en el problema identificado y, de esta forma, proponer soluciones frente al mismo. En nuestro trabajo se describirán las relaciones que se dan entre profesores y estudiantes en un colegio público y privado teniendo en cuenta los factores cognitivos, sociales y afectivos que subyacen dentro de estas relaciones, para luego comparar dichas relaciones en las dos instituciones.

6.2 Población

La presente investigación se centrará en las clases de inglés para estudiantes de dos colegios, uno público y uno privado de estrato 3. A continuación se describe la población de estudiantes y profesores de ambas instituciones que dio su consentimiento (Ver anexo 2) para participar en el estudio. El primer colegio, llamado Isabel II ubicado en la localidad de Kennedy, en el barrio Pio XII, es una institución de carácter oficial. Este colegio funciona hace 20 años y tiene como misión ofrecer una educación integral de calidad, a estudiantes sordos y oyentes, que responde a los requerimientos actuales de la sociedad en el uso de las tecnologías de la información, el desarrollo de habilidades comunicativas y el cuidado del medio ambiente. Esto se evidencia en el buen desempeño como ciudadanos, agentes de cambio en su crecimiento

personal y social. Lo anterior se logra mediante la vivencia de los valores isabelinos de responsabilidad, tolerancia, respeto, autonomía y sentido de pertenencia. El colegio es grande, pues está construido en 3.825 metros cuadrados, ofrece desde preescolar hasta educación media y cuenta con aproximadamente 50 salones. La institución cuenta con salones tradicionales equipados con pupitres, el escritorio del profesor, dos tableros, uno digital y uno normal, y un televisor. Los estudiantes deben desplazarse hacia diferentes salones para tomar sus clases. Estos, reciben 4 horas de inglés en la semana, 2 de ellas en los salones sin tecnología y como la institución cuenta con 2 salas de informática destinadas al refuerzo de inglés, que cuentan con portátiles y un tablero digital, reciben las otras 2 horas en las mismas. Adicionalmente, el colegio cuenta con 3 profesores de inglés en la jornada mañana. Sin embargo, el estudio se llevó a cabo únicamente con el docente de inglés del grado décimo, un licenciado en lenguas modernas de 37 años que está realizando su doctorado en educación en la Universidad pedagógica Nacional y recibe un sueldo de \$5'000.000 mensuales. De igual forma, es válido recalcar que el maestro ha estado con sus alumnos desde tercero de primaria.

El segundo es un colegio privado llamado Nuevo Liceo Santa Clara, que se encuentra en la localidad de Rafael Uribe Uribe, en el barrio Molinos 1. La institución tiene como misión brindar una educación de calidad, integral, actualizada y basada en la fe católica, para formar individuos con una conciencia ética, comprometidos con el conocimiento, la comprensión, el desarrollo personal y comunitario; completamente capacitados para desenvolverse competentemente en el ámbito personal vocacional y social, de tal forma que contribuya a la sociedad. El colegio funciona desde hace 20 años en una pequeña edificación de tres pisos con aproximadamente 13 salones y ofrece desde preescolar hasta grado once contando únicamente con un salón por cada curso. Adicionalmente, sus salones son muy pequeños y solo cuentan con los pupitres, el escritorio del profesor y un tablero, además, sólo hay un profesor de inglés que dicta clase a todos los cursos. El profesor de esta institución tiene 26 años, estudió su licenciatura en la universidad Pedagógica y en este momento está estudiando ingeniería; además, su salario es de \$1'800.000 mensuales.

La población estudiantil de ambas instituciones está cursando grado décimo, los alumnos se encuentran dentro de los 14 y los 17 años y son de estratos 1, 2, y 3. En el colegio público se encuestaron 8 mujeres y 7 hombres, y en el colegio privado 5 mujeres y 10 hombres. En ambas instituciones se pretenden identificar las estrategias pedagógicas y comunicativas utilizadas por

los docentes de inglés, además, identificar los factores cognitivos, sociales y afectivos que afectan la relación que los estudiantes tienen con el profesor y que, de igual modo, afectan el proceso de aprendizaje de la L2, en este caso inglés.

6.3 Instrumentos de recolección de datos

Basados en el tipo y enfoque de investigación y en la población, la recolección de datos se llevó a cabo a través de la aplicación de instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, los cuales nos permitieron ahondar en el análisis de la relación profesor-estudiante. De esta forma, el instrumento empleado fue un cuestionario tipo likert que se aplicó tanto a profesores como a estudiantes del colegio público y privado.

Para la elaboración de los instrumentos se tuvieron en cuenta las categorías y subcategorías definidas en el marco referencial. Así, en dicho marco se estableció un apartado general el cual aborda la enseñanza y aprendizaje de L2, la relación profesor-estudiante y las estrategias pedagógicas en el aula de L2. Con el fin de analizar lo que sucede en este marco general, se establecieron tres categorías. La primera de ellas es la *relación profesor-estudiante desde lo cognitivo* que se desarrolla a partir de una subcategoría llamada estrategias de aprendizaje de idiomas. La segunda categoría es la *relación profesor-estudiante desde lo social* y cuenta con subcategorías como el interaccionismo social y la interacción en el aula de inglés como lengua extranjera. La tercera y última categoría es la *relación profesor-estudiante desde lo afectivo*, la cual se divide en dos subcategorías: emociones en el aula de inglés como lengua extranjera y motivación en el aula de inglés como lengua extranjera.

6.3.1 Cuestionarios

Debido a que la investigación es de tipo cualitativo, se concluyó que el instrumento de recolección más adecuado para aplicar a los estudiantes y a los profesores es el cuestionario auto administrado, que se define por Hernández, Fernández y Baptista (2004) como un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Además, se eligió este método porque es de mayor utilidad cuando la población sobre la que se quiere indagar es numerosa y en promedio el número de estudiantes es de 30. Así mismo, el cuestionario tanto de estudiantes (Ver Anexo 3) como de maestros (ver Anexo 4) está compuesto por 24 preguntas, entre las que se encuentran preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas tanto con una única respuesta como con varias

opciones de respuesta. Según Hernández *et al.* (2010) las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido delimitadas con anterioridad. Por esta razón, los encuestados deben ceñirse a estas opciones; no obstante, en algunas preguntas, los participantes tienen la oportunidad de sugerir otras respuestas. Así mismo, quienes responden el cuestionario pueden expandir algunas de sus respuestas ya que se les pide explicar el porqué de sus selecciones.

De igual forma, el cuestionario contiene, en su mayoría, escalamiento tipo likert que según Hernández *et al.* (2010):

Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala (p.245).

Las preguntas del cuestionario se plantearon teniendo en cuenta las cuatro categorías que surgieron del marco referencial (Ver anexo 5). De esta manera, en la primera categoría se proponen 11 preguntas en las que se indaga acerca de la relación profesor-estudiante en la enseñanza y aprendizaje de L2 desde autores como César Ochoa, Paola Cabrera, Ana Quiñónez, Luz Castillo y Paúl González (2016), Williams y Burden (1999), Roseshine y Furst (citados en Williams y Burden, 1999), Cárdenas (2006), Wenden y Rubin (1987), Gablinske (2014), Vygotsky (1995), Instituto Cervantes (1997), Alcaldía Mayor de Bogotá (2013), Manen (1998) y Calderón (2005).

De igual forma, en la categoría relación profesor-estudiante desde lo cognitivo se plantean 3 interrogantes, los cuales abordan las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autónomo a partir de autores como O'Malley y Chamot (1990), Oxford (2003), Williams y Burden (1999) y Wenden y Rubin (1993). Por otra parte, para la categoría relación profesor-estudiante desde lo social se plantean 3 preguntas que ahondan sobre el interaccionismo social y la interacción en el aula de ILE desde autores como el Instituto Cervantes (1997), Vygotsky (1995), Williams y Burden (1999) y Feuerstein (citado en Williams y Burden, 1999). Finalmente, se proponen 7 interrogantes que indagan sobre las estrategias socioafectivas, las emociones y la motivación en el aula de ILE a partir de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013), Krashen (1989), Gardner (1995), Williams y Burden (1999), Harmer (1991) y Harmer (2002).

6.4 Pilotaje de instrumentos

Con el fin de validar los instrumentos, se pidió a dos expertos, que tienen conocimiento en investigación y en el tema de la relación profesor-estudiante, que revisaran tanto el cuestionario para profesores como para estudiantes. Los expertos fueron Juliana Molina docente del área de investigación del departamento de lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana y Edgar Aguirre docente de la asignatura trabajo de grado de la misma universidad, quien ha dirigido trabajos sobre la afectividad y las actitudes en la clase de inglés como lengua extranjera. Ambos docentes hicieron recomendaciones acerca de los aspectos que debíamos mejorar para tener unos instrumentos más concisos y eficaces. Luego de lo anterior, procedimos a realizar las correcciones propuestas por ambos docentes y realizamos la prueba piloto de los instrumentos.

En el proceso de pilotaje de los cuestionarios se pidió, en un primer momento, a dos estudiantes del grado décimo que respondieran las preguntas y si tenían alguna duda respecto a las mismas podían pedir que estas fueran clarificadas. Así mismo, se anotaron de manera específica las preguntas que los estudiantes no entendían y la razón por la cual esto sucedía. Respecto a lo anterior, ambos sujetos tuvieron dudas al momento de responder los cuadros que pedían indicar si estaban en total desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, etc. De igual forma, en algunas preguntas no era claro que podían marcar varias opciones; por esta razón, fue necesario indicarlo en todas las preguntas en las que más de una respuesta era posible. Los estudiantes se confundieron también en la pregunta 3 ya que debían ordenar de 1 a 6 y ambos repitieron números.

Por otra parte, se realizaron las correcciones correspondientes y se aplicó el pilotaje a dos estudiantes más con el fin de validar si, luego de las modificaciones, el cuestionario era más claro. De esta forma, los estudiantes arrojaron respuestas que están encaminadas a lo que se quería indagar en la investigación, por ende, es posible afirmar que las preguntas fueron claras y los estudiantes tuvieron pocas dudas al realizar el cuestionario. Finalmente, los instrumentos finales se aplicaron en el colegio público los días 27 y 28 de marzo, y en el colegio privado el día 2 de abril del presente año.

7. Análisis de resultados

En el presente capítulo se realiza el análisis de la información obtenida desde las cuatro categorías planteadas en la investigación, es decir, a partir de la relación profesor-estudiante en la

enseñanza y aprendizaje de L2, la relación profesor-estudiante desde lo cognitivo, lo social y lo afectivo. Así, para el análisis de las 24 preguntas incluidas en los instrumentos de investigación se menciona, primero, el tema al que apunta cada pregunta, segundo, se presenta el gráfico resultante de las respuestas obtenidas y, finalmente, se hace un análisis vinculando los resultados con los autores tenidos en cuenta en el marco referencial. En cada categoría se presentan primero los resultados arrojados por parte de los estudiantes de la institución educativa pública, luego los de los estudiantes de la institución privada y, por último, las respuestas de los profesores, primero las del profesor del colegio público y luego las del profesor del colegio privado dado que los instrumentos, como se pudo observar en el marco metodológico, abordan las mismas categorías con el fin de poder comparar las respuestas de ambos actores en ambas instituciones. Sin embargo, algunas preguntas no fueron realizadas a los profesores, lo cual se indicará en cada una de ellas.

7.1. Relación profesor-estudiante en la enseñanza y aprendizaje de L2

La presente categoría tiene como objetivo identificar los factores de enseñanza y aprendizaje que afectan la relación profesor-estudiante en el aula de ILE en un colegio público y privado de Bogotá. Por esta razón, primero se abordará la enseñanza y aprendizaje de L2 a través del planteamiento de 5 preguntas del instrumento presentado en el marco metodológico; luego, la relación profesor-estudiante en el aula de L2 a partir de 5 preguntas y, por último, las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula de L2 las cuales se abordarán por medio de una pregunta.

7.1.1 Actividades comunicativas en el aula de ILE

Debido a que la relación profesor-estudiante se da dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que surgen en el aula de ILE es necesario profundizar en los mismos. De esta manera, Williams y Burden (1999) afirman que la enseñanza y el aprendizaje son procesos en los que el conocimiento se produce a través de la interacción entre personas. Esta interacción se alcanza a través de actividades comunicativas. Por esta razón, esta pregunta pretende conocer si el profesor emplea actividades comunicativas que promueven la interacción. Asimismo, se realizará una descripción de los resultados obtenidos en cada opción y, por último, se hará un enlace de los mismos con la teoría planteada por autores como César Ochoa, Paola Cabrera, Ana Quiñónez, Luz Castillo y Paúl González (2016) y Williams y Burden (1999).

1. Marca la frecuencia con la que tu profesor de inglés realiza las siguientes actividades en el aula:

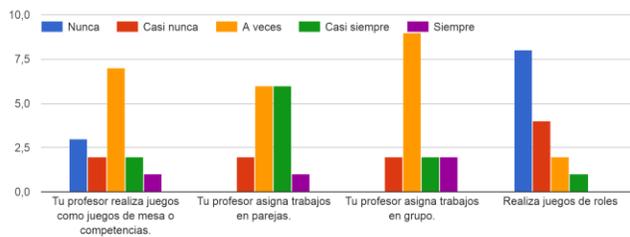


Figura 1. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 1 del cuestionario 2. 2019.

1. Marca la frecuencia con la que tu profesor de inglés realiza las siguientes actividades en el aula:

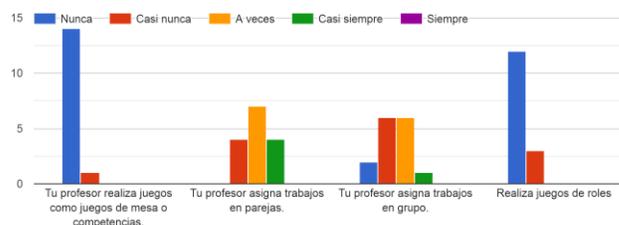


Figura 2. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 1 del cuestionario 2. 2019.

1. Marca la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades, en el aula de inglés:

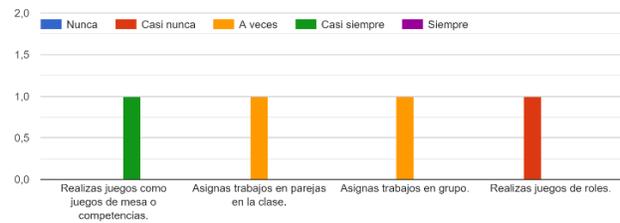


Figura 3. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 1 del cuestionario 2. 2019.

1. Marca la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades, en el aula de inglés:

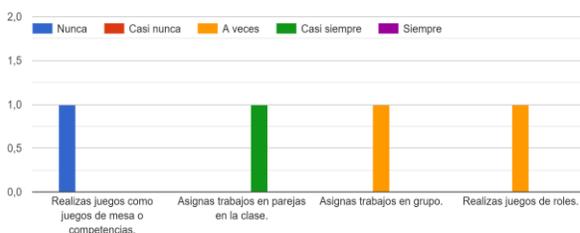


Figura 4. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 1 del cuestionario 2. 2019.

-Realiza juegos como juegos de mesa o competencias.

De los 15 estudiantes encuestados en la institución pública, 3 consideran que el profesor nunca realiza juegos de mesa ni competencias, 2 de ellos afirman que el profesor casi nunca plantea este tipo de juegos. 7 alumnos contestaron que el maestro a veces propone juegos, 2 estudiantes mencionaron que el profesor casi siempre hace estas actividades y según 1 estudiante estos juegos siempre se realizan. De esta manera, aunque las respuestas arrojadas por los estudiantes de la institución pública no muestran unanimidad respecto a si el profesor utiliza juegos de mesa o competencias en el salón de clase, es posible observar que la mayor cantidad de estudiantes (10) se concentran en las opciones de a veces, casi siempre y siempre.

Por otra parte, de los 15 estudiantes encuestados en la institución privada, 14 afirman que el profesor nunca realiza juegos de mesa o competencias y según 1 estudiante casi nunca se proponen estos juegos en clase. Debido a que las respuestas de los alumnos son consistentes, se puede afirmar que el profesor efectivamente nunca lleva a cabo juegos de mesa o competencias

durante las clases de ILE.

De igual manera, el docente de la institución pública afirmó que casi siempre realiza juegos de mesa o competencias. Por su parte, el profesor de la institución privada indicó que nunca realiza este tipo de juegos. De esta forma, es interesante notar el contraste existente entre ambos profesores y surgen algunos interrogantes acerca de la razón por la cual no se llevan a cabo este tipo de juegos en la institución privada, pues esto puede ocurrir por falta de material en la institución privada o simplemente porque la metodología del maestro no incluye este tipo de actividades en el aula.

Así, es posible afirmar que el profesor del colegio público realiza con frecuencia juegos de competencia o de mesa ya que a veces, casi siempre o siempre los lleva a cabo. Por lo tanto, la respuesta dada por el profesor se puede constatar con lo que indicaron los estudiantes debido a que el maestro señaló que casi siempre hace juegos en la clase. Por otra parte, en el colegio privado este tipo de juegos no se emplean, ya que los 15 estudiantes afirman que nunca o casi nunca se llevan a cabo. Así, las respuestas de los estudiantes pueden ser confirmadas con lo que afirmó el docente ya que él mismo indicó que nunca realiza juegos de mesa o competencias. Finalmente, es interesante notar que las respuestas de los estudiantes del colegio público son variadas y, por ende, no parece haber claridad sobre la frecuencia con la que se realizan este tipo de juegos en el aula de ILE.

-Asigna trabajos en parejas.

2 de los 15 estudiantes de la institución pública consideran que el maestro casi nunca asigna trabajos en parejas. Para 6 alumnos esto a veces se lleva a cabo, mientras que para 6 estudiantes casi siempre se trabaja en parejas. Por último, 1 estudiante afirma que este tipo de actividad se realiza siempre. Por lo tanto, es posible evidenciar que según 12 estudiantes en esta institución el docente a veces o casi siempre asigna actividades en parejas.

Así mismo, 4 de los 15 estudiantes de la institución privada afirman que el profesor casi nunca realiza trabajos en parejas. Por su parte, 7 estudiantes confirman que a veces se les asigna trabajos de esta índole. Por último, 4 alumnos consideran que casi siempre trabajan en parejas. Por esta razón, se puede observar que según 12 estudiantes el docente de esta institución a veces o casi siempre lleva a cabo trabajos en parejas.

Por otra parte, el profesor del colegio privado indicó que casi siempre asigna trabajos en

pareja. Asimismo, el maestro del colegio público manifestó que a veces asigna este tipo de trabajos. De esta manera, las respuestas dadas por los profesores corresponden a las expuestas por sus estudiantes. Así, es posible afirmar que en ambas instituciones a veces o casi siempre se realizan actividades en pareja ya que el mismo número de estudiantes indicaron que sus profesores proponen este tipo de trabajos en el aula de ILE.

-Asigna trabajos en grupo.

De los 15 estudiantes de la institución pública, 2 afirman que el profesor casi nunca asigna trabajos en grupo. Por otro lado, 9 alumnos consideran que a veces se realizan trabajos de este tipo. Así mismo, según 2 estudiantes casi siempre se llevan a cabo estos trabajos y, finalmente, 2 alumnos afirman que siempre se hacen trabajos en grupo. De esta manera, 13 estudiantes manifiestan que a veces, casi siempre o siempre se hacen actividades en grupo en el aula de ILE.

Por otra parte, de los 15 estudiantes de la institución privada, 2 consideran que el profesor nunca asigna trabajos en grupo y 6 afirman que esto casi nunca sucede. En contraste, según 6 estudiantes a veces se asignan trabajos en grupo y, según un estudiante el profesor casi siempre propone este tipo de actividades. Así, es posible evidenciar que según 8 alumnos nunca o casi nunca se proponen actividades en grupo, mientras que 7 de ellos consideran que a veces o casi siempre se llevan a cabo estos trabajos.

Por otro lado, el profesor de la institución privada afirmó que a veces asigna este tipo de trabajos, lo cual constata las respuestas de los estudiantes. De igual forma, el docente de la institución pública indicó que a veces asigna trabajos en grupo lo que permite confirmar las respuestas arrojadas por los alumnos.

De esta manera, se puede observar que en el colegio público se asignan más trabajos en grupo que en el colegio privado ya que en este casi nunca o a veces se llevan a cabo. No obstante, es posible observar que las respuestas de los alumnos de la institución privada son variadas y, por ende, no se puede afirmar con seguridad que los estudiantes no realizan este tipo de trabajos.

-Realiza juegos de roles.

8 de los 15 estudiantes del colegio público afirman que el profesor nunca propone juegos

de roles, mientras que para 4 esto casi nunca sucede. Por otro lado, según 2 estudiantes a veces se realizan juegos de roles y para un estudiante casi siempre se llevan a cabo. De esta forma, 12 estudiantes señalan que el profesor nunca o casi nunca propone juegos de roles.

Por otro lado, 12 estudiantes del colegio privado consideran que nunca realizan este tipo de actividades y para 3 casi nunca se hacen juegos de roles. De este modo, los 15 estudiantes encuestados afirman que nunca o casi nunca se proponen juegos de roles. Así, es posible afirmar entonces que, según la mayoría de los estudiantes de la institución pública y la institución privada, los profesores de ambas instituciones nunca o casi nunca llevan a cabo este tipo de actividades comunicativas.

De igual manera, el docente de la institución pública considera que casi nunca propone juegos de rol en la clase, lo que se constata con las respuestas de los estudiantes. Por otra parte, la respuesta dada por el profesor del colegio privado puede ser contrastada con lo que afirman los estudiantes ya que para la totalidad de los alumnos el maestro nunca o casi nunca propone juegos de rol, mientras que para él son realizados a menudo.

A partir de los resultados obtenidos en esta pregunta, es válido recalcar que en el colegio público se realizan con más frecuencia juegos de mesa o competencias y trabajos en grupo, mientras que en el colegio privado el profesor nunca o casi nunca propone este tipo de actividades. Por su parte, en ambas instituciones se asignan trabajos en pareja; no obstante, en ninguna de ellas se proponen juegos de rol. De esta forma, lo anterior puede explicar la falta de motivación de los estudiantes del colegio privado, pues el profesor realiza pocas actividades comunicativas en el aula de ILE. Esto comprueba la teoría planteada por Ochoa, Cabrera, Quiñónez, Castillo y González (2016) quienes afirman que las actividades mencionadas anteriormente son las que más generan motivación en el aula de clase. A pesar de que tanto en la institución pública como en la privada se asignan trabajos en parejas, hace falta que se utilicen más los juegos de mesa o competencias y los juegos de roles en ambas instituciones, así como también el trabajo en grupo en el colegio privado. Esto con el fin de que los estudiantes se sientan más interesados en la clase y logren aprender inglés de forma significativa según lo mencionan los autores Ochoa (et al., 2016).

Así mismo, se debe mencionar que en ambos colegios hace falta realizar en mayor medida dichas actividades ya que es a través de las actividades comunicativas que el conocimiento se puede construir de manera colectiva. Al respecto, Williams y Burden (1999)

mencionan que el conocimiento se construye a partir de la interacción que se lleva a cabo con otros individuos en contextos específicos. Por esta razón, en la medida en que los maestros promuevan la interacción de manera lúdica y, trabajos en grupo, los estudiantes se desenvolverán mejor con el uso de inglés en contextos reales. Asimismo, los alumnos lograrán construir conocimiento de forma dinámica, lo cual, según estos autores, es posible si mediadores con mayor conocimiento ayudan a quienes poseen menos conocimientos. De esta forma, los compañeros o el docente pueden llegar a influir de manera positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de quienes así lo requieren.

7.1.2 Aspectos que el profesor tiene en cuenta al dar la clase

Debido a que la relación profesor-estudiante se ve afectada por las condiciones tanto de los estudiantes como de los maestros, es necesario profundizar e indagar si los docentes tienen en cuenta estos aspectos al momento de llevar a cabo las clases de ILE. Lo anterior debido a que para Vygotsky (1995) la interacción que se da entre los profesores y los alumnos en el aula de clase se ve permeada tanto por las condiciones como por el contexto en el que viven ambos actores. Por tal motivo, esta pregunta identifica si el maestro tiene en cuenta aspectos como la edad, el género, los gustos, la situación familiar, el barrio en el que viven los estudiantes y las condiciones económicas de los mismos al momento de dar las clases. Finalmente, al haberse expuesto los resultados de todas las opciones, se vinculan los mismos con lo mencionado por autores como Vygotsky (1995) y Williams y Burden (1999).

2. ¿Cuáles de los siguientes aspectos tiene en cuenta tu profesor de inglés al momento de dar las clases? (Puedes marcar varias opciones)

15 respuestas

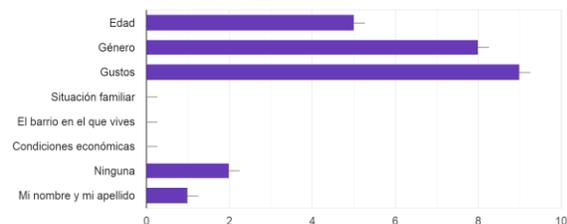


Figura 5. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 2 del cuestionario 2. 2019.

2. ¿Cuáles de los siguientes aspectos tiene en cuenta tu profesor de inglés al momento de dar las clases? (Puedes marcar varias opciones)

15 respuestas

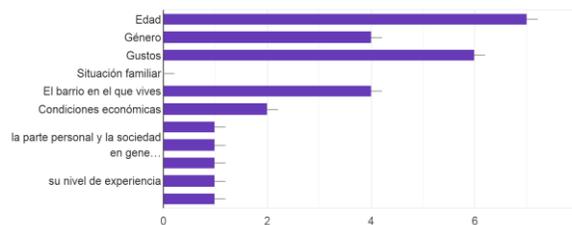


Figura 6. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 2 del cuestionario 2. 2019.

2. ¿Cuáles de los siguientes aspectos tienes en cuenta al momento de planear tus clases? Marca las opciones que consideres necesarias
1 respuesta

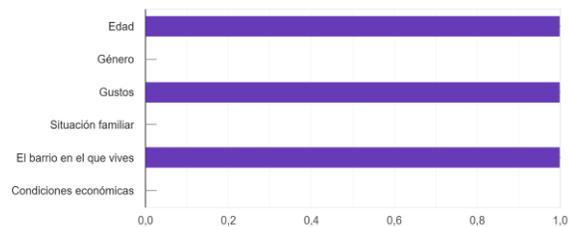


Figura 7. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 2 del cuestionario 2. 2019.

2. ¿Cuáles de los siguientes aspectos tienes en cuenta al momento de planear tus clases? Marca las opciones que consideres necesarias
1 respuesta

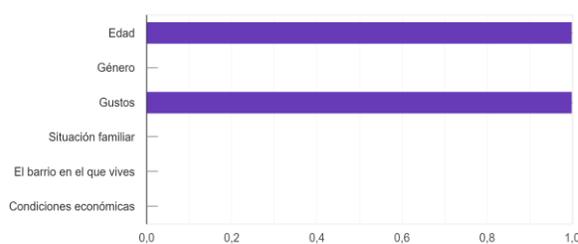


Figura 8. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 2 del cuestionario 2. 2019.

-Edad

5 de los 15 estudiantes del colegio público consideran que el docente tiene en cuenta la edad al momento de dar las clases y según 10 alumnos el profesor no la toma en consideración. De esta forma, la mayoría de los alumnos (10) manifiestan que las edades no son tenidas en cuenta por el profesor.

Por su parte, 7 estudiantes de la institución privada afirman que el profesor tiene en cuenta sus edades cuando da las clases y según 8 alumnos no las tiene en consideración. De esta manera, es posible señalar que las respuestas dadas por los estudiantes de la institución privada están divididas y, por lo tanto, no es posible afirmar con total certeza que el profesor no tiene en cuenta las edades de sus estudiantes cuando da las clases.

Por otra parte, los maestros de ambas instituciones consideran que tienen en cuenta la edad de sus estudiantes al momento de planear las clases. No obstante, es posible identificar, según estos resultados, que para la mayoría de los estudiantes de ambos colegios los maestros no tienen en cuenta la edad de los estudiantes al momento de llevar a cabo la clase de inglés.

-Género

De los 15 estudiantes de la institución pública, 8 aseguran que el profesor toma en cuenta el género de los mismos al momento de dar las clases y según 7 alumnos el maestro no toma en consideración este aspecto. Así, aunque las respuestas están divididas es posible señalar que para más de la mitad de los estudiantes el profesor considera su género cuando da la clase.

Por otro lado, de los 15 estudiantes del colegio privado, 4 afirman que el docente tiene en

cuenta su género cuando da las clases y según 11 alumnos el profesor no tiene en consideración este aspecto. De esta forma, según la mayoría de los estudiantes (11) de la institución privada el maestro no toma en cuenta su género cuando da las clases.

Por otra parte, ninguno de los profesores señaló que tenía en cuenta el género de sus alumnos al momento de planear sus clases. Así, en cuanto a los estudiantes es interesante notar que las respuestas de los alumnos del colegio público son variadas y, por ende, no parece haber claridad de si el profesor tiene en cuenta la edad o no al dar sus clases. Por lo tanto, a pesar de que el número de estudiantes que consideran que su profesor no tiene en cuenta su género es mayor en el colegio privado, se puede afirmar que en los dos colegios el profesor no se preocupa por considerar el género de sus alumnos con lo que se confirman las respuestas dadas por los maestros de ambas instituciones.

- Gustos

9 de los 15 estudiantes de la institución pública consideran que el profesor tiene en cuenta sus gustos cuando da las clases y 6 alumnos manifiestan que el maestro no considera este aspecto. De esta forma, la mayoría de los estudiantes (9) afirman que sus gustos son tenidos en cuenta por el profesor al momento de dar las clases.

En contraste, 6 de los 15 alumnos de la institución privada sostienen que el docente toma en consideración sus gustos cuando da las clases y según 9 estudiantes este aspecto no es tenido en cuenta por el profesor. De esta manera, la mayoría de los estudiantes (9) de esta institución manifiestan que el maestro no tiene en cuenta sus gustos al llevar a cabo la clase.

Por otro lado, los docentes de ambos colegios consideran que toman en consideración los gustos de sus estudiantes cuando planean las clases. Sin embargo, esto se puede constatar más en el colegio público ya que la mayoría de estudiantes del colegio privado consideran que sus gustos no son tenidos en cuenta. Así, es válido afirmar que los profesores de ambas instituciones consideran los gustos de sus estudiantes al momento de hacer la clase; sin embargo, esto sucede en mayor medida en la institución pública.

- Situación familiar

Ninguno de los estudiantes del colegio público ni del colegio privado seleccionó que el profesor tenía en cuenta la situación familiar al momento dar la clase. Asimismo, ninguno de los

maestros señaló que tomaba en consideración la situación familiar de sus estudiantes cuando planeaba la clase. Por este motivo, se puede confirmar que la situación familiar no es tenida en cuenta por los maestros.

- El barrio en el que vives

Ningún alumno del colegio público respondió que el docente tiene en cuenta el barrio en el que ellos viven al momento de dar las clases. Por otra parte, 4 de los 15 estudiantes del colegio privado aseguran que el profesor toma en consideración el barrio en el que viven cuando da las clases y 11 alumnos indicaron que el docente no tiene en cuenta este aspecto.

En contraste, el maestro de la institución pública indicó que tiene en consideración el barrio en el que viven sus estudiantes al planear las clases; sin embargo, ninguno de los alumnos de esta institución señaló que el profesor lo tomaba en consideración. Por su parte, el docente de la institución privada señaló que no tiene en cuenta este aspecto. De este modo, según la mayoría de los estudiantes de ambas instituciones, los maestros no consideran el barrio en el que viven sus estudiantes para llevar a cabo las clases de inglés.

- Condiciones económicas

Ningún estudiante de la institución pública considera que el profesor tiene en cuenta sus condiciones económicas al momento de dar las clases. Por otro lado, 2 estudiantes de la institución privada afirman que el docente considera sus condiciones económicas cuando da las clases y según 13 alumnos sus condiciones económicas no son tenidas en cuenta por el profesor al llevar a cabo las clases.

Por su parte, ninguno de los maestros indicó que tenía en cuenta las condiciones económicas de sus alumnos al momento de planear las clases. Así, la mayoría de los estudiantes de ambas instituciones señalan que sus condiciones no son tomadas en cuenta lo que se puede constatar con las respuestas dadas por los maestros quienes afirmaron no tener en consideración este aspecto al momento de planear las clases.

- Otro

En esa pregunta se dio la opción a los estudiantes de mencionar otros aspectos que el profesor tiene o no en cuenta al momento de dar la clase; por lo tanto, los estudiantes

propusieron lo siguiente. Para dos estudiantes de la institución pública, el profesor no tiene en cuenta ninguno de los aspectos mencionados anteriormente. Según 1 estudiante el maestro tiene en cuenta su nombre cuando da las clases. Por su parte, un alumno del colegio privado sostiene que el maestro al momento de dar las clases toma en consideración el interés que tienen los alumnos. Así mismo, otro estudiante afirma que el profesor considera la parte personal y la sociedad en general cuando lleva a cabo sus clases. Por otro lado, según un estudiante para el profesor lo importante es que los estudiantes entiendan. Además, para un estudiante, el profesor tiene en cuenta su nivel de experiencia cuando lleva a cabo la clase. Por último, otro alumno asegura que el maestro siempre tiene en cuenta temas reales y de la vida cotidiana al momento de dar la clase.

Al tener en cuenta los resultados obtenidos en esta pregunta, se puede afirmar que, según los estudiantes y los mismos docentes, los maestros de ambos colegios toman en consideración los gustos de sus alumnos; no obstante, lo anterior ocurre menos en el colegio privado. Por otra parte, los estudiantes manifiestan que los profesores de ambas instituciones no tienen en cuenta la edad de los alumnos, el género, el barrio en el que viven sus estudiantes ni la situación familiar y económica de los mismos; sin embargo, en la opción otros, se identifica que los docentes tienen en cuenta el interés de sus estudiantes, su nivel y la realidad del país. De esta forma, lo anterior pudo ser verificado a través de las respuestas dadas por los profesores, las cuales coincidieron en su mayoría. No obstante, el profesor de la institución privada manifestó tener en cuenta el barrio de sus estudiantes al planear las clases, lo cual puede no ser evidente para los alumnos durante la clase.

Así, es necesario recalcar que en ambos colegios hace falta tomar en consideración los aspectos mencionados anteriormente ya que estos pueden afectar la relación profesor-estudiante y, con esto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los agentes involucrados. De este modo, según Williams y Burden (1999), este proceso requiere que los profesores tengan en cuenta las situaciones en las que se encuentran sus estudiantes con el fin de que los mismos hallen un sentido a lo que aprenden; no obstante, la mayoría de condiciones no son consideradas por los docentes. Por esta razón, es necesario que los maestros sean capaces de integrar las condiciones en que viven sus alumnos al momento de planear sus clases con el fin de que el aprendizaje sea más significativo y los estudiantes logren involucrarse en el proceso de aprendizaje al sentirse identificados con lo que el profesor plantea en el aula de ILE.

Debido a que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se da la relación profesor-estudiante, es necesario mencionar lo que sucede con esta interacción si los anteriores aspectos son o no tomados en cuenta por los profesores cuando dan sus clases en el aula de ILE. Al respecto Vygotsky (1995) afirma que las interacciones están permeadas por aspectos como las condiciones sociales y económicas de los agentes que hacen parte de esta interacción y, por ende, esta puede verse afectada por dichas condiciones. Por esta razón, es imprescindible que los maestros conozcan y tengan en cuenta estos aspectos con el fin de mejorar la relación profesor-estudiante.

7.1.3 Refuerzo de habilidades en inglés

Dado que en el proceso de enseñanza y aprendizaje deben conocerse las habilidades en las que los estudiantes requieren refuerzo con el fin de que los alumnos vean la utilidad que tiene la clase de inglés, es necesario analizar si los profesores son conscientes de las habilidades en las que sus alumnos necesitan apoyo. Respecto a lo anterior, Williams y Burden (1999) afirman que el conocimiento se debe utilizar con fines específicos ya que este carece de sentido si se presenta de forma aislada. De esta manera, con esta pregunta se indaga sobre las habilidades en las que menos o más necesitan refuerzo los estudiantes y se analiza si los docentes son conscientes de aquello en lo que los estudiantes deben mejorar para presentar contenidos que tengan sentido para los mismos. Es relevante señalar que en este interrogante se mencionan las habilidades en las que más se concentran las respuestas de los estudiantes con el fin de facilitar la lectura de los resultados. Por último, se realizará un análisis enlazando los resultados obtenidos con la teoría planteada por Williams y Burden (1999).

3. Ordena de 1 a 6, siendo 1 la habilidad que menos necesita refuerzo y 6 la que más necesita refuerzo para mejorar tu aprendizaje de inglés:

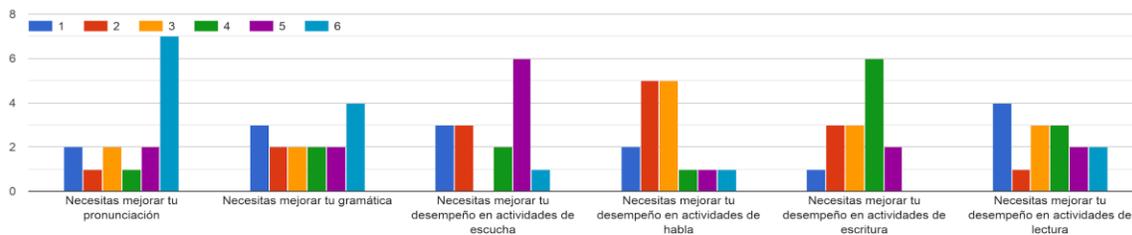


Figura 9. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 3 del cuestionario 2. 2019.

3. Ordena de 1 a 6, siendo 1 la habilidad que menos necesita refuerzo y 6 la que más necesita refuerzo para mejorar tu aprendizaje de inglés (No puedes repetir ningún número):

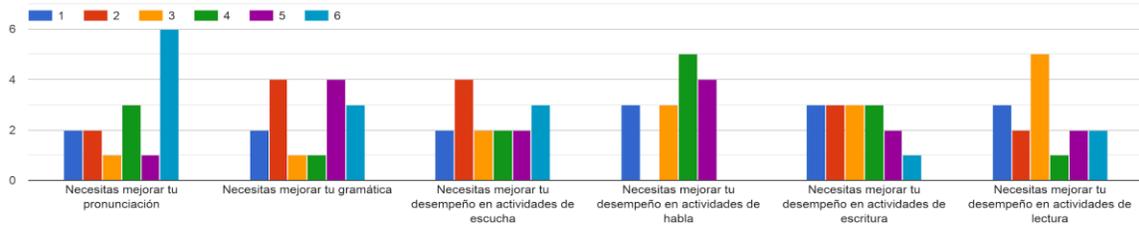


Figura 10. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 3 del cuestionario 2. 2019.

3. Ordena de 1 a 6, siendo 1 la habilidad que menos necesita refuerzo y 6 la que más necesita refuerzo para que tus estudiantes mejoren su aprendizaje de inglés:

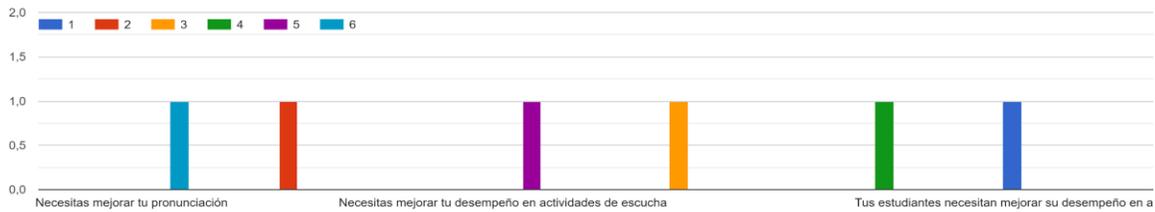


Figura 11. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 3 del cuestionario 2. 2019.

3. Ordena de 1 a 6, siendo 1 la habilidad que menos necesita refuerzo y 6 la que más necesita refuerzo para que tus estudiantes mejoren su aprendizaje de inglés:

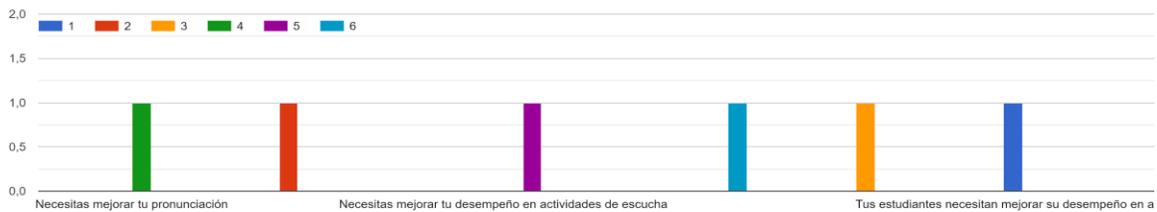


Figura 12. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 3 del cuestionario 2. 2019.

De los 15 estudiantes de la institución pública, 4 indicaron que la habilidad en la que menos necesitan refuerzo es en la habilidad de lectura. Por su parte, 10 de los 15 alumnos señalaron que necesitan muy poco o poco refuerzo en la habilidad de habla. Por otro lado, 6 de los 15 estudiantes respondieron que necesitan algo de refuerzo en la escritura. Asimismo, de los 15 alumnos, 6 manifestaron que necesitan bastante refuerzo en la habilidad de escucha. Finalmente, 12 de los 15 estudiantes afirmaron que la pronunciación y la gramática son las habilidades en las que más necesitan refuerzo.

De los 15 estudiantes de la institución privada, 9 consideran que las habilidades de habla, escritura y lectura son las que menos necesitan refuerzo. Por otra parte, 8 de los 15 alumnos indicaron que la gramática y la escucha son las habilidades en las que muy poco refuerzo requieren. Además, según 5 de los 15 estudiantes, la habilidad de lectura necesita poco refuerzo. Asimismo, de los 15 alumnos, 5 señalaron que necesitan algo de refuerzo en la habilidad de habla. Por su parte, 8 estudiantes respondieron que en la gramática y el habla requieren bastante refuerzo. Finalmente, para 6 de los 15 estudiantes, la habilidad que más necesita refuerzo es la pronunciación.

Por otra parte, tanto el docente del colegio público como el docente del colegio privado indicaron que la habilidad que menos necesita refuerzo para que los estudiantes aprendan inglés es la lectura. En contraste, tanto el profesor de la institución pública como el profesor de la institución privada indicaron que la habilidad que requiere muy poco refuerzo es la gramática. Sin embargo, pocos estudiantes eligieron esta opción. De la misma manera, el docente de la institución pública considera que la habilidad que requiere poco refuerzo es la habilidad de habla mientras que el maestro de la institución privada opina que la habilidad que necesita poco refuerzo es la escritura. Por este motivo, se puede observar que ambos profesores conocen cuál es la habilidad en que necesitan poco refuerzo sus estudiantes.

Asimismo, para el profesor del colegio público la escritura es la habilidad en la que los estudiantes necesitan algo de refuerzo. En contraste, para el docente del colegio privado la pronunciación es la habilidad que requiere algo de refuerzo. Igualmente, los profesores de ambas instituciones afirmaron que la habilidad que necesita bastante refuerzo es la escucha. De igual manera, el docente de la institución pública considera que la habilidad que más necesita refuerzo es la pronunciación. Finalmente, el docente de la institución privada manifiesta que el habla es la habilidad que más necesita refuerzo.

En conclusión, es posible afirmar que tanto en la institución pública como en la institución privada la lectura es la habilidad que menos deben reforzar los alumnos y los profesores son conscientes de ello. De igual forma, según los estudiantes de la institución pública en la habilidad de habla necesitan muy poco o poco refuerzo mientras que para los estudiantes de la institución privada las habilidades que necesitan muy poco refuerzo son la gramática y la escucha. Asimismo, es posible constatar que la mayoría de estudiantes del colegio público

necesitan algo de refuerzo en la habilidad de escritura, lo que se puede confirmar gracias a que el profesor coincide con las respuestas dadas por sus alumnos.

Por su parte, algunos estudiantes del colegio privado consideran que necesitan algo de refuerzo en la habilidad de habla y para el profesor de este colegio es en la escritura en la habilidad que algo de refuerzo necesitan. Adicionalmente, tanto el profesor como los estudiantes del colegio público consideran que la habilidad de escucha necesita bastante refuerzo. En contraste, los estudiantes del colegio privado necesitan bastante refuerzo tanto en la habilidad de gramática como en la de habla; sin embargo, para el profesor estas habilidades no necesitan bastante refuerzo ya que para él la escucha es la que requiere bastante refuerzo. Por último, para los alumnos de ambas instituciones y el docente de la institución pública la habilidad que más refuerzo necesita es la pronunciación; sin embargo, para el maestro de la institución privada la que más necesita refuerzo es el habla.

Es relevante mencionar que el profesor de la institución pública tiene conocimiento acerca de lo que sus estudiantes necesitan aprender en mayor o menor medida para mejorar su aprendizaje de inglés mientras que el docente de la institución privada no sabe cuáles son algunas de las necesidades de sus alumnos. De esta forma, es válido resaltar que los profesores deben conocer las necesidades de sus estudiantes con el fin de presentar contenidos y actividades que le sirvan para mejorar su aprendizaje y ampliar el conocimiento que tienen del inglés. Respecto a lo anterior, Williams y Burden (1999) afirman que el conocimiento es instrumental ya que este se debe emplear para finalidades concretas y carece de todo sentido si se presenta aislado. Así, las necesidades que tienen los estudiantes deben ser tenidas en cuenta para que los alumnos sean conscientes de la finalidad y la utilidad que tiene aprender lo que el profesor les presenta. En contraste, si las actividades se encuentran aisladas de lo que los estudiantes necesitan aprender, estas no tendrán sentido y no se podrá garantizar que los estudiantes vayan a alcanzar un mayor conocimiento en la lengua.

7.1.4 Necesidades en el aprendizaje de inglés

Debido a que conocer las necesidades de aprendizaje que tienen los alumnos puede hacer que los estudiantes aprendan de forma significativa y se sientan a gusto durante el proceso de aprendizaje, es necesario indagar si los maestros son conscientes de las necesidades de sus estudiantes. De esta manera, a través de un estudio realizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá

(2013) se confirmó que las necesidades y carencias que tienen los estudiantes deben ser reconocidas con el fin de llamar la atención de los alumnos hacia lo que el maestro de inglés propone y, de esta forma, lograr crear un vínculo entre los profesores y los estudiantes. Por esta razón, esta pregunta pretende conocer si los maestros tienen conocimiento sobre las necesidades de sus alumnos. Por otro lado, es válido resaltar que a este interrogante lo componen dos preguntas, la primera de ellas es si los profesores preguntan a sus estudiantes sobre las necesidades que tienen en el aprendizaje de inglés y la segunda es cada cuánto se los pregunta. Por último, se hará un enlace de los resultados con la teoría planteada por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013).

4. ¿Tu profesor te pregunta cuáles son tus necesidades en el aprendizaje de inglés?
15 respuestas

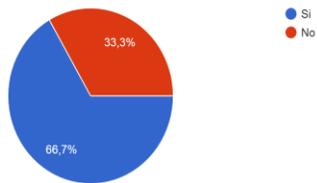


Figura 13. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 4 del cuestionario 2. 2019.

4. ¿Tu profesor te pregunta cuáles son tus necesidades en el aprendizaje de inglés?
15 respuestas

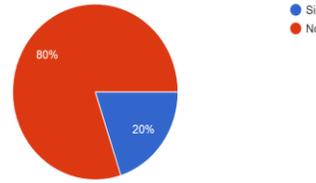


Figura 14. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 4 del cuestionario 2. 2019.

Si tu respuesta es no continúa con la pregunta 5. Si tu respuesta es sí, ¿cada cuánto te pregunta?
10 respuestas

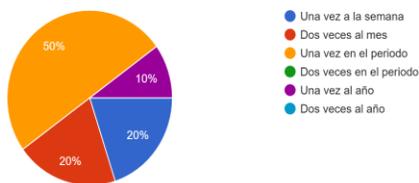


Figura 15. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la extensión de la pregunta 4 del cuestionario 2. 2019.

Si tu respuesta es no continúa con la pregunta 5. Si tu respuesta es sí, ¿cada cuánto te pregunta?
3 respuestas

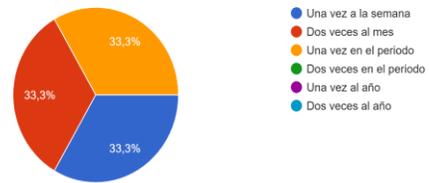


Figura 16. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la extensión de la pregunta 4 del cuestionario 2. 2019.

4. ¿Le preguntas a tus estudiantes cuáles son sus necesidades en el aprendizaje de inglés?
1 respuesta

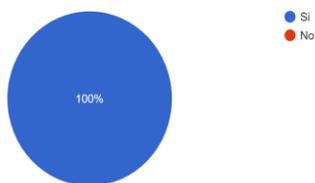


Figura 17. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 4 del cuestionario 2. 2019.

4. ¿Le preguntas a tus estudiantes cuáles son sus necesidades en el aprendizaje de inglés?
1 respuesta

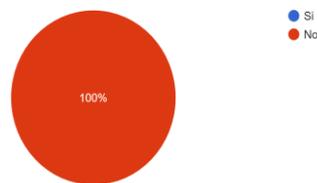


Figura 18. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 4 del cuestionario 2. 2019.

Si tu respuesta es no continúa con la pregunta 5. Si tu respuesta es sí,
¿cada cuánto les preguntas?

1 respuesta

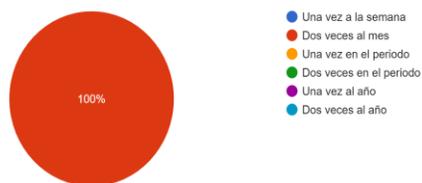


Figura 19. Respuestas del profesor del colegio público a la extensión de la pregunta 4 del cuestionario 2. 2019.

- El profesor pregunta sobre las necesidades de aprendizaje de inglés.

10 de los 15 estudiantes del colegio público manifestaron que el profesor les pregunta cuáles son sus necesidades en el aprendizaje de inglés. De estos estudiantes 2 indicaron que el maestro les hace esa pregunta una vez a la semana, 2 señalaron que les pregunta dos veces al mes, 5 alumnos afirmaron que el profesor les hace esa pregunta una vez en el periodo y un estudiante manifestó que se los pregunta una vez al año. Por otra parte, 5 de los 15 estudiantes respondieron que el maestro no les pregunta cuáles son sus necesidades. En resumen, la mayoría de estudiantes (10) indicaron que el profesor les pregunta acerca de sus necesidades; sin embargo, según varios estudiantes sólo se los pregunta una vez en el periodo.

En cuanto al colegio privado, 3 de los 15 estudiantes afirmaron que el profesor les pregunta cuáles son sus necesidades en el aprendizaje de inglés. De estos, un estudiante respondió que el profesor le hace esta pregunta una vez a la semana, otro estudiante afirmó que le pregunta dos veces al mes y, por último, un alumno manifestó que se lo pregunta una vez en el periodo. Por otra parte, 12 alumnos señalaron que el maestro no les pregunta acerca de sus necesidades. En resumen, según la mayoría de los alumnos (12) el profesor de esta institución no pregunta a sus estudiantes cuáles son sus necesidades en el aprendizaje de inglés.

De igual forma, el docente de la institución pública afirmó que le pregunta a sus estudiantes cuáles son sus necesidades en el aprendizaje de inglés dos veces al mes. En contraste, el maestro de la institución privada manifestó que no le pregunta a sus estudiantes cuáles son sus necesidades, lo cual se puede confirmar a través de las respuestas dadas por sus estudiantes y, a la vez, se ve reflejado en la pregunta tres ya que el profesor demostró no conocer las necesidades de sus alumnos, contrario a lo que sucedió con el profesor del colegio público quien tiene conocimiento de las necesidades de sus estudiantes en el aula de ILE.

De este modo, es posible evidenciar que el profesor del colegio público pregunta en mayor medida cuáles son las necesidades de los estudiantes mientras que el maestro del colegio privado no pregunta a sus alumnos sobre las necesidades que tienen en el aprendizaje de inglés.

Así, con los resultados obtenidos, se puede afirmar que el maestro del colegio público se preocupa más por las necesidades que tienen sus alumnos en el aprendizaje de inglés ya que les pregunta acerca de las mismas al menos una vez en el periodo. En contraste, es posible señalar que el profesor del colegio privado no se preocupa por conocer las necesidades que tienen sus estudiantes al aprender inglés ya que no les pregunta sobre las mismas.

Respecto a lo anterior, es válido mencionar que el reconocimiento de las carencias y necesidades de los alumnos por parte de los docentes hace que la vinculación entre ambos agentes desde la socio afectividad sea mayor, lo que, a su vez, genera mayor interés por parte de los estudiantes hacia aquello que el maestro plantea en sus clases (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013). Por esta razón, es necesario que los maestros tengan presente las necesidades de sus estudiantes para que puedan ayudarlos a reforzar las mismas y, de paso, como lo menciona la Alcaldía de Bogotá, logren que los estudiantes se interesen en mayor medida por la clase y, con esto, mejore tanto la relación profesor-estudiante como el proceso de aprendizaje de los alumnos.

7.1.5 Materiales de clase

Dado que los materiales que el docente utiliza en las clases de ILE pueden permitir que se lleven a cabo actividades que generen aprendizaje significativo en los alumnos, es pertinente indagar acerca de los materiales utilizados en los colegios. Así pues, en esta pregunta se quiere indagar sobre los tipos de materiales que el profesor utiliza en el aula de ILE. De la misma manera, se pretende observar si se encuentran diferencias en los tipos de materiales que los profesores utilizan en el colegio público y privado para presentar los temas de la clase. Además, es importante aclarar que en esta pregunta los estudiantes y profesores podían marcar varias opciones y mencionar algún otro material que no estuviera entre las opciones. Igualmente, se hará la descripción de los resultados arrojados de cada opción y, finalmente, estos resultados se enlazarán con la teoría propuesta por autores como: Roseshine y Furst (citados en Williams y Burden, 1999), Cárdenas (2006) y Gablinske (2014).

5. El profesor de inglés presenta los contenidos de la clase a través de (Puedes marcar varias opciones):

15 respuestas

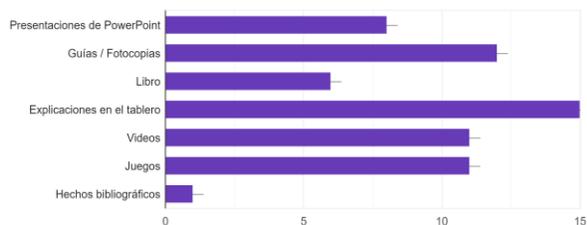


Figura 20. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 5 del cuestionario 2. 2019.

5. El profesor de inglés presenta los contenidos de la clase a través de (Puedes marcar varias opciones):

15 respuestas

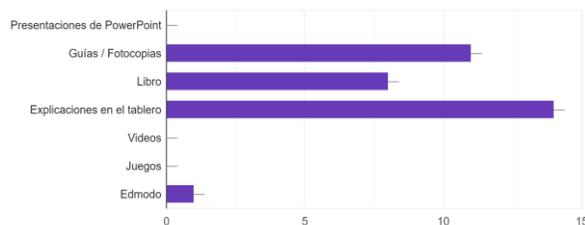


Figura 21. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 5 del cuestionario 2. 2019.

5. Los contenidos de las clases los presentas a través de (marca las opciones que consideres necesarias):

1 respuesta

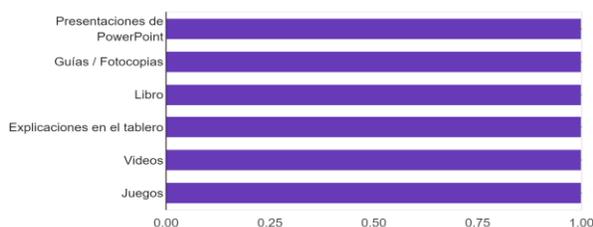


Figura 22. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 5 del cuestionario 2. 2019.

5. Los contenidos de las clases los presentas a través de (marca las opciones que consideres necesarias):

1 respuesta

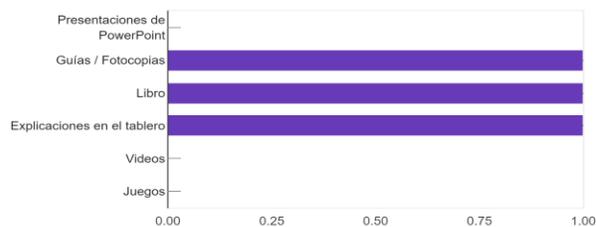


Figura 23. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 5 del cuestionario 2. 2019.

-Presentaciones de PowerPoint

Con respecto al colegio público, 8 de 15 estudiantes indicaron que su profesor utiliza presentaciones de PowerPoint para presentar los contenidos de la clase. Por otra parte, ninguno de los estudiantes del colegio privado seleccionó la opción de las presentaciones de PowerPoint. Estos resultados nos indican que mientras que en el colegio público se hace uso de esta herramienta, en el colegio privado no se utiliza este recurso en las clases de ILE.

Por otra parte, el profesor del colegio público afirmó que hace uso de presentaciones de PowerPoint. En contraste, el profesor del colegio privado aseguró que no hace uso de presentaciones de PowerPoint en sus clases. Por consiguiente, se puede evidenciar que se presenta una diferencia significativa debido a que el docente del colegio público hace uso de este material, mientras que, el docente del colegio privado no. Por esta razón surgen ciertos interrogantes acerca de porque en la institución privada no se utilizan presentaciones de PowerPoint dado que esto puede ser por falta de recursos al no tener computador y video-in,

porque no se tiene acceso a la sala de tecnología del colegio o porque el profesor recurre a otro tipo de herramientas.

Así pues, se puede evidenciar que en ambas instituciones las respuestas de los estudiantes concuerdan con las de los profesores. Por lo tanto, más de la mitad de los estudiantes del colegio público (8) aseguraron que su profesor utiliza presentaciones de PowerPoint y esto lo confirma el profesor que manifiesta hacer uso de esta herramienta. Además, ningún estudiante del colegio público indicó que su docente utilice presentaciones de PowerPoint y así lo confirma el profesor que respondió que no hace uso de este recurso.

-Guías/Fotocopias

12 de los 15 estudiantes del colegio público afirman que su docente utiliza guías o fotocopias como material de clase. En cuanto al colegio privado, 11 de 15 estudiantes dicen que su profesor utiliza este recurso. Por lo tanto, es posible afirmar que, según los estudiantes de ambas instituciones, tanto en el colegio público como el privado los docentes utilizan guías o fotocopias en la clase de ILE.

Por su parte, el docente del colegio público manifestó que emplea guías o fotocopias en sus clases. De igual forma, el profesor del colegio privado afirmó que utiliza este material. Ambos profesores confirman las respuestas dadas por los alumnos.

Finalmente, se puede evidenciar en los datos recogidos que en las dos instituciones se hace uso de guías o fotocopias debido a que la mayoría de los estudiantes del colegio público (12) y privado (11) eligieron esta opción. Estas respuestas las confirman los profesores de las dos instituciones al expresar que si utilizan guías o fotocopias en el aula de ILE.

- Libro

En la institución pública 8 de 15 estudiantes indicaron que su docente utiliza el libro; de igual manera, en la institución privada 8 de 15 alumnos afirmaron que su profesor hace uso de este material. Así pues, tanto de la institución pública como de la privada más de la mitad de los estudiantes (8) aseguraron que sus docentes hacen uso del libro para presentar los temas de la clase. De este modo, según las respuestas dadas por los alumnos, es posible afirmar que en los dos colegios los profesores emplean el libro en sus clases de ILE.

Por otra parte, el profesor de la institución pública manifestó que utiliza el libro en sus clases. De la misma manera, el docente de la institución privada aseguró que emplea este material en sus clases. Así, los dos profesores corroboran las respuestas dadas por los alumnos.

En los dos colegios las respuestas de los docentes y los estudiantes concuerdan. Por lo tanto, la mayoría de estudiantes del colegio público (8) y privado (8) manifestaron que sus docentes utilizan el libro y los profesores de ambos colegios aseguraron que hacen uso del libro. Por consiguiente, según los datos obtenidos, en la institución pública y en la institución privada los docentes emplean en el libro en las clases de ILE.

-Explicaciones en el tablero

Los 15 estudiantes del colegio público manifestaron que su profesora realiza explicaciones en el tablero. Por su parte, 14 de 15 estudiantes del colegio privado indicaron que su profesor hace uso del tablero para sus explicaciones. Así, podemos decir que en ambos colegios los profesores hacen uso frecuente de las explicaciones en el tablero en las clases de ILE, esto según las respuestas de los alumnos.

Por otro lado, el docente del colegio público afirmó que realiza explicaciones en el tablero. Además, el profesor del colegio privado también aseguró que realiza explicaciones en el tablero. Así, los dos profesores hacen uso de esta herramienta y confirman las respuestas dadas por sus alumnos.

Por consiguiente, de acuerdo con las respuestas obtenidas, todos los estudiantes de la institución pública (15) y casi todos los estudiantes de la institución privada (14) indicaron que su profesor realiza explicaciones en el tablero. Estas respuestas las confirman los profesores de los dos colegios que manifestaron que emplean esta herramienta. Así pues, es posible afirmar que en ambas instituciones los profesores realizan explicaciones en el tablero.

-Videos

11 de 15 estudiantes pertenecientes al colegio público afirmaron que la profesora utiliza videos en la clase. En contraste, ningún estudiante de la institución privada indicó que su profesor hace uso de esta herramienta. Por lo tanto, se puede afirmar que en el colegio público el profesor utiliza videos en las clases de ILE lo cual no pasa en el colegio privado donde los alumnos afirman que su profesor no usa videos.

Por su parte, el profesor del colegio público manifestó que sí utiliza videos, mientras que, el docente del colegio privado afirmó que no hace uso de videos en el aula. Por consiguiente, se puede observar que hay un contraste en las respuestas de los profesores en cuanto al uso de videos en el aula de ILE, lo cual hace que surjan interrogantes acerca de porqué el docente de la institución privada no hace uso de este recurso, puede que no se empleen videos porque no hay disponibilidad de computador y videobeam en el aula.

Finalmente, la respuesta del docente del colegio público concuerda con las respuestas dadas por sus estudiantes ya que la mayoría de estudiantes (11) respondieron que su profesor hace uso de videos y el profesor confirma que efectivamente utiliza este recurso en la clase. En contraste, el docente del colegio privado afirmó en la encuesta que no utiliza videos en el aula, lo cual concuerda con las respuestas de sus alumnos que dijeron que su profesor no utiliza videos en la clase. Por lo tanto, según las respuestas obtenidas, se puede afirmar que en la institución pública si se hace uso de videos en las clases de ILE contrario a la institución privada donde el profesor no emplea videos en sus clases.

-Otro

1 estudiante del colegio público afirmó que su docente utiliza hechos bibliográficos y 1 alumno del colegio privado manifestó que su docente hace uso de Edmodo que es una plataforma virtual donde el profesor puede publicar tareas y actividades para que los estudiantes las realicen en casa. Por su parte, el profesor del colegio público no seleccionó esta opción.

Así, se puede evidenciar que en la institución pública se hace uso de materiales y recursos variados para presentar los contenidos de la clase como: presentaciones de PowerPoint, guías, libro, explicaciones en el tablero, vídeos y juegos, mientras que, en la institución privada los materiales utilizados son pocos y tradicionales ya que el profesor solamente emplea guías, el libro y explicaciones en el tablero. En cuanto a lo anterior, Roseshine y Furst (citados en Williams y Burden, 1999) afirman que el uso de materiales organizados según criterios permite un aprendizaje eficaz en los estudiantes. Así pues, el uso de materiales variados puede beneficiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, lo anterior no se evidencia en el rendimiento académico de los alumnos, ya que en la institución pública aunque el profesor emplea diversos materiales y lleva a cabo actividades innovadoras, los alumnos tienen un desempeño regular, mientras que en el colegio privado a pesar de que solo se hace uso del

tablero, guías y el libro, los estudiantes tienen un buen desempeño en las clases. Pese a lo anterior, fue posible evidenciar que el tipo de materiales que se emplean tienen un impacto en la motivación de los estudiantes.

Por otro lado, al no utilizar los materiales adecuados en el aula las actividades no van a generar impacto en los alumnos y por ende su aprendizaje se puede ver afectado. Lo anterior se puede evidenciar en la dificultad para aplicar el PNB ya que según Cárdenas (2006) al no contar con los materiales necesarios no se pueden llevar a cabo actividades significativas. Por esa razón, es posible decir que al no utilizar materiales innovadores las actividades realizadas no son significativas para los alumnos ya que no mantienen la atención de los mismos, lo cual puede afectar su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, es evidente la importancia de que el docente haga uso de los materiales adecuados en clase para generar un ambiente de aprendizaje propicio. Así lo menciona Gablinske (2014) al decir que uno de los factores que repercuten en generar un espacio óptimo de aprendizaje es la organización de los materiales. Por lo tanto, de acuerdo a los autores mencionados es importante elegir los materiales adecuados ya que estos pueden afectar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

7.1.6 Características que debería tener un buen profesor

Es pertinente profundizar acerca de las características que tiene un buen profesor ya que esto influye en la relación profesor-estudiante y a su vez en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Respecto a lo anterior, Manen (1998) menciona que un docente debe personificar lo que enseña por medio de ciertas características como su entusiasmo, autodisciplina, dedicación, poder personal, compromiso, etc. Así pues, las siguientes preguntas apuntan a reconocer las características que según los estudiantes y profesores deberían tener los buenos docentes. Además, indagar si los maestros tanto del colegio público como privado cuentan con esas características. Es importante resaltar que en ambas preguntas los estudiantes y profesores podían marcar la cantidad de características que ellos consideraban relevantes. Así mismo, se llevará a cabo la descripción de los resultados arrojados en cada opción y se hará un enlace de esos resultados con la teoría planteada por Manen (1998) al final de la descripción de la pregunta 7.1.7.

6. ¿Cuáles de las siguientes características debería tener tu profesor de inglés? (Puedes marcar varias opciones)

15 respuestas



Figura 24. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 6 del cuestionario 2. 2019.

6. ¿Cuáles de las siguientes características debería tener tu profesor de inglés? (Puedes marcar varias opciones)

15 respuestas

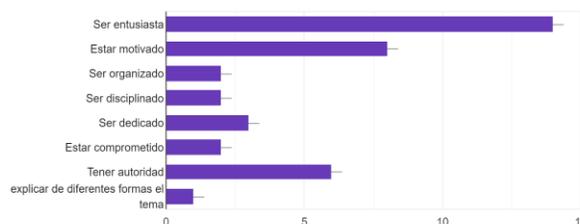


Figura 25. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 6 del cuestionario 2. 2019.

6. ¿Cuáles de las siguientes características debería tener un profesor de inglés? Marca las opciones que consideres necesarias

18 respuestas

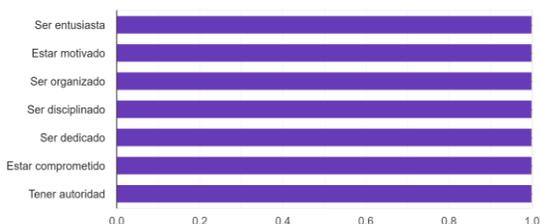


Figura 26. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 6 del cuestionario 2. 2019.

6. ¿Cuáles de las siguientes características debería tener un profesor de inglés? Marca las opciones que consideres necesarias

18 respuestas

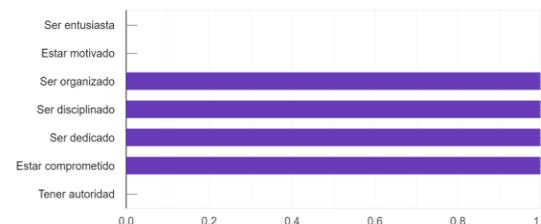


Figura 27. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 6 del cuestionario 2. 2019.

En el colegio público, para la mayoría de los estudiantes (10) el ser entusiasta es una característica que su profesor debería tener y para más de la mitad de alumnos (8) su docente debería estar motivado a dar la clase. Adicionalmente, como se puede observar en la gráfica, menos de la mitad de los estudiantes, es decir 7, seleccionaron que su docente debería ser organizado. Así mismo, 8 de 15 estudiantes señalaron que su docente debería ser disciplinado y 7 de 15 indicaron que su profesor debería ser dedicado. Además, menos de la mitad (7) afirmaron que su docente debería estar comprometido y la mayor parte de los alumnos (10) manifestaron que su profesor debería tener autoridad. Finalmente, ningún estudiante de este colegio seleccionó la opción “otro”.

Por su lado, en el colegio privado, casi todos los estudiantes (14) afirmaron que su profesor debería ser entusiasta y más de la mitad (8) respondieron que su profesor debería estar motivado. Por otra parte, solamente 2 alumnos eligieron ser organizado como una de las que debería de tener su docente y de la misma forma solo 2 estudiantes afirmaron que su docente debería ser disciplinado. Igualmente, únicamente 3 estudiantes eligieron ser dedicado como una característica que debería tener su profesor y solamente 2 alumnos respondieron que su docente

debería estar comprometido. Además, menos de la mitad de los estudiantes (6) seleccionaron que su profesor debería tener autoridad y 1 estudiante eligió la opción “otro” y escribió que su profesor debería explicar de diferentes formas el tema.

Por otra parte, el profesor del colegio público afirmó que un profesor de inglés debería ser entusiasta, estar motivado, ser organizado, ser disciplinado, ser dedicado, estar comprometido y tener autoridad. En contraste, el profesor del colegio privado manifestó que un docente debería ser organizado, ser disciplinado, ser dedicado y estar comprometido.

Finalmente, como se puede ver en las respuestas, para los estudiantes de la institución pública todas las características son relevantes, al contrario de la institución privada en la cual los alumnos afirman que las características que debería tener su maestro son: ser entusiasta, estar motivado y tener autoridad ya que estas fueron las que más seleccionaron los estudiantes. Además, en el colegio privado un estudiante en la opción de “otro” respondió que su profesor debería explicar el tema de diferentes formas, lo cual apunta a la metodología del profesor. Adicionalmente, el profesor del colegio público seleccionó todas las características coincidiendo con algunas de las respuestas de los estudiantes ya que en algunas características más de la mitad de los estudiantes no las seleccionaron. Mientras que, el profesor del colegio privado seleccionó solo 4 características las cuales fueron: ser organizado, ser disciplinado, ser dedicado y estar comprometido, por lo tanto, según los resultados obtenidos, no coincidió en gran medida con las respuestas dadas por sus alumnos.

7.1.7 Características que tiene el profesor

La siguiente pregunta busca indagar sobre las características que tienen los profesores de la institución pública y privada y observar si existe un contraste. Además, como ya se mencionó en la introducción de la pregunta anterior, los profesores y estudiantes podían elegir las características que quisieran. Finalmente, después de hacer la descripción de los resultados se realizará el enlace con la teoría planteada por Manen (1998).

7. ¿Cuáles de las características anteriores tiene tu profesor? (Puedes marcar varias opciones)

15 respuestas

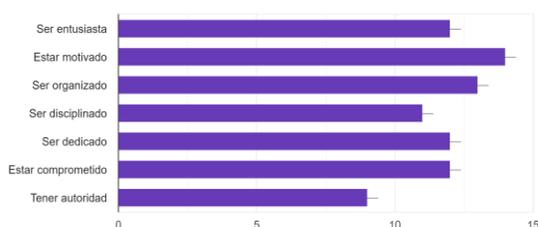


Figura 28. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 7 del cuestionario 2. 2019.

7. ¿Cuáles de las características anteriores tiene tu profesor? (Puedes marcar varias opciones)

15 respuestas

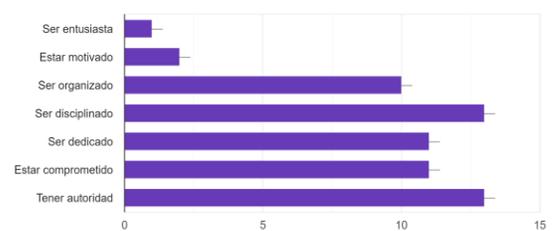


Figura 29. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 7 del cuestionario 2. 2019.

7. ¿Cuáles de las características tienes como profesor?

1 respuesta

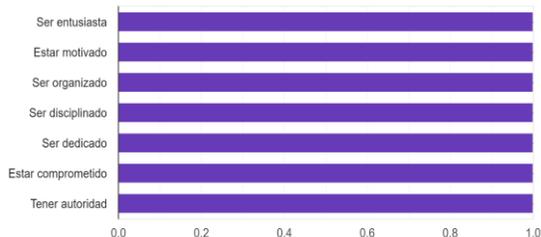


Figura 30. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 7 del cuestionario 2. 2019.

7. ¿Cuáles de las características tienes como profesor?

1 respuesta

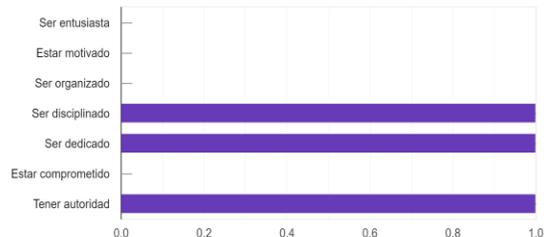


Figura 31. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 7 del cuestionario 2. 2019.

De los 15 estudiantes encuestados en el colegio público, 12 respondieron que su profesor es entusiasta, 14 indicaron que su docente está motivado y 13 afirmaron que su profesor es organizado. Adicionalmente, 11 alumnos indicaron que su docente es disciplinado, 12 manifestaron que su profesor es dedicado y 12 respondieron que el profesor está comprometido con su labor como docente. Así mismo, 9 afirmaron que su profesor tiene autoridad y ningún estudiante seleccionó la opción “otro”.

Por otra parte, de los 15 estudiantes pertenecientes al colegio privado, 1 afirmó que su profesor es entusiasta, 2 respondieron que su docente está motivado y 10 manifestaron que su profesor es organizado. Además, 13 alumnos aseguraron que su docente es disciplinado, 11 afirmaron que su profesor es dedicado y también 11 indicaron que su profesor está comprometido con su trabajo como profesor. Igualmente, 13 manifestaron que su profesor tiene autoridad y ningún alumno eligió la opción “otro”.

Por consiguiente, de acuerdo a las respuestas obtenidas, se puede observar que los estudiantes de ambos colegios coincidieron en algunas características ya que la mayoría de estudiantes de la institución pública y privada manifestaron que sus profesores son organizados, son disciplinados, son dedicados y están comprometidos. Sin embargo, se presentó un contraste en las otras características debido a que la cantidad de estudiantes del colegio público que afirmaron que su profesor es entusiasta y está motivado fue mayor que en el colegio privado. Además, la cantidad de alumnos del colegio público que aseguraron que su profesor tiene autoridad es menor que en el colegio privado.

Por su parte, el profesor del colegio público manifestó que es entusiasta, está motivado, es organizado, es disciplinado, es dedicado, está comprometido y tiene autoridad, mientras que, el profesor del colegio privado aseguró que es disciplinado, es dedicado y tiene autoridad.

Así, en características como: ser entusiasta, estar motivado, ser organizado, ser disciplinado, ser dedicado, estar comprometido y tener autoridad los estudiantes y el profesor del colegio público coincidieron en sus respuestas dado que los alumnos afirmaron que su profesor posee las características mencionadas anteriormente y el profesor confirma estas respuestas. Por lo tanto, es posible afirmar que el profesor del colegio público posee estas características. Por su lado, los estudiantes y el profesor del colegio privado coincidieron en las siguientes características: ser disciplinado, ser dedicado y tener autoridad debido a que los estudiantes manifestaron que su docente cuenta con estas características lo cual el profesor corroboró. Por consiguiente, es posible decir que el profesor del colegio privado tiene las características mencionadas anteriormente.

En resumen, se puede evidenciar que en el colegio público y privado los estudiantes afirmaron que sus docentes tienen todas las características mencionadas anteriormente, aunque unas se seleccionaron más que otras. Por otra parte, el docente del colegio público afirmó tener todas las características y el docente del colegio privado aseguró que solo tiene 3 características las cuales son: ser disciplinado, ser dedicado y tener autoridad. Así, en el colegio privado solo 1 estudiante afirmó que su profesor es entusiasta y solamente 2 indicaron que su profesor está motivado, esto fue confirmado por su docente quien manifestó no tener ninguna de estas dos características lo cual indica que el docente no posee estas características. En cuanto al colegio público la característica que fue menos seleccionada por los estudiantes fue la de tener autoridad, siendo 9 estudiantes de 15 los que afirmaron esto. Respecto a lo anterior, Manen (1998) establece que el profesor representa lo que enseña por medio de su entusiasmo, autodisciplina, dedicación, poder personal, compromiso, etc. Y, esto es lo que reciben los alumnos de un gran maestro. Estas características que poseen los profesores son de gran importancia ya que como ya se mencionó por medio de estas transmiten el conocimiento que tienen de la lengua y por ende afectan el proceso de aprendizaje de los alumnos. Así pues, todas las características que el docente posea pueden contribuir o no a que un profesor genere un impacto significativo en sus estudiantes.

7.1.8 Características que debería tener el estudiante

Así como lo afirma Manen (1998) la relación profesor-estudiante es bidireccional, es decir que ambas partes, profesor y estudiantes deben contribuir a que la relación sea buena. Por esta razón, es pertinente indagar acerca de las características de los estudiantes ya que estas pueden afectar la relación con su profesor. Así pues, las siguientes dos preguntas le apuntan a conocer las características que deberían tener los estudiantes y evidenciar si los estudiantes tanto del colegio público como privado cuentan con estas características. Esto con el fin de encontrar si hay alguna diferencia entre los dos contextos y de comprobar que dichas características pueden mejorar la relación profesor-estudiante. Es importante resaltar que en las dos preguntas los estudiantes y profesores podían marcar varias opciones y tenían la opción de poner alguna otra característica que no estuviera y fuera importante para ellos. De igual forma, se realizará una descripción de los resultados obtenidos en cada característica y, finalmente, al final de la descripción de la pregunta 7.1.9 se hará un enlace de los mismos con la teoría planteada por autores como: Oxford (2003), Manen (1998), Rubin (1987), Gablinske (2014), Vygotsky (1995), Instituto Cervantes (1997) y Alcaldía Mayor de Bogotá (2013).

8. ¿Cuáles de las siguientes características deberían tener los estudiantes en la clase de inglés? (Puedes marcar varias opciones)

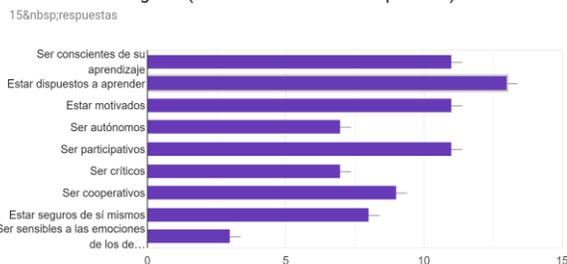


Figura 32. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 8 del cuestionario 2. 2019.

8. ¿Cuáles de las siguientes características deberían tener los estudiantes en la clase de inglés? (Puedes marcar varias opciones)

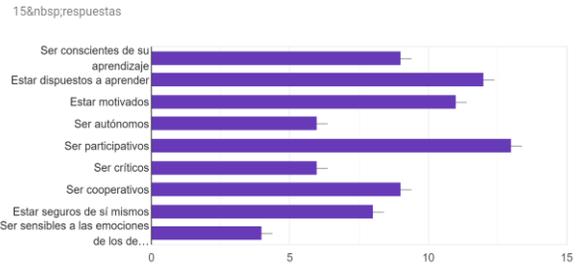


Figura 33. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 8 del cuestionario 2. 2019.

8. ¿Cuáles de las siguientes características deberían tener tus estudiantes en la clase de inglés?

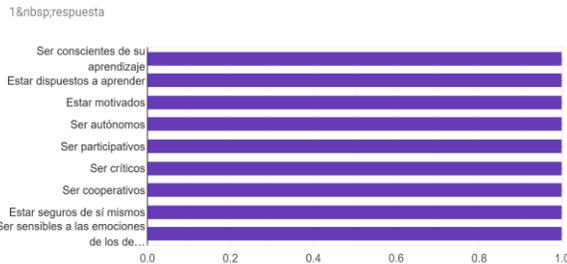


Figura 34. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 8 del cuestionario 2. 2019.

8. ¿Cuáles de las siguientes características deberían tener tus estudiantes en la clase de inglés?

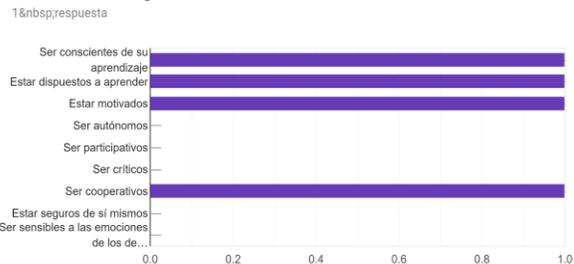


Figura 35. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 8 del cuestionario 2. 2019.

11 de 15 estudiantes del colegio público afirmaron que los alumnos deberían ser conscientes de su aprendizaje, 13 de 15 respondieron que los estudiantes deberían estar dispuestos a aprender y 11 de 15 eligieron que los alumnos deberían estar motivados. Adicionalmente, 7 de 15 alumnos indicaron que los estudiantes deberían ser autónomos, 11 de 15 manifestaron que los alumnos deberían ser participativos y 7 de 15 afirmaron que los estudiantes deberían ser críticos. Así mismo, 9 de 15 estudiantes seleccionaron que los alumnos deberían ser cooperativos, 8 de 15 indicaron que los estudiantes deberían estar seguros de sí mismos, sólo 3 de 15 manifestaron que los alumnos deberían ser sensibles a las emociones de los demás y ningún estudiante eligió la opción “otro”.

Por otro lado, 9 de 15 alumnos del colegio privado indicaron que los estudiantes deberían ser conscientes de su aprendizaje, 12 de 15 eligieron que los alumnos deberían estar dispuestos a aprender, 11 de 15 seleccionaron que los estudiantes deberían estar motivados y 6 de 15 afirmaron que los alumnos deberían ser autónomos. Además, 13 de 15 alumnos respondieron que los estudiantes deberían ser participativos, 6 de 15 manifestaron que los alumnos deberían ser críticos y 9 de 15 aseguraron que los estudiantes deberían ser cooperativos. De la misma manera, 8 de 15 estudiantes indicaron que los alumnos deberían estar seguros de sí mismos, 4 de 15 escogieron que los estudiantes deberían ser sensibles a las emociones de los demás y ningún estudiante seleccionó la opción “otro”.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede evidenciar que los estudiantes de ambas instituciones coincidieron en todas sus respuestas dado que la mayoría de los alumnos de ambos colegios indicaron que los estudiantes deberían ser conscientes de su aprendizaje, estar dispuestos a aprender, estar motivados, ser participativos, ser cooperativos y estar seguros de sí mismos y menos de la mitad aseguraron que deberían ser autónomos, ser críticos y ser sensibles a los sentimientos de los demás.

Por su parte, el docente de la institución pública aseguró que las características que debería tener un estudiante son: ser conscientes de su aprendizaje, estar dispuestos a aprender, estar motivados, ser autónomos, ser participativos, ser críticos, ser cooperativos, estar seguros de sí mismos y ser sensibles a los sentimientos de los demás. Por otro lado, el docente de la institución privada afirmó que las características que deberían tener los alumnos son: ser conscientes de su aprendizaje, estar dispuestos a aprender, estar motivados y ser cooperativos.

Así, se puede observar que mientras que el profesor del colegio público seleccionó todas las características, el profesor del colegio privado sólo eligió algunas.

En resumen, tanto del colegio público como del privado los estudiantes eligieron todas las características anteriormente mencionadas. Además, en ambas instituciones las características que más seleccionaron los estudiantes fueron: ser conscientes de su aprendizaje, estar dispuestos a aprender, estar motivados, ser participativos y ser cooperativos. Por otra parte, las características que menos seleccionaron los alumnos de ambos colegios fueron: ser autónomos, ser críticos, estar seguros de sí mismos y ser sensibles a los sentimientos de los demás. Además, el profesor del colegio público afirmó que los estudiantes deberían tener todas las características, mientras que, el profesor del colegio privado manifestó que los estudiantes deberían ser conscientes de su aprendizaje, estar dispuestos a aprender, estar motivados y ser cooperativos. Así pues, se puede evidenciar que las respuestas de los estudiantes y los profesores de ambos colegios difirieron debido a que no coincidieron en varias de las características. Por consiguiente, se puede evidenciar que no hubo mucha diferencia en las respuestas dadas por los estudiantes de ambos colegios, pero sí en las respuestas dadas por los docentes.

7.1.9 Características que tienen los estudiantes

La siguiente pregunta apunta a conocer cuáles características del interrogante anterior poseen los estudiantes. De esta manera, se hará una descripción de las respuestas en las que se concentran la mayor cantidad de estudiantes y, por último, al final de esta pregunta se realizará un análisis en el que se conectan los resultados obtenidos con la teoría.

9. ¿Cuáles características tienes como estudiante? (Puedes marcar varias opciones)

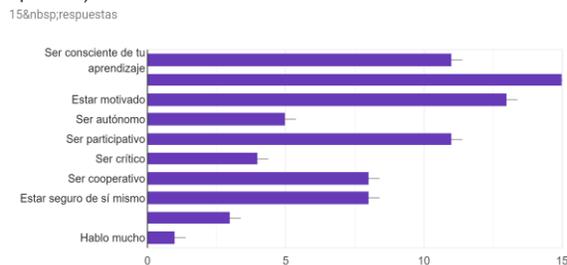


Figura 36. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 9 del cuestionario 2. 2019.

9. ¿Cuáles características tienes como estudiante? (Puedes marcar varias opciones)

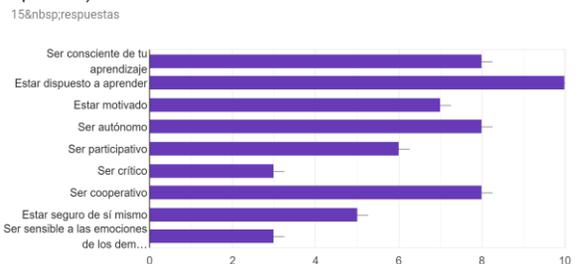


Figura 37. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 9 del cuestionario 2. 2019.

9. ¿Cuáles características efectivamente tienen tus estudiantes?

1 respuesta

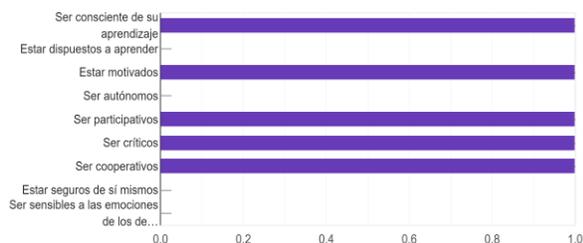


Figura 38. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 9 del cuestionario 2. 2019.

9. ¿Cuáles características efectivamente tienen tus estudiantes?

1 respuesta

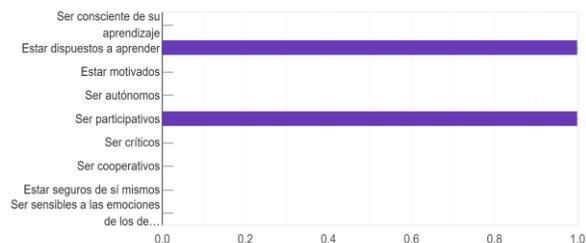


Figura 39. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 9 del cuestionario 2. 2019.

De los 15 estudiantes pertenecientes al colegio público, 11 respondieron que son conscientes de su aprendizaje, 15 indicaron que están dispuestos a aprender, 13 afirmaron que están motivados y solamente 5 manifestaron ser autónomos. Adicionalmente, 11 alumnos aseguraron que son participativos, solamente 4 seleccionaron que son críticos y 8 afirmaron que son cooperativos. De igual forma, 8 contestaron que están seguros de sí mismos, sólo 3 señalaron que son sensibles a las emociones de los demás y 1 estudiante seleccionó la opción “otro” escribiendo que él habla mucho en clase.

Por otra parte, de los 15 estudiantes pertenecientes al colegio privado, 8 afirmaron que son conscientes de su aprendizaje, 10 respondieron que están dispuestos a aprender y 7 aseguraron que están motivados. Además, 8 alumnos indicaron que son autónomos, 6 manifestaron que son participativos y solamente 3 contestaron que son críticos. Así mismo, 8 estudiantes respondieron que son cooperativos, 5 afirmaron que están seguros de sí mismos, sólo 3 señalaron que son sensibles a las emociones de los demás y ningún estudiante del colegio privado eligió la opción “otro”.

Así pues, la mayoría de estudiantes del colegio público y privado aseguraron que son conscientes de su aprendizaje, están dispuestos a aprender y son cooperativos. Sin embargo, menos de la mitad de los alumnos de la institución pública y privada afirmaron que son críticos y que son sensibles a las emociones de los demás. Por otro lado, hay una diferencia en algunas de las respuestas de los estudiantes de ambos colegios ya que la cantidad de estudiantes del colegio público que señalaron que están motivados, son participativos y están seguros de sí mismos es mayor que en el colegio privado y la cantidad de estudiantes del colegio público que indicaron que son autónomos es menor que en el colegio privado.

Por su parte, el profesor del colegio público aseguró que sus estudiantes son conscientes de su aprendizaje, están motivados, son participativos, son críticos y son cooperativos. En contraste, el profesor del colegio privado afirmó que sus estudiantes están dispuestos a aprender y son participativos. Por lo tanto, se puede evidenciar que el profesor de la institución pública seleccionó más características que el profesor de la institución privada.

Por consiguiente, de acuerdo a los resultados obtenidos, es posible afirmar que los estudiantes del colegio público son conscientes de su aprendizaje, están motivados, son participativos y son cooperativos, pero que no son sensibles a las emociones de los demás ni autónomos ya que las respuestas de los alumnos y el docente de esta institución coincidieron. Por otro lado, se puede afirmar que los estudiantes del colegio privado están dispuestos a aprender pero que no son sensibles a las emociones de los demás, no están seguros de sí mismos, no son críticos y no están motivados debido a que las respuestas de los alumnos y el docente de esta institución concordaron.

Finalmente, los estudiantes de ambas instituciones aseguraron tener todas las características mencionadas en la pregunta. Sin embargo, en el colegio público las características más seleccionadas por los estudiantes fueron: ser conscientes de su aprendizaje, estar dispuesto a aprender, estar motivado, ser participativo, ser cooperativo y estar seguro de sí mismo. Por su parte, el profesor del colegio público seleccionó sólo 5 características: ser conscientes de su aprendizaje, estar motivados, ser participativos, ser críticos y ser cooperativos. Adicionalmente, las características que los estudiantes de la institución pública menos seleccionaron fueron: ser autónomo, ser crítico y ser sensible a las emociones de los demás.

Por otro lado, las características que más seleccionaron los alumnos del colegio privado fueron: ser consciente de su aprendizaje, estar dispuesto a aprender, ser autónomo y ser cooperativo. Por otra parte, el profesor perteneciente a esta institución eligió solamente 2 características: estar dispuestos a aprender y ser participativos. Además, en el colegio privado las características que menos seleccionaron los estudiantes fueron: estar motivado, ser participativo, ser crítico, estar seguro de sí mismo y ser sensible a las emociones de los demás.

De acuerdo con lo anterior, Oxford (2003) menciona que las estrategias que utilizan los estudiantes son una herramienta útil cuando los alumnos eligen de manera consciente las estrategias que se adaptan a su estilo de aprendizaje. Así, en la institución pública la mayoría de

estudiantes y el profesor aseguraron que ellos son conscientes de su aprendizaje lo cual indica, según Oxford, que utilizan estrategias adecuadas que los ayudan a aprender mejor.

Por otra parte, en el colegio público la mayor parte de los estudiantes afirmaron que están dispuestos a aprender, están motivados y son participativos, mientras que, su docente manifestó que no están dispuestos a aprender pero que si están motivados y son participativos. Por otro lado, en el colegio privado la mayoría de los alumnos manifestaron que están dispuestos a aprender, pero menos de la mitad de los estudiantes aseguraron estar motivados y ser participativos; además, el profesor aseguró que sus estudiantes sí están dispuestos a aprender y son participativos pero que no están motivados. Respecto a lo anterior, Manen (1998) afirma que la relación profesor-estudiante es bidireccional, lo cual significa que el profesor debe aspirar a que sus alumnos aprendan, pero a su vez los estudiantes tienen que estar dispuestos a aprender, estar motivados y participar debido a que sin esto los estudiantes no aprenderán nada trascendental. Por esta razón, según las respuestas del profesor y los estudiantes, es posible afirmar que como en el colegio privado la mayoría de los alumnos no están motivados su proceso de aprendizaje se puede ver afectado.

Por otro lado, en la institución pública menos de la mitad de los estudiantes indicaron que son autónomos en contraste con la institución privada donde la mayoría de estudiantes aseguraron ser autónomos. Por su parte, los profesores de los dos colegios respondieron que sus estudiantes no son autónomos. Con relación a lo anterior, Wenden y Rubin (1987) sostienen que el aprendizaje autónomo por parte del alumno es una de las principales metas educativas lo cual nos indica que en la institución pública no se cumple este objetivo. En cuanto a ser crítico, Gablinske (2014) establece que lo que promueve el pensamiento crítico constructivo son las estrategias cognitivas y metacognitivas. Así pues, en el colegio privado menos de la mitad de los estudiantes afirmaron ser críticos y su profesor lo corrobora ya que manifestó que sus estudiantes no son críticos, lo cual quiere decir que los alumnos tal vez no utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas que los permitan generar un pensamiento crítico.

Por otra parte, Vygotsky (1995) afirma que en la interacción los pares con mayor conocimiento deben apoyar a sus compañeros a realizar una tarea hasta que su compañero ya pueda desarrollarla sin ayuda. Por lo tanto, en el colegio público la mayoría de estudiantes aseguraron que son cooperativos, es decir, que ayudan a sus compañeros que tienen dificultades en inglés y su profesor lo confirma al decir que efectivamente sus estudiantes poseen esta

característica. No obstante, en el colegio privado menos de la mitad de los estudiantes dicen estar seguros de sí mismos y así lo corrobora su profesor que respondió que sus estudiantes no cuentan con esta característica. Acerca de lo anterior, el Instituto Cervantes (1997) menciona que el progreso que tiene un estudiante al aprender una L2 va a tardar más de lo esperado si este no se siente seguro de utilizar su interlengua. Por consiguiente, de acuerdo a lo que afirma el Instituto Cervantes, se puede decir que en el colegio privado donde los estudiantes no se sienten seguros de sí mismos el proceso para aprender inglés es más lento debido a que no utilizan su interlengua con seguridad.

Finalmente, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013) asegura que algo que favorece la sana convivencia de los estudiantes es la formación de habilidades socioafectivas. En ambas instituciones menos de la mitad de los estudiantes manifiestan que son sensibles a las emociones de los demás y sus docentes lo confirmaron al asegurar que sus estudiantes no poseen esta característica lo cual indica que hace falta formación socioafectiva y que tal vez la convivencia entre ellos no sea sana.

7.1.10 Interés hacia los temas propuestos

En el aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental el rol que cumple el maestro, pues este es uno de los agentes que elige los temas que serán tratados en la clase, esto, claramente debe ser bajo ciertos lineamientos que proponen otros agentes. Manen (1998) afirma que dentro de las obligaciones del docente está tomar en cuenta los intereses de los estudiantes e incluirlos en los temas de la clase. Así, esta pregunta busca conocer si, durante las clases es notorio que los docentes tanto del colegio público como del privado tienen en cuenta los gustos de los estudiantes al realizar sus clases.

10. ¿Los temas que presenta el profesor en la clase están relacionados con lo que a ti te interesa? ¿Por qué?

15 respuestas

No, porque no conocía esos temas

Sí, presenta los temas que tienen que ver con nuestro entorno y principalmente de las tribus urbanas que es lo que más nos rodea

Los expone de una forma entretenida ya que llama la atención de los estudiantes

Sí, porque son temas como de saludos y cosas que nos gustan

Sí, porque él trata temas de nuestros gustos y de la vida diaria

Sí, ya que intenta enseñarnos el inglés de una forma diferente. Yo en un futuro espero ir a los Estados Unidos, y de esta forma él me ayuda a cumplir esa meta

Sí, ya que son temas que se dificultan en aprender

No y sí porque hay cosas que sí me sirven para aprender

Sí, porque el contenido es útil para lo que se debe saber en inglés

Pues el profesor trata de buscar actividades que estén relacionadas con las modas que tenemos

Sí, me gusta aprender a escuchar y pronunciar bien

Sí, ya que me habla de los verbos, de la pronunciación y pues esto me interesa mucho

Sí, porque a mí me interesa mucho los verbos y las actividades didácticas

Algunos sí están relacionados pero hay otros que no

Figura 40. Pantallazo de las respuestas de la pregunta 10 de los estudiantes del colegio público. 2019.

10. ¿Los temas que presenta el profesor en la clase están relacionados con lo que a ti te interesa? ¿Por qué?

15 respuestas

sí, pues nos servirán para un futuro

A veces porque los temas que presenta algunos temas me interesan y otros no

No por pues a mí me interesan otras cosas y pues nada de la clase está relacionado

a veces porque hay temas que no entiendo

sí, ya que estos son la comunicación con las personas de una sociedad o los mismos compañeros

La verdad no pero sí que eso me servirá en un futuro

sí, porque como nos damos cuenta y a el inglés es un idioma muy importante y pues a mí sí me interesa

sí, al momento de aprender lo más conocido de inglés con el docente

maso menos porque él nos ayuda a entender o especificar el inglés

sí, porque mi interés como tal es aprender bien sobre inglés y nos da las estructuras, pronunciación, tiempos, etc.

no siempre, a veces nos habla de temas de a mi punto de vista no es importante en inglés

pues, son cosas necesarias, no tanto de mi interés pero importantes

sí, ya que empezamos desde lo más básico para llegar a tener un buen conocimiento del idioma

no, los temas son los que él tiene que dar, pero no es de gustos personales

porque me ayuda a expresarme en un país con habla en inglés

Figura 41. Pantallazo de las respuestas de la pregunta 10 de los estudiantes del colegio privado. 2019.

De los 15 estudiantes, 12 declararon que el profesor relaciona los temas de la clase con sus intereses y su entorno, estos explican que el docente trata temas como las tribus urbanas, las modas y diversos aspectos de la vida diaria. Del mismo modo, expresan que él enseña de forma diferente y entretenida usando lo que les gusta y el contenido que enseña es útil para lo que se debe saber en inglés. Por otra parte, algunos estudiantes expresan que les gusta aprender a escuchar y pronunciar bien y le dan mayor valor a la gramática. Incluso, un estudiante declara que en el futuro espera ir a los Estados Unidos y que el docente le ayuda a cumplir esa meta. Además, dos estudiantes manifestaron que el docente, aunque relaciona los temas con los intereses de los estudiantes, no es algo constante ya que, según su percepción, no todo les es útil. Por el contrario, 1 estudiante, respondió de manera negativa y explicó que no tenía conocimiento de los temas, y por lo mismo no era de su interés.

En cuanto al colegio privado, 7 estudiantes afirmaron que el docente sí introduce temáticas de su interés, además, explican que están interesados en aprender una lengua extranjera porque ésta les será útil en su futuro y les permitiría comunicarse en un país de habla inglesa, además, aseguran que el profesor les da las estructuras y les ayuda con la pronunciación. Por otra parte, 5 estudiantes expresaron que no siempre las temáticas están relacionadas con la clase ya que, según ellos, a veces se tocan temas que no son importantes y hay temas que entienden.

Igualmente, 3 estudiantes expresaron que los temas de su interés no están relacionados con las temáticas vistas en clase, pero aun así declaran, son cosas necesarias e importantes, y que les interesan otras cosas que no están relacionados con la clase.

Finalmente, los temas que se abordan en la clase de ILE pueden afectar el interés que los estudiantes tienen en la misma, sobre esto Manen (1998) afirma que los temas que tienen lugar en el aula deben ser influenciados por aquello que es importante para los estudiantes. A partir de esto, podemos afirmar que el docente del colegio público trata de relacionar el entorno de los estudiantes y en algunas ocasiones toma en cuenta sus intereses y gustos al incluirlos en los temas de clase. Por el contrario, en la institución privada, menos estudiantes perciben que el docente trata temáticas interesantes. En adición, en las dos instituciones algunos estudiantes manifestaron que no le interesa porque no conocen las temáticas que se abordan. La mayoría de estudiantes recalca la necesidad de la lengua a futuro, enfatizan en que, aunque no les gusta o interesa el idioma, deben aprenderlo para su futuro. Igualmente, hacen énfasis en la importancia de la explicación gramatical y corrección de pronunciación.

7.1.11 Competencia del docente en inglés

Los docentes de lengua deben tener cierto nivel para poder enseñar la misma, por lo mismo es vital que esto sea notorio tanto para el profesor como los estudiantes. Sobre lo anterior, Calderón (2005) expresa que el dominio de una materia es fundamental para los aspirantes a la docencia. Es por ello que esta pregunta tiene como objetivo conocer la percepción del profesor y de los estudiantes sobre el dominio de inglés del primero. Igualmente, se hará una descripción de los resultados, seguido se elaborará un enlace de los mismos con la teoría planteada por el autor anteriormente nombrado.

11. Indica de 1 a 5 qué dominio de inglés tiene tu profesor:

15 respuestas

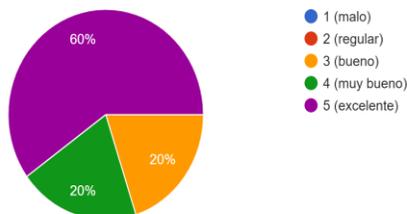


Figura 42. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 11 del cuestionario 2. 2019.

11. Indica de 1 a 5 qué dominio de inglés tiene tu profesor:

15 respuestas

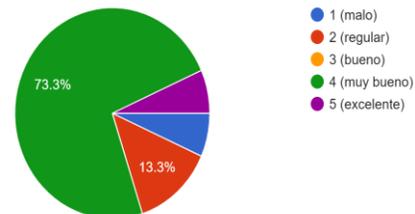


Figura 43. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 11 del cuestionario 2. 2019.

De los 15 estudiantes del colegio público 9 manifestaron que el profesor tiene un manejo excelente de inglés, 3 de ellos afirmaron que el profesor tiene un dominio muy bueno de inglés, y 3 aseguraron que el profesor tiene buen dominio del idioma.

Por otra parte, de los 15 estudiantes del colegio privado uno considera que el dominio de inglés del profesor es excelente, 11 indicaron que es muy bueno, 2 sostuvieron que es regular, y uno cree que es malo.

Por su parte, el docente de la institución privada afirmó tener un muy buen dominio de inglés, lo que concuerda con la mayoría de estudiantes (11). Mientras que el docente del colegio público respondió que su dominio del idioma es excelente, lo cual coincide con lo dicho por 9 estudiantes.

De acuerdo con los datos obtenidos, es preciso decir que los docentes de las dos instituciones tienen buen dominio del idioma. Sin embargo, en ninguna de las instituciones hubo unanimidad en las respuestas. De acuerdo a lo anterior, Calderón (2005) sostiene que la necesidad de competencia en tres áreas esenciales en la formación de un docente; la competencia sobre el contexto educativo, la cual establece consciencia en el profesor sobre su rol; la competencia ético-profesional, la cual define al docente como un sujeto ético que a su vez reconoce su conocimiento; y la competencia sobre una disciplina (en este caso, el del uso de la lengua inglesa) que reconoce el conocimiento que el docente tiene sobre la materia que va a enseñar y de qué manera esto afecta al estudiante, es decir, si el docente es competente o no para enseñar la disciplina, en este caso inglés.

Debido a lo anterior, se puede ratificar que tanto en el colegio público como en el privado los docentes son competentes en inglés, pues la mayoría de estudiantes indicaron que el dominio de inglés es muy bueno y excelente.

7.2. Relación profesor-estudiante desde lo cognitivo

La presente categoría tiene como objetivo identificar los factores cognitivos que afectan la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá. Por este motivo, se abordarán las estrategias de aprendizaje de idiomas a través del análisis de 3 preguntas planteadas en el instrumento presentado en el marco metodológico.

7.2.1 Enseñanza de estrategias de aprendizaje de idiomas

Dentro del proceso de formación se encuentran una serie de estrategias de aprendizaje, las cuales son utilizadas por los estudiantes y deben ser enseñadas por el maestro con el fin de fortalecer y enriquecer los procesos cognitivos que se dan al momento de aprender una lengua extranjera, en este caso el inglés. De esta forma, Oxford (2003) afirma que las estrategias de aprendizaje son tanto los comportamientos como los pensamientos que los estudiantes usan para mejorar el aprendizaje de la lengua y, por ende, deben ser conscientes de las estrategias que se deben emplear para tener éxito en el aprendizaje. Por esta razón, esta pregunta pretende conocer si los profesores enseñan las estrategias de aprendizaje a los estudiantes para que estos puedan mejorar su desempeño en inglés. Así, en este interrogante se mencionan todas las estrategias; no obstante, se habla únicamente de la frecuencia en la que más se concentran las respuestas de los alumnos con el fin de facilitar la lectura de los resultados. De la misma manera, se realizará una descripción de los resultados obtenidos en cada opción y, por último, se hará un enlace de los mismos con la teoría planteada por autores como Oxford (2003) y Williams y Burden (1999).

12. Marca la frecuencia con la que tu profesor te enseña las siguientes estrategias en la clase de inglés:

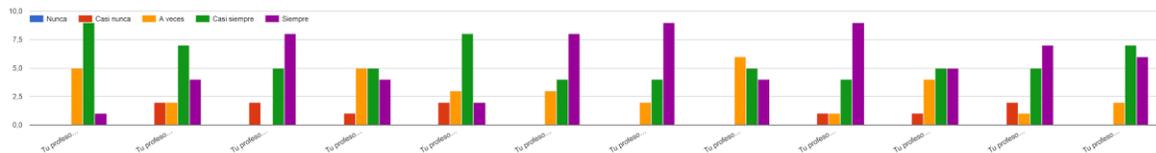


Figura 44. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 12 del cuestionario 2. 2019.

12. Marca la frecuencia con la que tu profesor te enseña las siguientes estrategias en la clase de inglés:

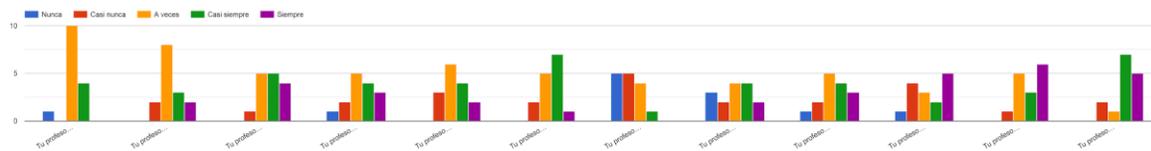


Figura 45. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 12 del cuestionario 2. 2019.



Figura 46. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 12 del cuestionario 2. 2019.



Figura 47. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 12 del cuestionario 2. 2019.

14 de los 15 estudiantes del colegio público consideran que el profesor a veces o casi siempre les enseña a repetir los temas vistos con el fin de recordarlos. Asimismo, 11 estudiantes señalaron que su profesor casi siempre o siempre les enseña a clasificar en grupos el vocabulario que aprenden. Por otra parte, 13 alumnos manifestaron que el docente casi siempre o siempre les enseña a deducir el significado de las palabras desconocidas de un texto con la información que brinda el mismo. Según 10 estudiantes el profesor a veces o casi siempre les enseña a deducir las reglas a partir de lo que los alumnos dicen y hacen en clase de inglés. De la misma manera, 11 estudiantes respondieron que el profesor a veces o casi siempre les enseña a identificar reglas a partir de lo que se encuentra en el libro de clase. Por su parte, 12 estudiantes indicaron que el docente casi siempre o siempre les enseña a desarrollar las actividades a través de la información que ellos ya saben.

De igual forma, 13 estudiantes de la institución pública consideraron que el profesor casi siempre o siempre les enseña a escuchar audios para identificar palabras o frases claves. Según 11 alumnos el maestro a veces o casi siempre les enseña a identificar palabras o frases claves al leer textos. Igualmente, 13 estudiantes opinaron que el profesor casi siempre o siempre les enseña a organizar las ideas cuando se escribe o se habla en inglés. Asimismo, 10 estudiantes señalaron que el docente casi siempre o siempre les enseña a revisar las tareas mientras se llevan a cabo. 12 estudiantes indicaron que casi siempre o siempre el profesor les enseña a evaluar las

actividades cuando se terminan. 13 alumnos señalaron que el profesor casi siempre o siempre les enseña a resumir lo visto en clase para saber si se entendió.

14 de los 15 alumnos del colegio privado afirmaron que el maestro a veces o casi siempre les enseña a repetir los temas vistos con el fin de recordarlos. De igual forma, 11 alumnos manifestaron que su profesor a veces o casi siempre les enseña a clasificar el vocabulario que aprenden. Además, 10 alumnos indicaron que el profesor a veces o casi siempre les enseña a deducir el significado de las palabras desconocidas con la información que les brinda el texto. Asimismo, según 9 estudiantes el maestro a veces o casi siempre les enseña a deducir las reglas a partir de lo que los alumnos hacen en clase. Por otra parte, 10 estudiantes opinaron que el profesor a veces o casi siempre les enseña a identificar las reglas a partir de lo que se explica en el libro de clase. De la misma manera, 12 alumnos manifestaron que el maestro a veces o casi siempre les enseña a resolver los ejercicios planteados en clase a través de la información que ya saben.

En contraste, 10 estudiantes de la institución privada respondieron que el profesor nunca o casi nunca les enseña a escuchar audios para identificar palabras o frases claves. Por su parte, 8 alumnos afirmaron que el profesor a veces o casi siempre les enseña a identificar palabras o frases claves en los documentos que deben leer. Para 9 estudiantes el maestro a veces o casi siempre les enseña la estrategia de planificación. Debido a que las respuestas de los estudiantes son variadas, no parece haber claridad sobre la frecuencia con la que el maestro enseña la estrategia de monitoreo. 9 estudiantes indicaron que el docente casi siempre o siempre les enseña a evaluar las actividades cuando se terminan. Por último, 12 alumnos sostuvieron que el profesor casi siempre o siempre les enseña a resumir lo estudiado en clase para saber si retuvieron la información.

De la misma manera, tanto el docente del colegio público como el maestro del colegio privado afirmaron, al igual que sus alumnos, que casi siempre les enseñan a sus estudiantes a repetir los temas vistos en clase con el fin de que los alumnos los recuerden, a clasificar el vocabulario que se aprende en diferentes grupos para que puedan recordarlo fácilmente y a deducir el significado de una palabra desconocida a partir de la información que el texto brinda. Por otra parte, ambos docentes confirmaron, al igual que sus estudiantes, que a veces enseñan a sus alumnos a deducir las reglas a partir de lo que se hace y se dice en la clase de inglés. Igualmente, el profesor del colegio público afirmó que casi siempre enseña a sus estudiantes a

identificar las reglas a partir de lo que se explica en el libro de clase. Por otro lado, el profesor del colegio privado señaló que a veces enseña esta estrategia a sus alumnos. Lo anterior se puede confirmar con las respuestas dadas por los estudiantes de ambas instituciones ya que coincidieron con sus docentes. Así, se puede afirmar que el profesor de la institución pública enseña con más frecuencia la estrategia de deducción.

En contraste, el docente del colegio público manifestó que a veces les enseña a sus estudiantes la estrategia de desarrollar las actividades a partir de la información que los estudiantes ya saben; sin embargo, para los alumnos el profesor casi siempre o siempre se las enseña. Por su parte, el maestro del colegio privado sostuvo que casi siempre les enseña la estrategia de transferencia, lo que se pudo confirmar a través de las respuestas dadas por los estudiantes. De igual forma, el profesor de la institución pública afirmó que a veces les enseña a sus estudiantes la estrategia de atención selectiva a partir de audios; no obstante, sus alumnos consideran que el profesor les enseña esta estrategia casi siempre o siempre. Por otro lado, el profesor de la institución privada manifestó que casi nunca les enseña a identificar palabras o frases claves al escuchar audios en inglés, lo que se puede confirmar con las respuestas dadas por los estudiantes. Por otro lado, tanto el profesor del colegio público como el profesor del colegio privado aseguraron que casi siempre les enseñan a sus estudiantes la estrategia de atención selectiva a partir de textos, lo cual coincide con las opiniones de los alumnos.

Adicionalmente, el docente de la institución pública manifestó que a veces les enseña a sus estudiantes a organizar las ideas cuando se escribe o se habla en inglés; no obstante, los estudiantes opinaron que el profesor casi siempre o siempre lo hace. Por su parte, el maestro de la institución privada considera que siempre les enseña la estrategia de planificación a sus estudiantes mientras que estos opinaron que lo hace a veces o casi siempre. Así, es posible evidenciar que en ambas instituciones casi siempre se enseña la estrategia de planificación. Además, el docente del colegio público afirma que a veces les enseña a sus estudiantes la estrategia de monitoreo mientras que para sus alumnos el maestro se las enseña casi siempre o siempre. Por otro lado, el profesor del colegio privado manifiesta que casi nunca les enseña a monitorear las tareas mientras las realizan; no obstante, lo que indica el docente no se puede comprobar con lo que señalan los estudiantes ya que algunos estudiantes respondieron que el maestro casi nunca lo realiza mientras que otros opinaron que siempre lo lleva a cabo. Se puede observar que en la institución privada el docente enseña con mayor frecuencia la estrategia de

monitoreo.

Igualmente, el profesor del colegio público afirmó que casi siempre les enseña a sus estudiantes la estrategia de evaluación, lo cual se confirma con las respuestas dadas por los alumnos. Por otro lado, el maestro del colegio privado sostuvo que a veces les enseña a sus estudiantes a evaluar las actividades cuando las terminan; sin embargo, los estudiantes manifestaron que el profesor casi siempre o siempre les enseña la estrategia de evaluación. Así, se puede evidenciar que los docentes de ambas instituciones enseñan con frecuencia esta estrategia. Del mismo modo, el docente del colegio público afirmó que casi siempre les enseña a sus estudiantes a resumir lo estudiado en clase de inglés con el fin de que retengan la información, lo cual se confirma a través de la opinión de los alumnos quienes manifestaron que el profesor casi siempre o siempre les enseña esta estrategia. Asimismo, el profesor del colegio privado indicó que siempre enseña la estrategia de resumen, lo que coincide con las respuestas dadas por los estudiantes ya que estos consideran que el maestro casi siempre o siempre les enseña esta estrategia. En resumen, en ambas instituciones casi siempre se enseña a los estudiantes a resumir lo visto en clase con el fin de que retengan la información.

A partir de los resultados obtenidos en esta pregunta, es válido recalcar que la mayoría de las estrategias metacognitivas y cognitivas propuestas por O'Malley y Chamot (1990) son enseñadas en ambas instituciones con alta frecuencia. Así, estrategias como la repetición, la organización, la interferencia, la transferencia, la atención selectiva a partir de textos, la planificación, la evaluación y el resumen son casi siempre enseñadas tanto en la institución pública como en la institución privada por los docentes. Adicionalmente, la estrategia de deducir las reglas a partir de lo que los alumnos dicen y hacen en clase de inglés es enseñada a veces por los maestros de ambas instituciones.

No obstante, existen algunas diferencias entre ambos colegios en cuanto a la frecuencia con la que se enseñan ciertas estrategias. De esta manera, la estrategia de deducción casi siempre es enseñada en el colegio público mientras que en el colegio privado a veces se enseña. De igual forma, existe una brecha significativa entre ambas instituciones en la enseñanza de estrategias como la atención selectiva a partir de audios y el monitoreo debido a que el profesor de la institución pública casi siempre enseña estas estrategias mientras que el docente de la institución privada casi nunca lo hace. Por esta razón, se puede afirmar que el maestro del colegio público

enseña con mayor frecuencia todas las estrategias de aprendizaje de idiomas propuestas por O'Malley y Chamot (1990).

Así, las estrategias de aprendizaje deben seguir siendo enseñadas en ambos colegios y con mayor frecuencia en el colegio privado. Respecto a lo anterior, es relevante señalar que según Oxford (2003) las estrategias de aprendizaje son tanto comportamientos como pensamientos que los estudiantes desarrollan y usan con el fin de mejorar su aprendizaje de inglés ya que ayudan a determinar cómo o qué tan bien los estudiantes aprenden una lengua extranjera y, por ende, deben ser enseñadas con frecuencia por los profesores. De esta forma, la enseñanza y el aprendizaje de estas estrategias permiten que los estudiantes de ambas instituciones logren tener un mejor desempeño en la lengua, pues tener conocimiento y aplicar estas estrategias puede ayudarlos a potenciar su aprendizaje. Igualmente, si la frecuencia con la que se enseñan las estrategias de aprendizaje de idiomas es alta, los estudiantes tomarán como hábito la utilización de las mismas y en algún momento podrán emplear siempre estas estrategias de manera inconsciente.

Así mismo, los estudiantes de ambas instituciones demostraron ser conscientes de las estrategias de aprendizaje que sus profesores les enseñan ya que coincidieron con lo que sus maestros manifestaron. Lo anterior, según Oxford (2003), puede lograr que los alumnos seleccionen de forma consciente aquellas estrategias que mejor se ajustan a su estilo de aprendizaje. De igual forma, para la autora estas estrategias son herramientas útiles que permiten que el aprendizaje de inglés sea activo, consciente, intencionado y autorregulado. Así, es posible evidenciar que los docentes de ambos colegios están otorgando una serie de beneficios a los alumnos a través de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje haciendo que los estudiantes le encuentren sentido a lo que aprenden, que se interesen por el inglés y sean agentes partícipes de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los alumnos de ambas instituciones al ser conscientes de las estrategias que sus profesores les enseñan pueden responder de forma proactiva ante sus necesidades y su situación particular de aprendizaje. Según Williams y Burden (1999), las estrategias de aprendizaje hacen que los estudiantes tengan la capacidad de examinar la situación de aprendizaje y de responder asertivamente ante esta. Para esto los alumnos deben tener la capacidad de evaluar la situación, de planificar, de elegir las destrezas adecuadas y ordenarlas en forma de secuencia, coordinándolas, comprobando o evaluando su eficacia. Así, luego de que los

profesores enseñan las estrategias, los estudiantes deben continuar con la tarea de evaluar, planificar y ordenar las estrategias que más le sirven para fortalecer su aprendizaje. Aunque los profesores demostraron enseñar tanto las estrategias meta cognitivas como las cognitivas, se requiere que los alumnos sean autónomos con el fin de potenciar las estrategias aprendidas, pues son estos quienes se hacen conscientes de la manera en que aprenden mejor la lengua.

7.2.2 Autonomía en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera

Dentro de la investigación de las estrategias de aprendizaje ha surgido una preocupación por la autonomía que deben tener los estudiantes con el fin de potenciar las estrategias de aprendizaje abordadas con anterioridad; por este motivo, es necesario que los estudiantes sean autónomos y se interesen por mejorar tanto los procesos metacognitivos como los cognitivos que se llevan a cabo en el aprendizaje de inglés. De esta manera, Wenden y Rubin (1987) afirman que una de las principales metas educativas que se ha propuesto la investigación sobre las estrategias es lograr que los alumnos tengan un aprendizaje autónomo del idioma, en este caso el inglés. Por esta razón, esta pregunta pretende conocer si los estudiantes practican y refuerzan el inglés por fuera del aula de clase.

Por otro lado, es válido resaltar que este interrogante se complementará con la siguiente pregunta ya que en esta se indaga si los profesores promueven el estudio de inglés fuera del aula de clase. De igual forma, los resultados se presentarán de la misma manera como se describió en la introducción de este capítulo. Por último, en la pregunta 7.2.3 se hará un enlace de los resultados con lo que plantean autores como Wenden y Rubin (1987).

13. Indica de 1 a 5 qué tanto estudias y practicas inglés por fuera del aula de clase:
15 respuestas

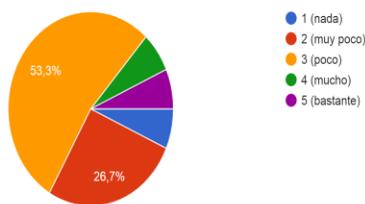


Figura 48. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 13 del cuestionario 2. 2019.

13. Indica de 1 a 5 qué tanto estudias y practicas inglés por fuera del aula de clase:
15 respuestas

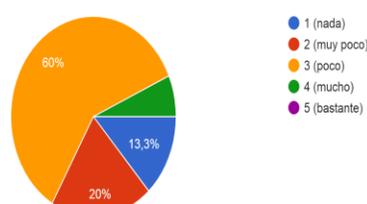


Figura 49. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 13 del cuestionario 2. 2019.

13. Indica de 1 a 5 qué tanto consideras que tus estudiantes estudian y practican inglés por fuera del aula de clase:

1 respuesta

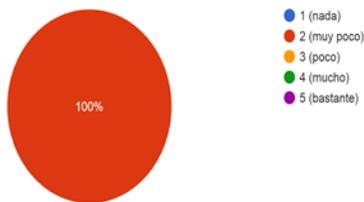


Figura 50. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 13 del cuestionario 2. 2019.

13. Indica de 1 a 5 qué tanto consideras que tus estudiantes estudian y practican inglés por fuera del aula de clase:

1 respuesta

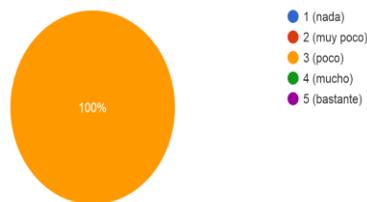


Figura 51. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 13 del cuestionario 2. 2019.

- Frecuencia con la que los alumnos estudian y practican inglés por fuera del aula de clase

De los 15 estudiantes de la institución pública, uno afirmó que no practica nada el inglés por fuera del aula. Asimismo, 4 alumnos señalaron que estudian muy poco inglés por su cuenta. Adicionalmente, 8 estudiantes indicaron que poco practican inglés de manera autónoma por fuera del aula. Por otro lado, un estudiante manifestó que estudia y practica mucho inglés por su cuenta. Finalmente, un alumno respondió que estudia bastante inglés de manera autónoma. De esta forma, la mayoría de estudiantes (12) no son aprendientes autónomos ya que muy poco o poco estudian inglés por fuera del aula.

De los 15 alumnos de la institución privada, 2 aseguran que no practican para nada inglés fuera del aula de clase. Por su parte, 3 estudiantes indicaron que estudian muy poco inglés por fuera del salón. Asimismo, 9 estudiantes señalaron que estudian y practican poco inglés de manera autónoma. Por último, sólo un estudiante respondió que estudia mucho inglés por su cuenta. De esta manera, la mayoría de los estudiantes (12) se encuentran dentro de las opciones muy poco o poco.

Igualmente, el docente de la institución pública considera que sus alumnos estudian y practican inglés muy poco por fuera del aula de clase, lo que demuestra que el profesor conoce a sus estudiantes ya que estos indicaron que practican muy poco o poco inglés por su cuenta. Por su parte, el maestro de la institución privada afirmó que sus alumnos practican poco el inglés fuera del salón de clase, lo cual se pudo confirmar a través de las respuestas dadas por los estudiantes quienes indicaron estudiar muy poco o poco inglés de forma autónoma. En resumen,

tanto los estudiantes del colegio público como los alumnos del colegio privado manifestaron que estudian y practican inglés muy poco o poco por su propia cuenta.

7.2.3 Incentivación del aprendizaje autónomo por parte de los docentes

Tal y como se mencionó anteriormente, la presente pregunta está relacionada con el anterior interrogante. Por esta razón, en el presente apartado se realiza la conexión de ambas preguntas con la teoría planteada por Wenden y Rubin (1993). De esta manera, con este interrogante se pretende indagar si los maestros promueven en sus estudiantes el hábito de estudiar y practicar inglés por fuera del aula de clase.

14. Indica de 1 a 5 qué tanto promueve tu profesor el hábito de estudiar y practicar inglés por fuera del aula de clase:

15 respuestas

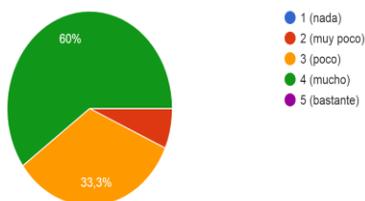


Figura 52. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 14 del cuestionario 2. 2019.

14. Indica de 1 a 5 qué tanto promueve tu profesor el hábito de estudiar y practicar inglés por fuera del aula de clase:

15 respuestas

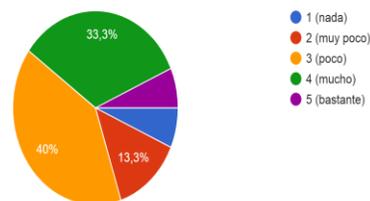


Figura 53. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 14 del cuestionario 2. 2019.

14. Indica de 1 a 5 qué tanto promueves en tus estudiantes el hábito de estudiar y practicar inglés por fuera del aula de clase:

1 respuesta

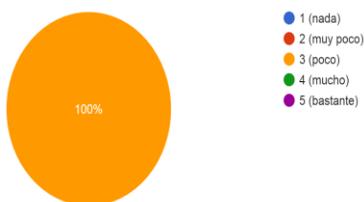


Figura 54. Respuesta del profesor colegio público a la pregunta 14 del cuestionario 2. 2019.

14. Indica de 1 a 5 qué tanto promueves en tus estudiantes el hábito de estudiar y practicar inglés por fuera del aula de clase:

1 respuesta

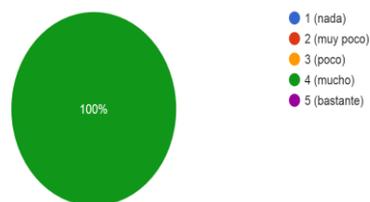


Figura 55. Respuesta del profesor colegio privado a la pregunta 14 del cuestionario 2. 2019.

- Frecuencia con la que el docente promueve en sus estudiantes el hábito de estudiar y practicar inglés fuera del aula de clase

En cuanto a los estudiantes del colegio público, un alumno aseguró que su profesor promueve muy poco el hábito de estudiar y practicar inglés fuera del aula de clase. De igual

forma, 5 estudiantes señalaron que el profesor poco promueve el aprendizaje autónomo. Por otra parte, 9 alumnos afirmaron que el docente promueve mucho el hábito de estudiar y practicar inglés por su cuenta. De esta manera, más de la mitad de los estudiantes (9) consideran que su profesor promueve mucho la práctica de inglés por fuera del salón de clase.

En cuanto a los estudiantes del colegio privado, un alumno indicó que el maestro no promueve para nada el estudio de inglés por fuera del aula de clase. Por su parte, 2 estudiantes señalaron que el docente promueve muy poco la autonomía en el aprendizaje de inglés. Por otro lado, 6 alumnos manifestaron que el profesor poco promueve la práctica de inglés por fuera del salón de clase. Asimismo, 5 alumnos respondieron que el maestro promueve mucho el estudio de sus estudiantes por su cuenta. Finalmente, según un alumno el profesor promueve bastante el aprendizaje autónomo. De esta forma, gran parte de los estudiantes (11) se encuentran dentro de las opciones poco y mucho.

Igualmente, el docente del colegio público afirma que poco promueve el aprendizaje autónomo en sus estudiantes mientras que el maestro del colegio privado indicó que promueve mucho el estudio y la práctica de inglés por fuera del aula de clase. En resumen, se puede evidenciar que en ambas instituciones la frecuencia con la que se promueve el aprendizaje autónomo es media.

A partir de los resultados obtenidos tanto en la pregunta 7.2.2 como en el interrogante 7.2.3, es válido recalcar que en ambas instituciones es muy poco o poco lo que los estudiantes estudian y practican inglés por fuera del aula de clase. Igualmente, es posible observar que el docente del colegio público considera que promueve poco el aprendizaje autónomo; no obstante, la mayoría de los estudiantes manifestaron que su profesor promueve mucho el estudio y la práctica de inglés por fuera del salón de clase. Por otra parte, el maestro del colegio privado considera que promueve mucho la autonomía en sus estudiantes y estos opinan que el profesor poco o mucho incentiva el estudio y la práctica de inglés por fuera del salón de clase.

Así, es posible afirmar que, aunque los alumnos consideran que sus docentes promueven mucho el aprendizaje autónomo, los estudiantes de ambas instituciones practican muy poco inglés por fuera del aula de clase. Lo anterior indica que los aprendientes necesitan de otros métodos que promuevan la práctica del idioma en espacios diferentes al aula de clase, puesto que la manera en que los docentes están incentivando el aprendizaje autónomo no está siendo efectiva. De esta manera, según Wenden y Rubin (1987) una de las principales metas educativas

de la investigación sobre las estrategias es formar aprendientes de lengua autónomos, capaces de fortalecer su proceso de aprendizaje. Por esta razón, es válido recalcar que tanto los maestros como los estudiantes de ambas instituciones deben hallar la manera de reforzar el aprendizaje autónomo de inglés por parte de los alumnos. Lo anterior se debe alcanzar para que los estudiantes sean capaces de identificar sus carencias, puedan superar las mismas y, con esto, logren fortalecer las estrategias de aprendizaje y mejorar su desempeño en inglés.

7.3. Relación profesor-estudiante desde lo social

La presente categoría tiene como objetivo identificar los factores sociales que afectan la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá. Por este motivo, primero se profundizará en el interaccionismo social a través del planteamiento de 2 preguntas presentadas en el instrumento del marco metodológico y, luego, se abordará la interacción en el aula de inglés como lengua extranjera por medio del planteamiento de una pregunta.

7.3.1 Apoyo a los estudiantes por parte de sus compañeros

Debido a que los factores sociales y lingüísticos están presentes en la relación que se da entre profesor-estudiantes y, dicha relación surge a partir del interaccionismo social, es necesario profundizar en este proceso. Al respecto, el Instituto Cervantes (1997) menciona que a través de las interacciones en las que participan los sujetos, estos aprenden y dan sentido al mundo que los rodea. Así, la interacción es primordial al momento de desarrollar los conocimientos y saberes. Por tal motivo, este interrogante pretende conocer si los alumnos interactúan con sus demás compañeros con el fin de apoyar y fortalecer su proceso de aprendizaje. Esta pregunta no fue realizada a los profesores. Por otro lado, es válido mencionar que esta pregunta se complementará con el siguiente interrogante ya que en este se cuestiona si los profesores ayudan a sus alumnos a desarrollar las tareas cuando estos no saben cómo hacerlas. Es decir que ambas preguntas pretenden conocer el papel de mediadores que desempeñan tanto los alumnos como los profesores; por esta razón, ambos interrogantes se analizarán de forma conjunta en la pregunta 7.3.2.

15. Indica de 1 a 5 qué tanto te ayudan tus compañeros a resolver una tarea/ejercicio cuando no puedes hacerlo:

15 respuestas

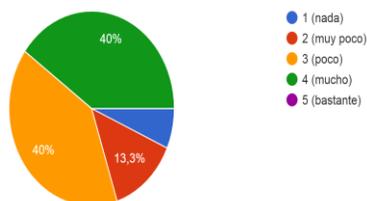


Figura 56. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 15 del cuestionario 2. 2019.

15. Indica de 1 a 5 qué tanto te ayudan tus compañeros a resolver una tarea/ejercicio cuando no puedes hacerlo:

15 respuestas

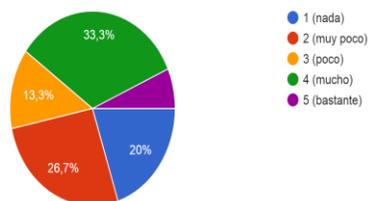


Figura 57. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 15 del cuestionario 2. 2019.

De los 15 alumnos de la institución pública, un estudiante señaló que sus compañeros no le ayudan en nada a resolver un ejercicio cuando no logra hacerlo. Por su parte, 2 alumnos indicaron que sus compañeros les ayudan muy poco a resolver las tareas. Por otro lado, 6 estudiantes manifestaron que sus compañeros poco les ayudan a resolver los ejercicios cuando no entienden. Finalmente, 6 alumnos consideran que sus compañeros les ayudan mucho. De esta manera, se puede observar que la mayoría de los estudiantes (12) se encuentran entre las respuestas poco y mucho. Por ende, la frecuencia con la que los estudiantes se ayudan entre sí cuando no pueden hacer una tarea o ejercicio es media.

De los 15 estudiantes de la institución privada, un alumno respondió que sus compañeros no le ayudan para nada a resolver ejercicios o tareas cuando no puede hacerlo. Adicionalmente, 2 estudiantes indicaron que les ayudan muy poco. Por otra parte, 6 alumnos afirmaron que reciben poco apoyo. Asimismo, 5 estudiantes consideran que sus compañeros les ayudan mucho a resolver las tareas. Por último, un alumno indicó que sus compañeros le ayudan bastante. De esta forma, la mayoría de los estudiantes (11) consideran que sus compañeros de clase le ayudan poco o mucho a resolver una tarea o un ejercicio cuando no pueden hacerlo. Así, es posible evidenciar que según los alumnos de ambas instituciones sus compañeros les ayudan poco o mucho a realizar los ejercicios cuando estos no pueden hacerlos.

7.3.2 Apoyo a los estudiantes por parte de sus profesores

Tal y como se mencionó con anterioridad, esta pregunta se encuentra conectada con el anterior interrogante. De esta manera, con esta pregunta se pretende indagar si los maestros ayudan a sus estudiantes a resolver tareas o ejercicios cuando los alumnos no saben cómo realizarlos. Finalmente, se realiza el enlace de ambas preguntas con la teoría planteada por

autores como Vygotsky (1995), Williams y Burden (1999) y Feuerstein (citado en Williams y Burden, 1999).

16. Indica de 1 a 5 qué tanto te ayudan tus profesores a resolver una tarea/ejercicio cuando no puedes hacerlo:
15 respuestas

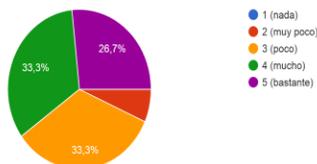


Figura 58. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 16 del cuestionario 2. 2019.

16. Indica de 1 a 5 qué tanto te ayudan tus profesores a resolver una tarea/ejercicio cuando no puedes hacerlo:
15 respuestas

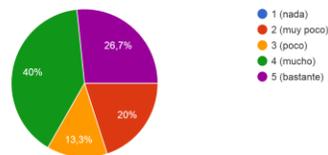


Figura 59. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 16 del cuestionario 2. 2019.

En cuanto al colegio público, 3 estudiantes indicaron que el profesor les ayuda muy poco a resolver las tareas o los ejercicios cuando no pueden hacerlo. Por su parte, 2 alumnos señalaron que el profesor poco los apoya cuando deben realizar una tarea que no saben resolver. Por otro lado, 6 estudiantes confirmaron que el docente los apoya mucho al momento de resolver un ejercicio o una tarea que no saben hacer. Adicionalmente, 4 alumnos sostuvieron que el maestro les ayuda bastante a resolver los ejercicios. En resumen, gran parte de los estudiantes (10) afirmaron que el profesor les ayuda mucho o bastante a resolver las tareas que no pueden hacer.

En cuanto al colegio privado, un estudiante afirmó que el profesor no le ayuda para nada a resolver las tareas cuando no puede realizarlas. Asimismo, 2 estudiantes indicaron que el profesor les ayuda muy poco. Por su parte, según 6 estudiantes el profesor les ayuda poco, 4 alumnos señalaron que el docente los apoya mucho cuando deben resolver un ejercicio que no saben hacer, y un estudiante manifestó que el maestro los ayuda bastante cuando no saben cómo realizar una tarea o ejercicio. Así, la mayoría de los alumnos (10) respondieron que el docente les ayuda poco o mucho a resolver una tarea o ejercicio cuando no pueden hacerlo.

De esta forma, en ambas instituciones los estudiantes coincidieron en que el docente les ayuda mucho a resolver los ejercicios o las tareas cuando no logran hacerlo por sí solos. Por otra parte, se puede afirmar que la frecuencia con la que los compañeros se apoyan entre sí no es alta. Por esta razón, es necesario que los estudiantes con mayor conocimiento ayuden a sus compañeros a progresar en el aprendizaje del idioma. Según Vygotsky (1995), la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es la distancia que existe entre el nivel actual de desarrollo, el cual se determina por la habilidad de resolver las tareas de forma independiente, y el nivel potencial que

alcanza el estudiante al resolver las tareas o problemas en colaboración de un facilitador. Por lo tanto, cuando los estudiantes no se sienten capaces de realizar el trabajo asignado por el maestro, estos deben contar con el apoyo de sus compañeros ya que es a través de la interacción que los alumnos construyen el conocimiento. Aunque en ambas instituciones los docentes ayudan a sus estudiantes, es necesario que el apoyo entre pares se fortalezca con el fin de alcanzar el nivel potencial de desempeño en la lengua.

Asimismo, tanto los profesores como los alumnos de ambas instituciones deben dar el apoyo necesario a quienes lo necesitan, pues esto influye tanto en la interacción como en la formación de la autonomía. Al respecto, Vygotsky (1995) afirma que, en la interacción, los compañeros con mayor conocimiento, ya sean profesores, padres o compañeros, deben ayudar a los estudiantes en el desarrollo de una tarea hasta el momento en que el aprendiz sea capaz de llevarla a cabo sin requerir ayuda alguna. Así, hace falta que los estudiantes se sientan motivados para apoyar a quienes necesitan mejorar y no tienen el conocimiento suficiente. Para esto, los docentes deben promover actividades en las que se permita a los estudiantes pensar en las necesidades de los demás y, al mismo tiempo, crear espacios propicios para que los estudiantes logren interactuar con él y con sus compañeros de manera más frecuente y, de esta forma, puedan desarrollar sus capacidades e ir más allá de lo que conocen.

De la misma manera, según Williams y Burden (1999), quienes desempeñan el papel de mediadores mejoran el aprendizaje tomando y formando las experiencias de aprendizaje vividas. De esta forma, tanto los alumnos como los mediadores se benefician a través de la interacción que se da entre los agentes de este proceso ya que aprenden de forma colaborativa hasta que son capaces de desarrollar la tarea por sí solos.

Finalmente, se pudo observar que los docentes frecuentemente ayudan a sus estudiantes cuando no se sienten capaces de resolver una tarea por sí solos. Reuven Feuerstein, (como se citó en Williams y Burden, 1999), menciona que el docente es la persona que selecciona y configura las experiencias de aprendizaje y las respuestas que dan los estudiantes a las mismas. Por esta razón, el papel que desempeñan los mediadores es esencial en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de la lengua y, por ende, se debe seguir promoviendo la ayuda por parte de los maestros y los estudiantes en ambas instituciones.

7.3.3 Seguridad al hablar o escribir en inglés

El hecho de que los estudiantes tengan seguridad al hablar o escribir en inglés los ayuda a avanzar en su proceso de aprendizaje de inglés y por esta razón es necesario profundizar en los mismos. Así lo afirma el Instituto Cervantes (1997) que manifiesta que, si no se tiene seguridad al hacer uso de la interlengua, el proceso de aprendizaje es más lento. Por esta razón, las siguientes 3 preguntas buscan saber si los estudiantes se sienten seguros al hablar o escribir en inglés y si los docentes les brindan herramientas a sus estudiantes para que lleven a cabo estas actividades. Por último, se hará un enlace de los resultados obtenidos con la teoría planteada por el Instituto Cervantes (1997).

17. Indica de 1 a 5 qué tan seguro te sientes cuando debes escribir o hablar en inglés:

15 respuestas

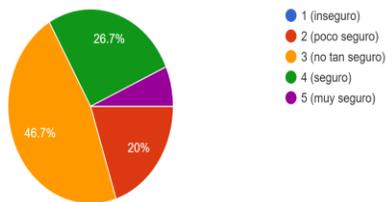


Figura 60. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 17 del cuestionario 2. 2019.

17. Indica de 1 a 5 qué tan seguro te sientes cuando debes escribir o hablar en inglés:

15 respuestas

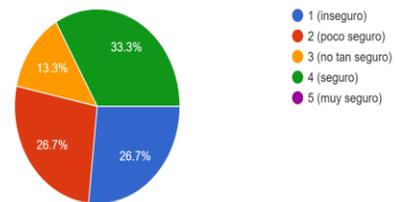


Figura 61. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 17 del cuestionario 2. 2019.

17. ¿Das las herramientas necesarias para que tus estudiantes se sientan seguros de realizar producciones orales?

1 respuesta

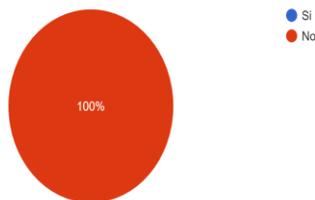


Figura 62. Respuesta del profesor del colegio público a la pregunta 17 del cuestionario 2. 2019.

17. ¿Das las herramientas necesarias para que tus estudiantes se sientan seguros de realizar producciones orales?

1 respuesta

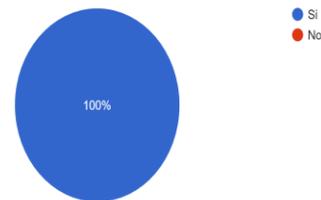


Figura 63. Respuesta del profesor del colegio privado a la pregunta 17 del cuestionario 2. 2019.

Explica por qué.

1 respuesta

Realizamos actividades de habla pero, infortunadamente, falta hacer énfasis en el desarrollo de dicha actividad.

Figura 64. Justificación del profesor del colegio público de la pregunta 17 del cuestionario 2. 2019.

Explica por qué.

1 respuesta

La mejor opción para que se participe es dar seguridad de que lo trabajado es una base sólida para aprender.

Figura 65. Justificación del profesor del colegio privado de la pregunta 17 del cuestionario 2. 2019.

18. ¿Das las herramientas necesarias para que tus estudiantes se sientan seguros de realizar producciones escritas?

18 respuestas

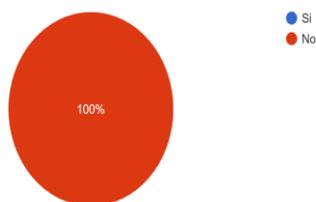


Figura 66. Respuesta del profesor del colegio público a la pregunta 18 del cuestionario 2. 2019.

18. ¿Das las herramientas necesarias para que tus estudiantes se sientan seguros de realizar producciones escritas?

18 respuestas

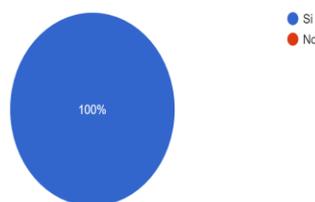


Figura 67. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 18 del cuestionario 2. 2019.

Explica por qué.

1 respuesta

Aunque también realizamos actividades de escritura, las producciones tienden a ser ejercicios más apesados que reflexivos y conscientes.

Figura 68. Justificación del profesor del colegio público de la pregunta 18 del cuestionario 2. 2019.

Explica por qué.

1 respuesta

La parte escrita es la más trabajada mediante esta se estructura gran parte del aprendizaje y así se aplica verbalmente

Figura 69. Justificación del profesor del colegio privado de la pregunta 18 del cuestionario 2. 2019.

De los 15 estudiantes encuestados en el colegio público, 3 afirmaron que se sienten poco seguros cuando deben escribir o hablar en inglés, 7 contestaron que no se sienten tan seguros al hablar o escribir en inglés, 4 indicaron que se sienten seguros al momento de escribir o hablar en inglés y 1 estudiante manifestó que se siente muy seguro al realizar estas actividades en inglés. De esta manera, es posible observar que la mayoría de estudiantes (10) respondieron que se sienten poco seguros o no tan seguros cuando tienen que hablar o escribir en inglés y menos de la mitad (5) aseguraron que se sienten seguros o muy seguros al hablar o escribir en inglés.

Por otro lado, de los 15 estudiantes pertenecientes al colegio privado, 4 respondieron que se sienten inseguros cuando deben escribir o hablar en inglés, 4 aseguraron que se sienten poco

seguros al hablar o escribir en inglés, 2 afirmaron que no se sienten tan seguros al momento de hablar o escribir en inglés y 5 indicaron que se sienten seguros al llevar a cabo estas actividades en inglés. Por consiguiente, la mayoría de estudiantes (10) contestaron que se sienten inseguros, poco seguros o no tan seguros al momento de hablar o escribir en inglés y menos de la mitad (5) manifestaron que se sienten seguros al hablar o escribir en inglés.

Adicionalmente, el docente del colegio público aseguró que no da las herramientas necesarias para que sus estudiantes se sientan seguros de realizar producciones orales y escritas y la razón que dio fue que “realizamos actividades de habla, pero, infortunadamente, falta hacer énfasis en el desarrollo de dicha actividad y aunque también realizamos actividades de escritura, las producciones tienden a ser ejercicios más apreciativos que reflexivos y conscientes.” Por el contrario, el docente del colegio privado respondió que si les da a sus estudiantes las herramientas necesarias para que se sientan seguros de realizar producciones orales y escritas y la razón por la cual facilita estas herramientas es “la mejor opción para que se participe es dar seguridad de que lo trabajado es una base sólida para aprender y la parte escrita es la más trabajada mediante esta se estructura gran parte del aprendizaje y así se aplica verbalmente.”

En resumen, según las respuestas recolectadas, tanto en el colegio público como en el privado la mayoría de estudiantes (10) se sienten inseguros, poco seguros o no tan seguros al momento de hablar o escribir en inglés y menos de la mitad de estudiantes (5) se sienten seguros o muy seguros al realizar estas actividades. Respecto a lo anterior, el Instituto Cervantes (1997) establece que, si el estudiante no se siente seguro de usar su interlengua, en este caso de hablar y escribir en inglés, su proceso de aprender la lengua será más lento. Así, los alumnos de ambas instituciones pueden tener un proceso de aprendizaje de inglés lento ya que no tienen mucha seguridad al momento de realizar estas actividades. Además, el profesor del colegio público manifestó que no brinda las herramientas necesarias para que sus estudiantes se sientan seguros de realizar producciones orales y escritas y esto se ve reflejado en las respuestas dadas por los alumnos ya que la mayoría (10) no tienen mucha seguridad al momento de hablar o escribir en inglés. Por su parte, el profesor del colegio privado afirmó que brinda las herramientas necesarias para que sus estudiantes se sientan seguros al hablar o escribir en inglés; sin embargo, esto no se ve reflejado en las respuestas de los estudiantes ya que la mayor parte de los estudiantes (10) no se sienten muy seguros al hablar en inglés.

7.4. Relación profesor-estudiante desde lo afectivo

La siguiente categoría tiene como objetivo identificar los factores afectivos que afectan la relación profesor-estudiante en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá. Por lo cual, primero se abordarán las estrategias socioafectivas en el aula de ILE por medio de 2 preguntas; a continuación, las emociones en el aula de ILE a partir de 2 preguntas y, finalmente, la motivación en el aula de ILE que se abordará por medio de 3 preguntas.

7.4.1 Influencia de la relación profesor-estudiante en el aprendizaje de ILE

Tal como lo afirma la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013) cuando el profesor hace uso de estrategias socio afectivas como hablar de las carencias, necesidades y sentimientos de los estudiantes, crea un vínculo con sus alumnos, crea un buen ambiente de clase y genera que los estudiantes estén más interesados en la clase. Por esta razón, es pertinente indagar acerca de si la relación profesor-estudiante afecta el aprendizaje de los estudiantes y la frecuencia con la que se habla o no sobre esta relación. Así pues, las siguientes dos preguntas buscan conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto a si la relación con su profesor afecta o no su proceso de aprendizaje y qué tanto se habla de esta relación. Esto con el fin de encontrar si hay alguna diferencia entre los dos contextos y de comprobar que el uso de estrategias socio afectivas puede ayudar a mejorar la relación profesor-estudiante. De igual forma, se hará un enlace de los resultados obtenidos con la teoría planteada por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013).

18. ¿Crees que la relación con tu profesor afecta tu aprendizaje?
¿Por qué?
15 respuestas

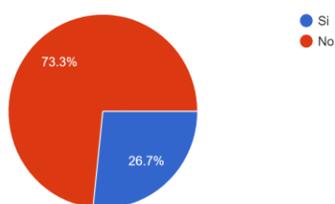


Figura 70. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 18 del cuestionario 2. 2019.

18. ¿Crees que la relación con tu profesor afecta tu aprendizaje?
¿Por qué?
15 respuestas

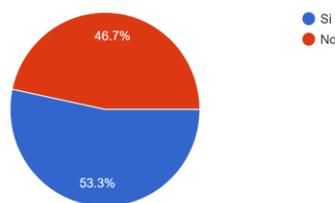


Figura 71. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 18 del cuestionario 2. 2019.

No, pues la relación de él hacia con nosotros es óptima lo que nos da la oportunidad de tener un libre aprendizaje
Sí, porque si hay una buena relación uno aprende más fácil
Sí, porque depende de cuánto le interese la clase
No me afecta ya que me genera confianza y seguridad a la hora de aprender
No porque él nos ayuda y nos explica así le caigamos mal, pero nadie le cae mal a él
Un poco y es por el interés que pones, el profesor te debe motivar y ayudar, no perjudicarte
No la afecta en nada
No, ya que él es buen profesor
No, porque me llevo muy bien con él
No, porque yo sé lo que debo hacer y tenemos buena comunicación
Si afecta mucho porque la actitud nos puede hacer fallar con las actividades
No nos llevamos bastante bien y nunca han habido conflictos
No, porque uno como estudiante debe estar solo enfocado en lo académico
No, porque él que está estudiando es uno, no es el maestro
No, yo creo que no afectaría en nada o por lo menos a mí me daría lo mismo

Figura 72. Justificación de los estudiantes del colegio público a la pregunta 18 del cuestionario 2. 2019.

No, todo va en mi
No porque si tengo una buena pronunciación en inglés no afectaría la relación
Si porque si uno no se la lleva bien con el profesor pues uno no se motiva a trabajar ni hacer tareas
porque si no hay confianza el cual haga que uno no preste atención
si, yo que si no hay una buena relación yo no entendería
no, porque si uno quiere estudiar es por esfuerzo de uno
no, porque pues de alguna manera debo aprender
no, no porque puede caerle super mal pero debe saber que la relación no debe afectar lo académico
no porque nosotros mismos podemos aprender entre nosotros mismos
si, porque si el profesor no tiene una buena relación conmigo le cogeré pereza a la clase
no, eso va de parte mía y de querer aprender, no de mi relación con el docente
pues si me la llevo mal en la clase con el si, pero sino, no afectaría en nada
Porque sino tuviéramos una buena relación no me sentiría cómoda
si, porque si no tenemos una buena interacción y chocamos me aburriría
siiii

Figura 73. Justificación de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 18 del cuestionario 2. 2019.

En el colegio público 4 de 15 estudiantes afirmaron que la relación que tienen con su profesor afecta su aprendizaje. Las razones que dieron los estudiantes fueron que si hay una buena relación se aprende más fácil, que la actitud puede hacerlo fallar en las actividades y que el profesor debe motivarlos y no perjudicarlos. Esto quiere decir que los estudiantes consideran la motivación y la actitud importantes dentro de la relación profesor-estudiante ya que puede afectar su proceso de aprendizaje.

Adicionalmente, 11 de 15 estudiantes de la institución pública manifestaron que la relación que tienen con su profesor no afecta su aprendizaje. La razón principal que dieron los estudiantes fue que se llevan bien con su profesor y que por lo tanto no les afecta en nada y otra de las razones que dieron fue que no les afectaba porque ellos como estudiantes debían estar enfocados en lo académico. Por lo tanto, se puede evidenciar que, aunque los alumnos respondieron que no les afectaba, cuando dicen que se llevan bien con el profesor y que por eso la relación que tienen con el no afecta su aprendizaje están reflejando que ya que la relación que tienen con su profesor es buena esto no afecta de manera negativa su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, 8 de 15 estudiantes pertenecientes al colegio privado aseguraron que la relación que tienen con su profesor afecta su aprendizaje. Las razones que dieron los estudiantes fueron que si no se la llevan bien con el profesor no se van a motivar a trabajar o hacer tareas, no van a entender el tema, le cogerán pereza a la clase, no voy a prestar atención, no se sentirán

cómodos o se aburrirán en la clase. Así pues, se puede evidenciar que al no tener una buena relación con el profesor se ven afectados de manera negativa con su disposición en la clase.

Además, 7 de 15 estudiantes de la institución privada respondieron que la relación que tienen con profesor no afecta su aprendizaje. Las razones que dieron los alumnos fueron que todo va en ellos ya que la relación que tengan con su docente no debe afectar lo académico, que de alguna manera deben aprender y que todo va de parte de ellos, no depende de la relación con su docente. Por ende, es posible evidenciar que estos estudiantes consideran que su aprendizaje depende de ellos y no de la relación que tengan con su profesor.

Por consiguiente, de acuerdo a las respuestas obtenidas, se puede afirmar que la cantidad de estudiantes del colegio privado que consideran que la relación que tienen con su profesor afecta su aprendizaje es mayor que la del colegio público. Así mismo, es posible evidenciar que la cantidad de estudiantes del colegio privado que consideran que la relación que tienen con su profesor no afecta su aprendizaje es menor que la del colegio público. Así, se presenta una brecha entre las respuestas de los estudiantes del colegio público y las del privado.

Finalmente, las razones que dan los estudiantes de ambas instituciones acerca de porque la relación con su profesor afectaba su aprendizaje apuntan a que si no se llevan bien con su docente le cogen pereza a la clase, no prestan atención, no les interesa la clase, etc. y que cuando tienen una buena relación con su profesor entienden mejor, aprenden más fácil y están motivados. Lo anterior confirma lo que dice la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013) acerca de que, si el profesor se preocupa por los aspectos socioafectivos de los estudiantes, los alumnos estarán motivados y tendrán interés en la clase. Así, las razones dadas por los estudiantes de los dos colegios nos indican que la relación que los estudiantes tienen con su profesor puede llegar a afectar de manera positiva o negativa su aprendizaje.

7.4.2 Frecuencia con la que se habla o no sobre la relación profesor-estudiante en el aula de ILE

Esta pregunta apunta a saber la frecuencia con la que se habla o no de la relación profesor-estudiante en el aula de ILE. Al finalizar la descripción de la pregunta se hará el enlace con la teoría planteada por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013).

19. Indica de 1 a 5 la frecuencia con la que se habla o no sobre la relación profesor-estudiante en la clase de inglés:
15 respuestas

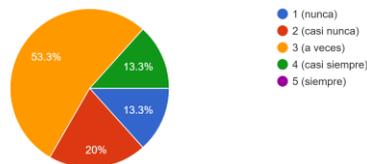


Figura 74. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 19 del cuestionario 2. 2019.

19. Indica de 1 a 5 la frecuencia con la que se habla o no sobre la relación profesor-estudiante en la clase de inglés:
15 respuestas

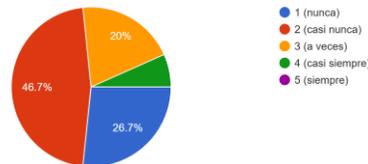


Figura 75. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 19 del cuestionario 2. 2019.

De los 15 estudiantes encuestados en el colegio público, 2 afirmaron que nunca se habla sobre la relación profesor-estudiante en la clase de inglés, 3 estudiantes mencionaron que casi nunca hablan de la relación profesor-estudiante, 8 estudiantes indicaron que a veces se habla de esta relación, 2 estudiantes contestaron que casi siempre hablan de la relación y, por último, cabe mencionar que ningún estudiante respondió que siempre se hable de este tema. De esta forma, se puede analizar que menos de la mitad de los estudiantes (5) indicaron que nunca o casi nunca se habla sobre la relación profesor-estudiante en la clase de inglés, y la mayor parte de los estudiantes (10) manifestaron que a veces o casi siempre se habla de la relación profesor-estudiante.

Por otra parte, de los 15 estudiantes del colegio privado, 4 estudiantes respondieron que nunca se habla sobre la relación profesor-estudiante en la clase de inglés, 7 dijeron que casi nunca hablan del tema, 3 indicaron que a veces hablan sobre la relación, 1 estudiante afirmó que casi siempre se habla sobre la relación y ningún estudiante eligió la opción de siempre. Por consiguiente, la mayoría de los estudiantes (11) respondieron que nunca o casi nunca se habla sobre la relación entre profesor-estudiante y menos de la mitad de estudiantes (4) mencionaron que nunca se habla de esta relación.

Por ende, en cuanto a la frecuencia con la que se habla sobre esta relación en el colegio público menos de la mitad de los alumnos (5) aseguraron que no se habla mucho de la relación profesor-estudiante y la mayoría de los estudiantes (10) afirmaron que sí se habla de esta relación. En contraste, en el colegio privado la mayor parte de los alumnos (11) manifestaron que no se habla mucho de esta relación y menos de la mitad (4) respondieron que si se habla de la relación que tienen con su profesor. Por lo tanto, se puede evidenciar que en el colegio privado no hay un espacio para hablar de la relación profesor-estudiante dado que los estudiantes

afirmaron que no se habla de esta relación.

Finalmente, según los resultados obtenidos, en el colegio público se abren espacios para hablar de la relación profesor-estudiante, aunque sea de manera espontánea, mientras que, en el colegio privado no hay espacios en los que se hable de dicha relación. Respecto a lo anterior, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013) afirma que el uso de estrategias socioafectivas para desarrollar la socio afectividad contribuye a una mejor convivencia y clima escolar de igual manera es un componente que permite mejorar el logro académico. Así pues, brindar espacios para que los estudiantes y profesores hablen de cómo se sienten en la clase puede contribuir a su aprendizaje y al ambiente en el aula.

Adicionalmente, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013) también establece que el vínculo de los estudiantes con sus profesores desde la socio afectividad por medio de la identificación de sus carencias y necesidades ocasiona que sea más fácil captar la atención de los alumnos hacia lo que la institución les propone. Por ende, cuando el profesor se acerca a sus estudiantes para hablar de sus sentimientos o necesidades genera que sus alumnos estén más interesados en la clase. En conclusión, de acuerdo a lo mencionado por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013) es importante que los profesores presten atención a lo que sienten los estudiantes, a las necesidades que tengan o lo que esté pasando en ese momento con ellos para tener una mejor relación y un mejor ambiente en el aula.

7.4.3 Emociones en el aula de ILE

Las emociones juegan un papel importante al momento de aprender una L2 ya que pueden favorecer o afectar el proceso de aprendizaje de la misma. Así lo establece Krashen (1989) quien afirma que hay un filtro afectivo conformado por las emociones que forma un muro el cual dificulta el proceso de aprendizaje de una L2. Por esta razón, las siguientes preguntas indagan acerca de cómo las emociones afectan la relación que el estudiante tiene con el profesor y que tanto favorecen el proceso de aprendizaje. Además, saber si los profesores realizan actividades relacionadas con el manejo de emociones. Así mismo, los resultados se enlazarán con la teoría propuesta por Krashen (1989).

20. ¿Qué tanto experimentas las siguientes emociones en la relación con tu profesor de inglés?

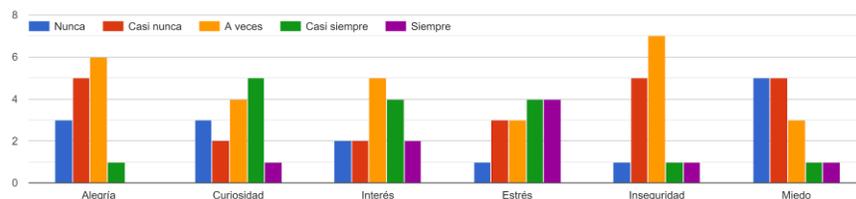


Figura 76. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 20 del cuestionario 2. 2019.

20. ¿Qué tanto experimentas las siguientes emociones en la relación con tu profesor de inglés?

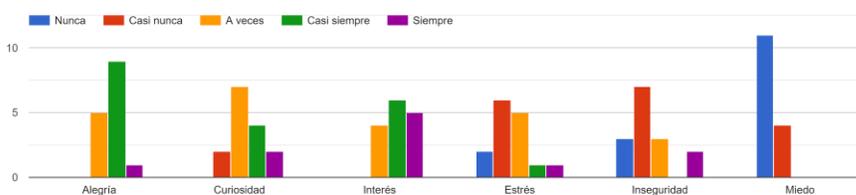


Figura 77. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 20 del cuestionario 2. 2019.

19. Marca la frecuencia con la que identificas las siguientes emociones en tus estudiantes:

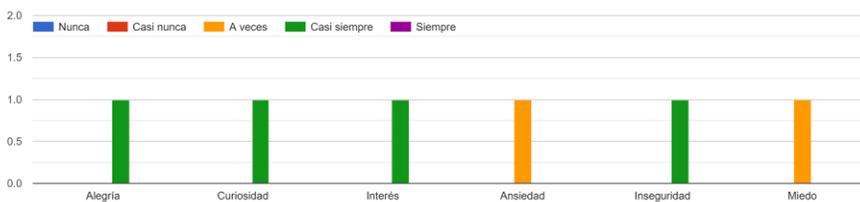


Figura 78. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 19 del cuestionario 2. 2019.

19. Marca la frecuencia con la que identificas las siguientes emociones en tus estudiantes:

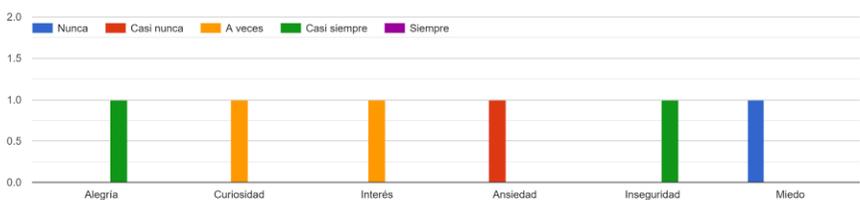


Figura 79. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 19 del cuestionario 2. 2019.

En el colegio público, la mayoría de los estudiantes (10) manifestaron que casi siempre o siempre experimentan alegría en esta clase y menos de la mitad (5) contestaron que a veces

sienten alegría en sus clases de inglés. Por otra parte, la mayoría de los alumnos (13) respondieron que a veces, casi siempre o siempre sienten esta emoción en la clase de inglés, mientras que menos de la mitad de alumnos (2) indicaron que casi nunca experimentan curiosidad en la clase de inglés. Adicionalmente, todos los estudiantes (15) afirmaron que a veces, casi siempre o siempre experimentan interés en las clases de inglés. Así mismo, más de la mitad de los alumnos (8) señalaron que nunca o casi nunca sienten estrés en sus clases de inglés y menos de la mitad de los estudiantes (7) respondieron que a veces, casi siempre o siempre experimentan estrés en las clases de inglés. Además, la mayor parte de los alumnos (10) indicaron que nunca o casi nunca experimentan inseguridad en la clase de inglés, mientras que, menos de la mitad de alumnos (5) respondieron que a veces o siempre sienten esta emoción en la clase de inglés. De la misma forma, todos los estudiantes (15) afirmaron que nunca o casi nunca sienten miedo en las clases de inglés.

Por otro lado, en el colegio privado, más de la mitad de los alumnos (8) afirmaron que nunca o casi nunca sienten alegría en el curso de inglés y menos de la mitad (7) contestaron que experimentan esta emoción en esta clase. Igualmente, la mayoría de los alumnos (10) contestaron que a veces, casi siempre o siempre experimentan curiosidad en esta clase y menos de la mitad de los alumnos (5) afirmaron que sienten curiosidad en las clases de inglés. Adicionalmente, la mayor parte de los estudiantes (11) señalaron que a veces, casi siempre o siempre sienten interés en esa clase, mientras que menos de la mitad de los estudiantes (4) afirmaron que nunca o casi nunca experimentan interés en sus clases de inglés. Así mismo, la mayoría de estudiantes (11) contestaron que a veces, siempre o casi siempre sienten estrés en sus clases y menos de la mitad de estudiantes (4) respondieron que nunca o casi nunca experimentan estrés en las clases de inglés. De la misma forma, más de la mitad de los alumnos (9) contestaron que a veces, casi siempre o siempre experimentan inseguridad en esta clase y menos de la mitad de los alumnos (6) afirmaron que sienten inseguridad en las clases de inglés. Además, la mayor parte de los estudiantes (10) afirmaron que nunca o casi nunca experimentan miedo en sus clases de inglés, mientras que menos de la mitad de los estudiantes (5) señalaron que a veces, casi siempre o siempre sienten miedo en esa clase.

Por su parte, el profesor del colegio público manifestó que casi siempre identifica que sus estudiantes sienten alegría, curiosidad, interés e inseguridad en sus clases. Además, el docente

aseguró que sus estudiantes a veces experimentan estrés y miedo en sus clases.

Por otro lado, el profesor del colegio privado afirmó que sus estudiantes casi siempre experimentan alegría e inseguridad en sus clases. Adicionalmente, el docente señaló que sus estudiantes a veces sienten curiosidad e interés. Finalmente, el profesor indicó que sus alumnos casi nunca sienten estrés y que nunca sienten miedo en las clases de inglés.

Así, según las respuestas de los profesores y estudiantes, se puede afirmar que en la institución pública los alumnos sienten alegría, curiosidad e interés, mientras que, en la institución privada los alumnos experimentan curiosidad, interés e inseguridad.

7.4.3.1 Qué tanto favorecen estas emociones al aprendizaje

Como ya se mencionó en la introducción de la pregunta anterior, en esta pregunta se pretende indagar que tanto las emociones mencionadas anteriormente favorecen al aprendizaje de los estudiantes.

Indica de 1 a 5 qué tanto favorecen estas emociones tu aprendizaje:
15 respuestas

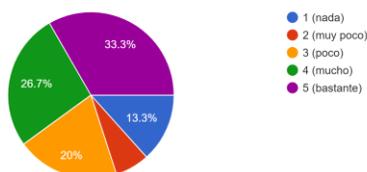


Figura 80. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la extensión de la pregunta 20 del cuestionario 2. 2019.

Indica de 1 a 5 qué tanto favorecen estas emociones tu aprendizaje:
15 respuestas

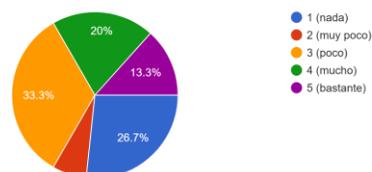


Figura 81. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la extensión de la pregunta 20 del cuestionario 2. 2019.

En el colegio público, 2 de los 15 estudiantes manifestaron que las emociones anteriormente mencionadas no favorecen nada a su aprendizaje de ILE, 1 de los 15 alumnos aseguró que estas emociones favorecen muy poco a su aprendizaje de inglés, 3 de los 15 estudiantes indicaron que las emociones favorecen poco a su aprendizaje, 4 de los 15 estudiantes afirmaron que estas emociones favorecen mucho a su aprendizaje y 5 de los 15 estudiantes señalaron que las emociones favorecen bastante a su aprendizaje. Por lo tanto, menos de la mitad de los estudiantes (6) afirmaron que las emociones anteriormente mencionadas no favorecen nada y favorecen muy poco o poco a su aprendizaje de ILE y más de la mitad de los estudiantes (9) aseguraron que estas emociones favorecen mucho o bastante a su aprendizaje de inglés.

Por otro lado, en el colegio privado, 4 de los 15 estudiantes señalaron que las emociones anteriormente mencionadas no favorecen nada a su aprendizaje de ILE, 1 de los 15 alumnos respondió que estas emociones favorecen muy poco a su aprendizaje de inglés, 5 de los 15 estudiantes contestaron que las emociones favorecen poco a su aprendizaje de inglés, 3 de los 15 alumnos manifestaron que estas emociones favorecen mucho a su aprendizaje y 2 de los 15 estudiantes aseguraron que las emociones favorecen bastante a su aprendizaje. Así pues, la mayor parte de los estudiantes (10) afirmaron que las emociones anteriormente mencionadas no favorecen nada y favorecen muy poco o poco a su aprendizaje de inglés, mientras que, menos de la mitad de los estudiantes (5) señalaron que estas emociones favorecen mucho o bastante a su aprendizaje de inglés.

Por otra parte, el profesor del colegio público indicó que estas emociones favorecen mucho al aprendizaje de inglés de sus estudiantes. De la misma forma, el profesor del colegio privado respondió que estas emociones favorecen mucho al aprendizaje de inglés de sus alumnos.

Por ende, las respuestas de los estudiantes y el profesor del colegio público coincidieron dado que más de la mitad de los estudiantes (9) aseguraron que estas emociones favorecen mucho o bastante a su aprendizaje de inglés y el profesor confirma esto al manifestar que estas emociones favorecen mucho al aprendizaje de inglés de sus estudiantes. Por el contrario, las respuestas de los estudiantes y el profesor del colegio privado no coincidieron debido a que la mayoría de estudiantes (10) aseguraron que estas emociones no favorecen nada y favorecen muy poco o poco a su aprendizaje de inglés y el profesor señaló que estas emociones favorecen mucho al aprendizaje de inglés de sus alumnos. Por consiguiente, según las respuestas recolectadas, es posible afirmar que el profesor y los estudiantes del colegio público consideran que las emociones anteriormente mencionadas favorecen mucho o bastante al aprendizaje de inglés de los alumnos.

7.4.3.2 Actividades relacionadas con el manejo de emociones en el aula de ILE

En la siguiente pregunta se quiere indagar si los profesores de inglés del colegio público y privado realizan o no actividades relacionadas con el manejo de emociones y la razón por la cual las llevan a cabo o no. Al finalizar la descripción de esta pregunta se realizará el enlace de las 2 preguntas anteriores y de esta pregunta con la teoría planteada por Krashen (1989).

El profesor de la institución pública afirmó que no realiza actividades en el aula de ILE relacionadas al manejo de emociones y su explicación de por qué no lo hace fue “doy prioridad a los contenidos del programa, en los que al manejo de emociones, este último emerge de forma espontánea, acorde a las necesidades del estudiante” Así, el docente manifestó que su prioridad son los contenidos de la clase más no el manejo de emociones. De igual forma, el profesor de la institución privada aseguró que no lleva a cabo actividades relacionadas con el manejo de emociones en el aula ILE y la razón por la cual no las hace es: “creo que enfrentarse al inglés escribiendo, hablando y escuchando es la mejor forma de manejar las emociones. Siempre hay espacios de equivocarse, pero aprendiendo de esos errores” Por ende, el profesor indica que al realizar producciones orales y escritas en inglés los estudiantes aprenden a lidiar con sus emociones.

Finalmente, de acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes y el profesor del colegio público las emociones que la mayoría de los alumnos sienten en sus clases de inglés son: alegría, curiosidad e interés. Por su parte, según los resultados obtenidos de los estudiantes y el profesor del colegio privado las emociones que la mayor parte de los estudiantes experimentan son: curiosidad, interés e inseguridad. Además, tanto el profesor como los estudiantes de la institución pública consideran que las emociones anteriormente mencionadas favorecen mucho o bastante al aprendizaje de ILE, mientras que, los estudiantes de la institución privada consideran que estas emociones no favorecen nada y favorecen muy poco o poco a su aprendizaje de inglés, pero el profesor de esta institución considera que estas emociones favorecen mucho al aprendizaje de sus alumnos. Respecto a lo anterior, Krashen (1989) establece algo llamado filtro afectivo que es un conjunto de emociones como por ejemplo estrés, miedo, desmotivación, angustia, falta de interés, etc. que trabajan como un bloqueo a la adquisición de códigos lingüísticos por lo cual también nos dice que la afectividad es fundamental para aprender una lengua, en este caso inglés. Así, las emociones que experimentan los estudiantes de ambos colegios pueden beneficiar o perjudicar su proceso de aprendizaje de inglés por lo cual es pertinente que los docentes trabajen las emociones en sus clases. No obstante, de acuerdo a las respuestas dadas por los docentes, ninguno de los dos profesores pertenecientes al colegio público y privado realizan actividades relacionadas con el manejo de emociones debido a que están más concentrados en los temas de la clase y porque consideran que los estudiantes pueden manejar solos sus emociones al momento de hablar o escribir en inglés.

7.4.4 Esfuerzo por aprender inglés

Debido a que como Gardner (1995) lo menciona el esfuerzo y el deseo por aprender una lengua representa la motivación que el estudiante tiene, es pertinente indagar sobre este tema. De esta manera, esta pregunta busca indagar qué tanto los estudiantes se esfuerzan por aprender inglés y si hay una diferencia entre los estudiantes del colegio público y los del privado. Finalmente, se llevará a cabo un análisis enlazando lo resultados obtenidos con la teoría planteada por Gardner (1995).

21. Indica de 1 a 5 qué tanto te esfuerzas por aprender inglés:
15 respuestas

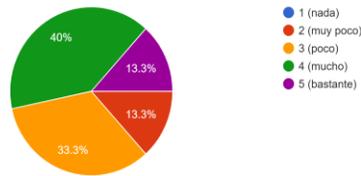


Figura 82. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 21 del cuestionario 2. 2019.

21. Indica de 1 a 5 qué tanto te esfuerzas por aprender inglés:
15 respuestas

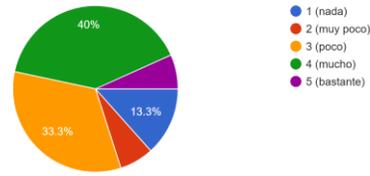


Figura 83. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 21 del cuestionario 2. 2019.

21. Indica de 1 a 5 qué tanto se esfuerzan tus estudiantes por aprender inglés:
1 respuesta

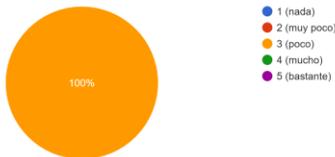


Figura 84. Respuesta del profesor del colegio público a la pregunta 21 del cuestionario 2. 2019.

21. Indica de 1 a 5 qué tanto se esfuerzan tus estudiantes por aprender inglés:
1 respuesta

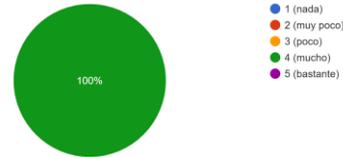


Figura 85. Respuesta del profesor del colegio privado a la pregunta 21 del cuestionario 2. 2019.

De los 15 estudiantes del colegio público, 2 manifestaron que se esfuerzan muy poco por aprender inglés, 5 afirmaron que se esfuerzan poco por aprender esta lengua, 6 aseguraron que se esfuerzan mucho y 2 respondieron que se esfuerzan bastante por aprender este idioma. Por ende, menos de la mitad de los estudiantes (7) contestaron que se esfuerzan muy poco o poco por aprender inglés y más de la mitad (8) indicaron que se esfuerzan mucho o bastante por aprender esta lengua.

Por su parte, de los 15 estudiantes del colegio privado, 2 señalaron que no se esfuerzan nada por aprender inglés, 1 respondió que se esfuerza muy poco por aprender este idioma, 5

manifestaron que se esfuerzan poco por aprender esta lengua, 6 manifestaron que se esfuerzan mucho por aprender inglés y 1 contestó que se esfuerza bastante por aprender. Así pues, más de la mitad de los estudiantes (8) afirmaron que no se esfuerzan nada o se esfuerzan muy poco o poco por aprender inglés y menos de la mitad de los alumnos (7) aseguraron que se esfuerzan mucho o bastante por aprender este idioma.

Por otro lado, el profesor del colegio público afirmó que sus estudiantes se esfuerzan poco por aprender inglés, mientras que, el profesor del colegio privado aseguró que sus alumnos se esfuerzan mucho por aprender el idioma. Así, se presenta una diferencia entre la respuesta del profesor del colegio público y del profesor del colegio privado. Por consiguiente, las respuestas de los estudiantes y el profesor del colegio público no coincidieron dado que más de la mitad de los alumnos (8) señalaron que se esfuerzan mucho o bastante por aprender inglés por el contrario el profesor indicó que sus estudiantes se esfuerzan poco por aprender inglés. De la misma forma, las respuestas de los estudiantes y el profesor del colegio privado tampoco coincidieron debido a que más de la mitad de los estudiantes (8) no se esfuerzan nada o se esfuerzan muy poco o poco por aprender la lengua.

Por ende, de acuerdo a las respuestas recolectadas, no es posible decir si los estudiantes del colegio público y privado se esfuerzan mucho o poco por aprender inglés. Respecto a lo anterior, Gardner (1995) propone un modelo socioeducativo para el aprendizaje de idiomas en el cual el factor principal es la motivación que la define como una mezcla del esfuerzo y el deseo por aprender el idioma, en este caso inglés. De esta manera, que alguien se esfuerce por aprender inglés significa que está motivado y como las respuestas de estudiantes y profesores de ambos colegios están divididas se puede decir que una parte de los estudiantes del colegio público (8) y del privado (7) está motivada porque se esfuerza.

7.4.5. Interés de los estudiantes por aprender inglés

Como se mencionó anteriormente, el interés hace parte de la motivación por aprender un idioma. De acuerdo a esto, Williams y Burden (1999) sostienen que dentro de la motivación del estudiante se encuentran diferentes factores que pueden ser afectados por agentes como el docente, es por esto que en esta pregunta se busca indagar si los estudiantes sienten interés o no en aprender inglés, y si a los docentes de ambas instituciones les gusta enseñar la misma.

22. Indica de 1 a 5 qué tanto te gusta aprender inglés:
15 respuestas

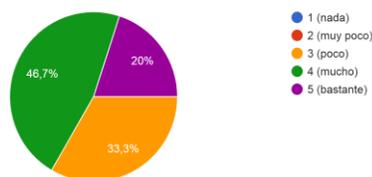


Figura 86. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 22 del cuestionario 2. 2019.

22. Indica de 1 a 5 qué tanto te gusta aprender inglés:
15 respuestas

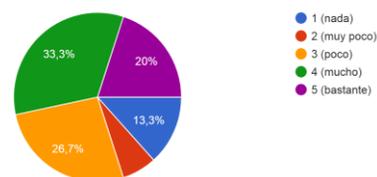


Figura 87. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 22 del cuestionario 2. 2019.

22. Indica de 1 a 5 qué tanto te gusta enseñar inglés:
1 respuesta

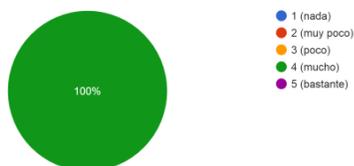


Figura 88. Respuesta del profesor del colegio público a la pregunta 22 del cuestionario 2. 2019.

22. Indica de 1 a 5 qué tanto te gusta enseñar inglés:
1 respuesta

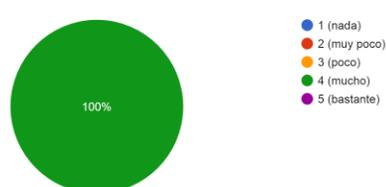


Figura 89. Respuesta del profesor del colegio privado a la pregunta 22 del cuestionario 2. 2019.

De los 15 estudiantes del colegio público, 5 indicaron que les gusta poco aprender inglés, 7 señalaron que les gusta mucho y 3 manifestaron que les gusta bastante aprender inglés.

Así, es posible evidenciar que menos de la mitad de los estudiantes (5) afirmaron que les gusta poco aprender inglés y la mayoría de los alumnos (10) aseguraron que les gusta mucho y bastante aprender este idioma.

En cuanto a la institución privada, de los 15 alumnos, 2 señalaron que no les gustaba nada aprender inglés, 1 respondió que le gusta muy poco aprender esta lengua, 3 contestaron que les gusta poco, 4 indicaron que les gusta mucho aprender este idioma y 5 afirmaron que les gusta bastante aprender inglés. Por lo tanto, se puede observar que menos de la mitad de los estudiantes (6) manifestaron que no les gusta nada, les gusta muy poco y poco aprender inglés, mientras que, más de la mitad de los alumnos (9) manifestaron que les gusta mucho y bastante aprender inglés.

Por ende, es posible observar que la cantidad de estudiantes del colegio público que manifestaron que les gusta mucho y bastante aprender inglés es mayor que la del colegio privado.

En relación con los docentes, el profesor del colegio público manifestó que le gusta

mucho enseñar inglés al igual que el profesor del colegio privado quien indicó que también le gusta mucho enseñar este idioma.

De este modo, se puede afirmar que los estudiantes de ambas instituciones sienten interés por aprender inglés ya que la mayor parte de los estudiantes del colegio público (10) y más de la mitad de los del privado (9) aseguraron que les gusta mucho y bastante aprender inglés.

Así pues, el gusto que los estudiantes sienten por aprender inglés es un factor relevante en su proceso de aprendizaje e igualmente en su rendimiento académico, ya que el interés por profundizar en el idioma tiene efectos significativos en la disposición frente a las clases.

Referente a esto, Williams y Burden (1999) afirman que la motivación es un conjunto de diferentes factores como el interés, la curiosidad o el anhelo de alcanzar una meta. Estos elementos, pueden variar dependiendo del contexto de aprendizaje y de los agentes involucrados directa e indirectamente en el proceso. Uno de los agentes significativos en el aprendizaje de ILE es el docente y por lo mismo es importante que este se sienta satisfecho al enseñar y que uno de sus objetivos sea que los estudiantes aprendan inglés. Por último, es posible afirmar que, aunque algunos alumnos de ambos colegios no se sienten a gusto aprendiendo inglés, en general sienten interés por aprender inglés y se encuentran motivados en las clases.

7.4.6. Razones por las que los estudiantes aprenden inglés

23. Aprendes inglés porque (Puedes marcar varias opciones):
15 respuestas

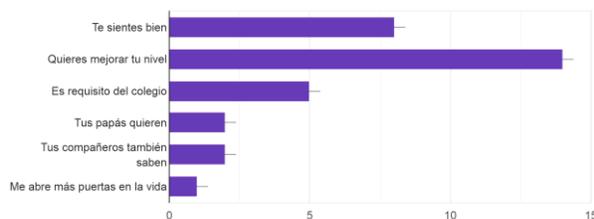


Figura 90. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 23 del cuestionario 2. 2019.

23. Aprendes inglés porque (Puedes marcar varias opciones):
15 respuestas

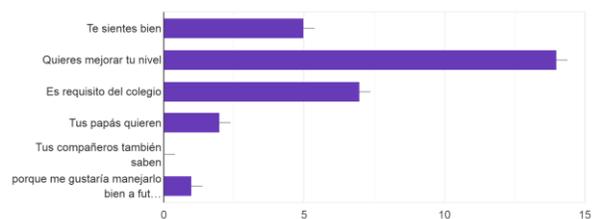


Figura 91. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 23 del cuestionario 2. 2019.

23. Crees que tus estudiantes aprenden inglés porque (selecciona las respuestas que consideres necesarias):

1 respuesta

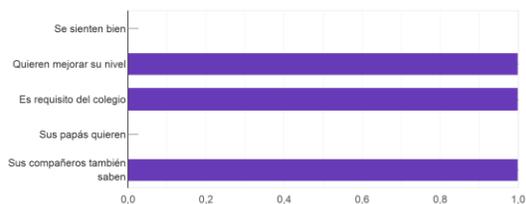


Figura 92. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 23 del cuestionario 2. 2019.

23. Crees que tus estudiantes aprenden inglés porque (selecciona las respuestas que consideres necesarias):

1 respuesta

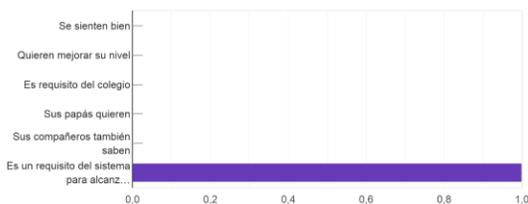


Figura 93. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 23 del cuestionario 2. 2019.

Dentro de las razones para aprender inglés, referente al colegio público, 14 estudiantes manifestaron que “quieren mejorar su nivel”, 8 que “se sienten bien”, 5 que “es un requisito del colegio”, 2 que “los papás quieren que aprenda inglés”, 2 que es porque “sus compañeros también saben” y entre otras opciones uno contestó que “le abre más puertas en la vida”.

Por otra parte, en el colegio privado, 14 alumnos expresaron que “quieren mejorar su nivel”, 7 que “es un requisito del colegio”, 5 que “se sienten bien”, 2 que “los papás quieren que aprenda inglés”, uno indicó que le “gustaría manejarlo bien a futuro” y ninguno indicó que “sus compañeros también saben”.

Por parte de los docentes, el profesor del colegio privado indicó que sus estudiantes aprenden inglés “porque sus compañeros también saben” esto no coincide con lo dicho por los estudiantes, ya que ninguno escogió esta opción en la institución privada. De igual manera, el del colegio público dijo que los estudiantes aprenden inglés porque “quieren mejorar su nivel”, “es requisito del colegio” y “sus compañeros también saben”, aunque estas no corresponden en su totalidad a lo expresado por los estudiantes, la mayoría de estudiantes seleccionó que querían mejorar su nivel.

Así, se puede decir que entre las razones fundamentales de los estudiantes para aprender inglés están que quieren mejorar su nivel, se sienten bien, y que es un requisito del colegio. Igualmente, los motivos que menos tienen relevancia son que los papás quieren, que sus compañeros también saben. Adicionalmente, en las dos instituciones dos alumnos prefirieron otra opción, en el público el estudiante dijo que le abre más puertas en la vida, y en el privado, el estudiante expresó que le gustaría manejarlo bien a futuro, esta última se podría clasificar en que quiere aprender inglés porque quiere mejorar su nivel.

Como se dijo anteriormente, la motivación es uno de los factores con más influencia en el desempeño de los estudiantes en clase. Además de esto, hay diversos factores que inciden en la misma. De igual manera, en la motivación se pueden distinguir dos tipos la intrínseca, que se refiere a factores internos, y la extrínseca, que hace referencia a factores externos. Respecto a esto, Harmer (1991) explica que la motivación extrínseca es aquella influenciada por aspectos externos como la oportunidad de conocer otros países o estudiar. De igual manera, Harmer (2002) afirma que la motivación intrínseca viene de factores internos.

Finalmente, en las dos instituciones se obtuvieron respuestas similares en cuanto a la motivación, de esta manera, se puede afirmar que dentro de los factores intrínsecos que afectan su aprendizaje están sentirse bien aprendiendo inglés o querer mejorar su nivel, igualmente en algunos casos también hay factores externos que intervienen en la motivación de los estudiantes, entre ellos se pueden encontrar que los mismos perciben el idioma como un requisito que deben cumplir, que sus padres quieren que aprendan inglés y que sus compañeros saben. Por otra parte, es pertinente decir que sus razones para aprender inglés no son evidentes por completo debido a que el docente del colegio público expresó que los estudiantes aprenden inglés porque es requisito del colegio, que no fue elegida por la mayoría de los estudiantes; y porque quieren mejorar su nivel, la cual fue una de las razones que los estudiantes prefieren. Además, los docentes de ambas instituciones expresaron que los estudiantes aprenden inglés porque sus compañeros también saben, la cual entre los estudiantes no fue la más elegida en el colegio público y en el privado ninguno optó por esta respuesta.

7.4.7. Razones para seguir aprendiendo inglés

24. Si continúas aprendiendo inglés con qué fin lo harías (Puedes marcar varias opciones):
15 respuestas

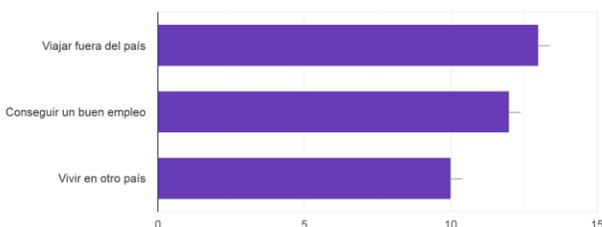


Figura 94. Respuestas de los estudiantes del colegio público a la pregunta 24 del cuestionario 2. 2019.

24. Si continúas aprendiendo inglés con qué fin lo harías (Puedes marcar varias opciones):
15 respuestas

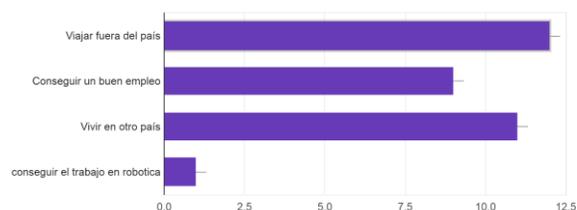


Figura 95. Respuestas de los estudiantes del colegio privado a la pregunta 24 del cuestionario 2. 2019.

24. Indica con qué fin crees que tus estudiantes continuarían aprendiendo inglés:
1 respuesta

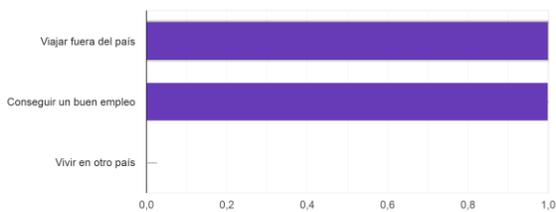


Figura 96. Respuestas del profesor del colegio público a la pregunta 24 del cuestionario 2. 2019.

24. Indica con qué fin crees que tus estudiantes continuarían aprendiendo inglés:
1 respuesta

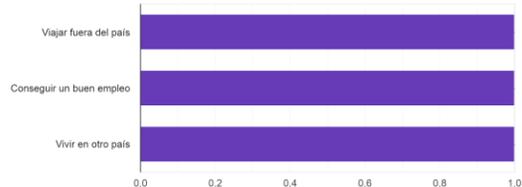


Figura 97. Respuestas del profesor del colegio privado a la pregunta 24 del cuestionario 2. 2019.

13 de los 15 estudiantes del colegio público manifestaron que sí continúan aprendiendo inglés sería con el fin de viajar fuera del país, 12 aseguraron que seguirían aprendiendo este idioma para conseguir un buen empleo y 10 indicaron que si continúan aprendiendo inglés sería para vivir en otro país. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes se sienten motivados a seguir aprendiendo inglés por los beneficios que se mencionaron anteriormente.

Por otra parte, 12 de los estudiantes de la institución privada expresaron que continuarían con el aprendizaje de inglés para viajar fuera del país, 9 señalaron que seguirían aprendiendo inglés para conseguir un buen empleo, 11 afirmaron que si continúan aprendiendo este idioma es para vivir en otro país, y un estudiante eligió la opción “otros” y escribió que si continúa aprendiendo inglés es para conseguir trabajo en robótica. Así, la mayor parte de los alumnos seguirán aprendiendo esta lengua por las razones mencionadas anteriormente.

Respecto a los profesores, el de la institución pública declaró que los estudiantes continuarían aprendiendo inglés para viajar fuera del país y conseguir un buen empleo, lo que concuerda parcialmente con lo expresado por los estudiantes ya que 10 de estos expresaron que seguirán aprendiendo inglés para vivir en otro país. Igualmente, el docente del colegio privado, afirmó que los estudiantes continuarían sus estudios en inglés para viajar a otro país, conseguir un buen empleo y vivir en otro país, esto concuerda con lo manifestado por los estudiantes.

Por ende, en la motivación se pueden distinguir dos tipos, la intrínseca, que se refiere a factores internos, y la extrínseca, que hace referencia a factores externos. En ambas instituciones se obtuvieron respuestas similares en cuanto a la motivación, de esta manera, se puede afirmar que los factores que afectan su aprendizaje son en su mayoría extrínsecos. Sobre esto, Harmer (1991) explica que la motivación extrínseca es aquella influenciada por aspectos externos como

la oportunidad de salir del país o estudiar, e igualmente la oportunidad de tener un mejor empleo, pues se podría relacionar con el deseo por recibir mejor remuneración.

8. Conclusiones

En este apartado se mencionan de forma general los resultados obtenidos luego de comparar la relación profesor-estudiante en el aula de ILE en un colegio público y privado de Bogotá. De esta manera, primero se habla acerca de los factores de enseñanza y aprendizaje que afectan la relación profesor-estudiante. Seguidamente, se indican algunas de las respuestas obtenidas desde los factores cognitivos, sociales y afectivos que afectan la relación profesor-estudiante. Asimismo, se dan a conocer los aportes que tiene la investigación tanto en la institución pública como en la institución privada, así como también, las limitaciones que se presentaron a lo largo de la elaboración del trabajo de grado y las recomendaciones a futuras investigaciones que se quieran enfocar en el estudio de la relación profesor-estudiante.

El presente trabajo de investigación caracterizó las relaciones que se dan entre profesor y estudiantes en el aula de ILE tanto en un colegio público como en un colegio privado de Bogotá. De esta forma, a partir de la relación profesor-estudiante en la enseñanza y aprendizaje de L2, fue posible evidenciar que el docente de la institución pública propone más actividades comunicativas, juegos o trabajos en grupo, que el maestro de la institución privada, lo cual se debe no solamente a que el colegio privado cuenta únicamente con libros y un tablero, y el colegio público cuenta con libros, tableros interactivos y sala de tecnología; sino también a que según los estudiantes el maestro de la institución privada trabaja a partir de una metodología tradicional, y él mismo afirma que no se siente motivado en su trabajo. De igual manera, se logró comprobar que el docente del colegio público tiene en cuenta en mayor medida los gustos de sus estudiantes en comparación al profesor del colegio privado al momento de planear las clases, lo cual según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013) fortalece la relación entre profesores y estudiantes.

Asimismo, se logró comprobar que el docente de la institución pública sabe cuáles son las habilidades en las que sus estudiantes necesitan mayor o menor refuerzo para mejorar su aprendizaje de inglés, mientras que el docente de la institución privada no conoce cuáles son algunas de las necesidades de sus alumnos. Lo anterior se debe a que el maestro del colegio público pregunta en mayor medida cuáles son las necesidades de los estudiantes. Por esta razón,

los alumnos son conscientes de que lo que aprenden en el aula de ILE tiene una finalidad y los ayuda a mejorar su desempeño en inglés. Por otra parte, en cuanto a las características con las que cuentan los maestros, fue posible observar que el profesor del colegio privado es disciplinado, dedicado y tiene autoridad, pero no es entusiasta ni se siente motivado. En contraste, el profesor del colegio público es disciplinado, dedicado, entusiasta y está motivado. La motivación es entonces, según Manen (1998) y Gablinske (2014), uno de los factores que pueden explicar por qué la relación profesor-estudiante es más favorable en la institución pública. Por otra parte, se pudo constatar que los estudiantes del colegio público son conscientes de su aprendizaje, están motivados, son participativos y cooperativos; sin embargo, no son sensibles a las emociones de los demás y son menos autónomos que los alumnos del colegio privado, mientras que los alumnos del colegio privado están dispuestos a aprender, pero no son sensibles a las emociones de los demás, no están seguros de sí mismos, no son críticos y no están motivados. Así, es posible evidenciar a través de los resultados anteriores que la motivación de los maestros tiene una influencia en la motivación de los alumnos. Esto demuestra el impacto que tiene la relación profesor-estudiante en ambos actores del aprendizaje, pues tal y como lo afirma Manen (1998), la relación es bidireccional, los maestros deben estar motivados con el fin de buscar que los estudiantes aprendan y crezcan, pero los estudiantes también deben tener disposición y motivación hacia la clase.

Desde el factor cognitivo, es relevante retomar que la mayoría de las estrategias meta cognitivas y cognitivas planteadas por O'Malley y Chamot (1990) son enseñadas casi siempre por los docentes tanto en la institución pública como en la institución privada, lo cual, según Oxford (2003), favorece el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, aunque en ambos colegios hace falta reforzar la autonomía en los estudiantes, fue posible observar que en la institución pública los alumnos son menos autónomos. De esta manera, a pesar de que la relación profesor-estudiante es más favorable en la institución pública, la falta de autonomía de los estudiantes está afectando el desempeño de los alumnos en inglés debido a que no practican lo que su profesor les enseña aun cuando los temas están relacionados con lo que a ellos les gusta. Por esta razón, es válido recalcar que tanto los estudiantes como los profesores son responsables del aprendizaje y estos agentes pueden verse afectados en ambas direcciones si no se esfuerzan por dar lo mejor de sí y enriquecer la relación profesor-estudiante. Así, los resultados comprobaron que la relación profesor-estudiante y los factores que la conforman tienen un

impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés. De esta forma, el tiempo que los profesores han estado con sus estudiantes, tener conocimiento sobre ellos y sus necesidades son algunos de los aspectos que afectan dicha relación.

Desde el factor social, se puede resaltar que los estudiantes de ambas instituciones no se apoyan tanto entre sí cuando alguien tiene dificultades para resolver una actividad en inglés, lo cual es pertinente mejorar dado que es a través de la interacción entre estudiantes que se construye el conocimiento. Así lo plantea Vygotsky (1995) cuando habla de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que, como ya se mencionó en el análisis de datos, es la distancia que existe entre el nivel actual de desarrollo y el nivel potencial que alcanza un alumno al realizar las tareas o problemas en colaboración de un facilitador. Por ende, las dos instituciones podrían buscar estrategias que promuevan la colaboración entre pares para que los estudiantes mejoren su nivel de inglés. Además, los dos profesores apoyan a sus estudiantes en las dificultades que tengan resolviendo algún ejercicio, lo cual es importante ya que, según Feuerstein (como se citó en Williams y Burden, 1999), el profesor guía el proceso del estudiante debido a que este es quien selecciona las experiencias que tiene el alumno en la clase. Por otra parte, los estudiantes de las dos instituciones no se sienten seguros cuando deben hablar o escribir en inglés, lo que, como menciona el Instituto Cervantes (1997), afecta el proceso de aprendizaje de la lengua. Lo anterior se debe a que los alumnos al no tener seguridad de hablar y escribir en inglés hacen del proceso de aprendizaje algo más lento. A pesar de que el profesor del colegio privado realiza actividades para que sus estudiantes se sientan seguros al momento de llevarlas a cabo, esto no se ve reflejado en sus estudiantes, pues los alumnos se sienten inseguros de hablar y escribir en inglés. Por consiguiente, es pertinente trabajar en la seguridad que tienen los estudiantes de las dos instituciones al momento de realizar las actividades anteriormente mencionadas, para lograr esto los profesores deben realizar actividades que refuercen estas habilidades y ayuden a sus estudiantes a tener seguridad cuando hablan o escriben en inglés para que así también puedan interactuar entre sí utilizando su L2.

Desde el factor afectivo, se puede destacar que los estudiantes de ambas instituciones experimentan en su mayoría emociones consideradas como positivas y para Krashen (1989) estas emociones benefician el aprendizaje de ILE, pues disminuyen el filtro afectivo. Estas emociones, según lo planteado por Williams y Burden (1999), dan indicios de la motivación de los estudiantes, la cual es intrínseca, y aunque los alumnos son los agentes con mayor influencia en

la misma, el docente y su contexto tienen de igual modo efectos en ella. Así, es necesario que los docentes incluyan el manejo de emociones dentro de sus clases, ya que algunos estudiantes experimentan emociones como la inseguridad o el estrés, lo que afecta el aprendizaje de la lengua y, a su vez, el rendimiento académico.

Por otra parte, aunque se creía que la relación profesor-estudiante era más favorable en un colegio privado que en uno público, en esta investigación se halló lo contrario ya que en la institución pública presentada en este trabajo los estudiantes tienen una mejor relación con su profesor, pues el maestro conoce a sus alumnos desde que estaban en tercero de primaria, es decir, desde hace 8 años. Así, a través de los cuestionarios aplicados se logró conocer que el maestro de la institución pública al tener un mejor sueldo, contar con los materiales necesarios y estar motivado ajusta su metodología a las necesidades y gustos de los alumnos, lo que a su vez genera una buena relación y una alta motivación en los estudiantes. Asimismo, es relevante mencionar que el bajo sueldo que recibe el maestro de la institución privada, y la falta de materiales en el colegio son algunos de los factores que afectan de manera negativa la motivación del profesor de esta institución. De esta manera, se logra comprobar la teoría planteada por el MEN (2009) la cual afirma que la efectividad de la labor docente está directamente relacionada con la situación del maestro, los factores que afectan su trabajo, la tarea de enseñar, los resultados que logra, los aspectos relacionados con el salario y las oportunidades de avanzar en la carrera. De igual forma, dicha motivación influye en la metodología que emplea el docente al enseñar inglés y, por ende, aspectos como la relación que el maestro tiene con los estudiantes, la conexión que pueden sentir los alumnos con el docente y la motivación de los mismos en el aula de ILE se pueden ver afectados. Esto se debe a que la relación profesor-estudiante según Gablinske (2014) está guiada por las estrategias que el maestro utiliza y enseña a sus alumnos. Asimismo, dicha relación está guiada por la interacción y, además, por su motivación en el aula. Por esta razón, la relación profesor-estudiante ejerce un papel primordial en ambas instituciones. De esta manera, es posible afirmar que la calidad educativa no va a depender de si el colegio es público o privado sino de las condiciones tanto de recursos materiales como de recursos educativos que pueda tener una institución.

De lo anterior surgen algunos interrogantes acerca de cómo un colegio privado se acredita ante el Ministerio de Educación en el país, qué tipo de seguimiento y acompañamiento educativo se le realiza a esta institución desde el MEN y cuáles son las condiciones bajo las

cuales estas instituciones están educando a los colombianos. Así mismo, se cuestiona cómo es posible que el colegio privado esté en las condiciones antes mencionadas y cómo el colegio público, en el que se llevó a cabo el presente estudio, logra romper algunos de los paradigmas que se tienen con respecto a la institución pública ya que contrario a lo que afirma Cárdenas (2006) y se presentó en el problema de este trabajo, la institución pública cuenta con todos los recursos y el docente al recibir mejores pagos es más juicioso al momento de pensar la enseñanza de lenguas desde lo educativo que el profesor de la institución privada. Por este motivo, esta investigación nos invita a cambiar la idea de que un colegio público en Colombia tiene las falencias de las que habla Cárdenas (2006), pues esta investigación nos lleva a pensar los contextos de una manera completamente diferente.

8.1 Limitaciones

En cuanto a las limitaciones que se presentaron en el trabajo, consideramos que hubiese sido mejor aplicar los instrumentos a más profesores de inglés; sin embargo, los estudiantes de grado décimo tanto en la institución pública como en la institución privada cuentan únicamente con un docente para esta área. Asimismo, el número de cursos que se analizaron hubiese podido ser mayor con el fin de asegurar una mayor confiabilidad de los datos. De igual forma, aunque se abordó la relación profesor- estudiante desde la dimensión cognitiva, social y afectiva, la limitación de espacio en el documento no nos permitió realizar entrevistas a profundidad a los maestros ni grupos focales con los estudiantes ya que lo anterior ampliaría la información consignada en el presente trabajo.

8.2 Futuras investigaciones

Por otra parte, algunas de las recomendaciones que se hacen a futuras investigaciones sobre la relación profesor-estudiante son pensar en el desarrollo de un estudio en el que se logre comparar dicha relación en un colegio privado como en el que se llevó a cabo la presente investigación y otro colegio privado en el que los recursos y las condiciones laborales sean más favorables, esto con el fin de comprobar o refutar que las condiciones económicas y sociales afectan la relación profesor-estudiante y, al mismo tiempo, el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, debido a que se demostró que tener una excelente relación profesor-estudiante no es el único factor que determina el buen desempeño en inglés, sino que la

autonomía juega también un papel esencial en el aprendizaje. De tal manera que se recomienda realizar una investigación sobre el fortalecimiento de la autonomía en las instituciones públicas de Bogotá.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Desarrollo socioafectivo: Educar en y para el afecto.*

Reorganización curricular por ciclos. Recuperado de:

https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/cartilla_desarrollo_socioafectivo_w

Ángel, S, & Moreno, C. (2013). *Percepciones de los estudiantes de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ sobre el impacto de la relación profesor-alumno en su rendimiento académico.* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.

Bartlett, L. (2005). *Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice.* Brasil.

Calderón, Dora. (2005) *Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna.* Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cárdenas, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?.* Ponencia presentada en la 19th EA Annual Education Conference.

Cauas, D. (s.f). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación.* Recuperado:

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36805674/1-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36805674/1-Variables.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1551067963&Signature=0PshGY4j%2FBb9UVv%2B%2FWJ%2BdfRtpz4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dvariables_de_Daniel_Cauas.pdf)

[Variables.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1551067963&Signature=0PshGY4j%2FBb9UVv%2B%2FWJ%2BdfRtpz4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dvariables_de_Daniel_Cauas.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36805674/1-Variables.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1551067963&Signature=0PshGY4j%2FBb9UVv%2B%2FWJ%2BdfRtpz4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dvariables_de_Daniel_Cauas.pdf)

- Conidi, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y crecimiento personal del alumno*. Barcelona (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja.
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf
- Council, B. (2015). *El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. Bogotá: Inteligencia Educativa. Recuperado de:
https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf
- Fandiño, Y., Bermúdez, J., Lugo, V. (2012). *Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe*. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 363-381.
- Fosen, D. (2016). *Developing good teacher-student relationships*. (Tesis doctoral). University College London, Reino Unido.
- Gablinske, P. B. (2014). *A case study of student and teacher relationships and the effect on student learning*. (Tesis doctoral). University of Rhode Island, Kingston, Rhode Island, U.S.
- García, A. (2013). *Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad*.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- González, P. & Villarrubia, M. (2012). *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje dL2*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/06_gonzalez_villarrubia.pdf

- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching—Motivational differences*. London: Longman.
- Harmer, J. (2002). *The practice of English language teaching: Describing learners*. Harlow: Pearson Education.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación.*, Mc Graw Hill Interamericana. México. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38911499/Sampieri.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553549369&Signature=4%2FF9QHbkYHCO6qEryLOjgozD9k4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSampieri.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill. Recuperado de: http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.
- Ibáñez, N. (2002). *Las emociones en el aula. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- ICFES (2017). *Balance Así les fue a los estudiantes del país en la prueba Saber 11°*: Icfes.
- Infante, J., & Rashid, Y. (2017). *Condición salarial del sujeto profesor en Colombia: análisis crítico a la luz de los Decretos 1278 de 2002 y 2277 de 1979, debates y reflexiones* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

- Instituto Cervantes. (1997). *Interaccionismo social*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm
- Krashen, S. (1989). Principles and practice in second language acquisition. Recuperado de: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- López, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (5), 27- 46. doi: 10.17345/rile201627-46.
- Luz, F. S. D. R. D. (2015). *The relationship between teachers and students in the classroom: communicative language teaching approach and cooperative learning strategy to improve learning*. (Tesis de maestría). Bridgewater State University, U.S.
- Manen, V. (1998). *El tacto en la enseñanza el significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós.
- Manotas, M. (2012). *Descripción de las interacciones comunicativas docente-estudiantes y la relación con el rendimiento académico en una universidad de Bogotá*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional, Colombia.
- Marzano, R. & Marzano, J. (2003). Building Classroom Relationships. *Educational Leadership*, 61 (1). Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept03/vol61/num01/toc.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior Colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Maestros competentes. Periódico Altablero* (50). Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-195576.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Programa Nacional De Inglés*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Marco de referencia saber 11.º saber tyt saber pro: Prueba de inglés*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-tyt/marcos-de-referencia-1/5203-marco-de-referencia-prueba-de-ingles/file?force-download=1>.
- Núñez, J., Steiner, R., Cadena, X., & Pardo, R. (2002). *¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?*. Archivos de Economía, 193, 1-56.
- Ochoa, C., Cabrera, P., Quiñónez, A., Castillo, L. & González, P. (2016). *The Effect of Communicative Activities on EFL Learners' Motivation: A Case of Students in the Amazon Region of Ecuador*. Colomb. Appl. Linguist. J., 18(2), p. 39-48.
- O'malley, J. and Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=HGzxBMBp4lkC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*. Boston: Mouton de Gruyter. p. 1-25 Recuperado de: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Rodríguez, C. (2017). *Estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los estudiantes de nivel*

- intermedio bajo de la licenciatura en lenguas modernas de la pontificia universidad javeriana*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.
- Trianes, M., Garcia, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (44), 175-189. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249640>
- UNESCO. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. Recuperado de:
https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf
- Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice/Hall International.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 Instrumentos

Cuestionario 1 estudiantes

El propósito de la siguiente encuesta es conocer tu opinión y percepción sobre la relación entre profesor y estudiante. Las respuestas son estrictamente confidenciales y sólo las conocerán las investigadoras.

Edad:

Género: Masculino () Femenino ()

Estrato:

1 2 3 4 5 6

Lugar de nacimiento:

Colegio:

1. ¿Cómo es tu desempeño en la clase de inglés?

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Insuficiente
- e. Deficiente

Explica por qué.

2. ¿Consideras que las horas destinadas al aprendizaje de inglés son suficientes o no para mejorar y practicar la lengua?

- a. Si
- b. No

Explica por qué.

3. ¿Cómo es la relación con tu profesor de inglés?

- a. Excelente
- b. Buena
- c. Regular
- d. Mala

Explica por qué.

4. En el siguiente cuadro marca en nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre según la frecuencia con la que tu profesor de inglés o tú realizan las siguientes actividades:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Cognitivo					
Cuando no entiendes, el profesor te explica varias veces.					
El profesor sabe cómo aprendes mejor.					
Cuando no entiendes, el profesor ajusta su metodología para que aprendas más.					
El profesor desarrolla las actividades de manera que tengan sentido.					
El profesor hace cierre de las actividades que realiza.					
Social					
Entiendes las instrucciones dadas por tu profesor.					

El profesor te muestra ejemplos sobre lo que tienes que hacer para que luego puedas realizarlo.					
Preguntas a tu profesor cuando no entiendes sus explicaciones o lo que debes hacer.					
El profesor responde de manera positiva las dudas que tienes.					
El profesor orienta tus respuestas para que sean acertadas.					
Afectivo					
El profesor te llama por tu nombre.					
El profesor reconoce las ideas que propones en clase.					
El profesor te motiva para que te vaya mejor.					
El profesor se preocupa por tus notas.					
El profesor se preocupa por cómo te sientes.					
El profesor se preocupa por tu disposición.					
El contenido que el profesor enseña en la clase lo relaciona con tu contexto (i.e. con el barrio, país, actividades que haces todos los días, tu familia).					

5.¿ La relación con tu profesor de inglés influye en tu rendimiento en la clase?

- a. Sí
- b. No

Explica por qué.

6. En el siguiente cuadro marca los aspectos que favorecen o no tu disposición en la clase:

	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialment e de acuerdo	En total acuerdo
Los recursos educativos del colegio para tu clase de inglés (los libros, los computadores, el internet, tus útiles escolares) favorecen tu disposición en la clase.					
El número de estudiantes en el aula de inglés favorece tu disposición en la clase.					
La comunicación que tienes con el profesor favorece tu disposición en la clase.					
Tu contexto familiar (con quién vivo, las situaciones/problemas familiares que se presentan) favorece tu disposición en la clase.					

7. En el siguiente cuadro marca con una X lo que haces y sientes cuando **te la llevas bien** con tu profesor de inglés.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Te sientes cómodo en la clase.					

Te sientes motivado en las clases.					
Te esfuerzas por obtener buenas calificaciones.					
Participas en la clase.					
Preguntas cuando tienes una duda.					
Te concentras.					

8. En el siguiente cuadro marca con una X lo que haces y sientes cuando **NO te la llevas bien** con tu profesor de inglés.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Te sientes cómodo en la clase.					
Te sientes motivado en las clases.					
Te esfuerzas por obtener buenas calificaciones.					
Participas en la clase.					
Preguntas cuando tienes una duda.					
Te concentras.					

9. Marca la frecuencia con la que tu profesor realiza las siguientes actividades en la clase de inglés:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Escribe los objetivos de la clase en el tablero					
Introduce los temas de forma dinámica					

Da instrucciones claras					
-------------------------	--	--	--	--	--

10. ¿Para ti, qué caracteriza una buena relación con tu profesor de inglés?

11. ¿Qué le hace falta a la relación que tienes con tu profesor para que tu aprendizaje sea mejor?

¡Muchas gracias!

Anexo 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO DE GRADO

Yo _____, mayor de edad, [] madre, [] padre o [] acudiente de _____, acepto que mi hijo(a) participe en el trabajo de grado “*Construyendo relaciones entre profesor-estudiantes en el aula de inglés como lengua extranjera en un colegio público y privado de Bogotá.*” y doy mi permiso para que mi hijo(a) responda las encuestas que se realizarán desde el mes de febrero hasta el mes de junio del presente año. Además, autorizo que se utilice la información con el fin de comparar la relación profesor-estudiante en el aula de inglés en un colegio público y privado.

De igual forma acepto que los datos recolectados sean publicados en el trabajo de investigación. Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

[] DOY EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY EL CONSENTIMIENTO
para la participación de mi hijo (a) en las encuestas que se llevarán a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha:

FIRMA

CC.

Anexo 3

Cuestionario 2 estudiantes

El propósito de la siguiente encuesta es conocer tu opinión y percepción sobre la relación entre profesor y estudiante. Las respuestas son estrictamente confidenciales y sólo las conocerán las investigadoras.

1. Marca con una X la frecuencia con la que el profesor de inglés realiza las siguientes actividades en el aula:

Tu profesor:	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Realiza juegos como juegos de mesa o competencias.					
Asigna trabajos en parejas.					
Asigna trabajos en grupo.					
Realiza juegos de roles.					

2. ¿Cuáles de los siguientes aspectos tiene en cuenta tu profesor de inglés al momento de dar las clases? (Puedes marcar varias opciones)

- a. ___ Edad
- b. ___ Género
- c. ___ Gustos
- d. ___ Situación familiar
- e. ___ El barrio en el que vives
- f. ___ Condiciones económicas
- g. Otras: _____

3. Ordena de 1 a 6, siendo 1 la habilidad que menos necesita refuerzo y 6 la que más necesita refuerzo para mejorar tu aprendizaje de inglés:

- a. ___ Necesitas mejorar tu pronunciación
- b. ___ Necesitas mejorar tu gramática
- c. ___ Necesitas mejorar tu desempeño en actividades de escucha

- d. ___ Necesitas mejorar tu desempeño en actividades de habla
- e. ___ Necesitas mejorar tu desempeño en actividades de escritura
- f. ___ Necesitas mejorar tu desempeño en actividades de lectura

4. ¿Tu profesor te pregunta cuáles son tus necesidades en el aprendizaje de inglés?

- a. Si ___
- b. No ___

Si tu respuesta es no continúa con la pregunta 5. Si tu respuesta es sí, ¿cada cuánto te pregunta?

- a. ___ Una vez a la semana
- b. ___ Dos veces al mes
- c. ___ Una vez en el periodo
- d. ___ Dos veces en el periodo
- e. ___ Una vez al año
- f. ___ Dos veces al año
- g. Otra: _____

5. El profesor de inglés presenta los contenidos de la clase a través de (Puedes marcar varias opciones):

- a. ___ Presentaciones de PowerPoint
- b. ___ Guías / Fotocopias
- c. ___ Libro
- d. ___ Explicaciones en el tablero
- e. ___ Videos
- f. ___ Juegos
- g. Otros: _____

6. ¿Cuáles de las siguientes características **debería tener** tu profesor de inglés? (Puedes marcar varias opciones)

- a. ___ Ser entusiasta
- b. ___ Estar motivado
- c. ___ Ser organizado
- d. ___ Ser disciplinado
- e. ___ Ser dedicado
- f. ___ Estar comprometido

g. ___ Tener autoridad

h. Otras: _____

7. ¿Cuáles de las características anteriores **tiene** tu profesor? (Puedes marcar varias opciones)

a. ___ Ser entusiasta

b. ___ Estar motivado

c. ___ Ser organizado

d. ___ Ser disciplinado

e. ___ Ser dedicado

f. ___ Estar comprometido

g. ___ Tener autoridad

h. Otras:

8. ¿Cuáles de las siguientes características **deberían tener** los estudiantes en la clase de inglés?

(Puedes marcar varias opciones)

a. ___ Ser conscientes de su aprendizaje

b. ___ Estar dispuestos a aprender

c. ___ Estar motivados

d. ___ Ser autónomos

e. ___ Ser participativos

f. ___ Ser críticos

g. ___ Ser cooperativos

h. ___ Estar seguros de sí mismos

i. ___ Ser sensibles a las emociones de los demás

j. Otras: _____

9. ¿Cuáles características **tienes** como estudiante? (Puedes marcar varias opciones)

a. ___ Ser consciente de tu aprendizaje

b. ___ Estar dispuesto a aprender

c. ___ Estar motivado

d. ___ Ser autónomo

e. ___ Ser participativo

f. ___ Ser crítico

- g. ___ Ser cooperativo
- h. ___ Estar seguro de mí mismo
- i. ___ Ser sensible a las emociones de los demás
- j. Otras: _____

10. ¿Los temas que presenta el profesor en la clase están relacionados con lo que a tí te interesa?
¿Por qué?

11. Indica con una X de 1 a 5 qué dominio de inglés tiene tu profesor:

- 1 (malo)
- 2 (regular)
- 3 (bueno)
- 4 (muy bueno)
- 5 (excelente)

Indica con una X de 1 a 5, siendo 1=muy poco, 2=poco, 3=no te afecta, 4=un poco y 5= bastante, de qué manera el dominio de inglés que tiene tu profesor favorece:

- Tu proceso de aprendizaje (recordación de estructuras gramaticales, vocabulario, desempeño en la clase).
 1 2 3 4 5
- Tu motivación por aprender inglés (asistencia, participación, hacer tareas).
 1 2 3 4 5
- Tu disposición en la clase de inglés (te sientes cómodo en la clase, capaz de comunicar lo que te pasa, asumir retos).
 1 2 3 4 5

12. Marca con una X la frecuencia con la que tu profesor te enseña las siguientes estrategias en la clase de inglés:

Tu profesor te enseña a:	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Repetir los temas vistos con el fin de recordarlos.					
Clasificar el vocabulario que se aprende en diferentes grupos para recordarlo fácilmente.					
Deducir el significado de las palabras desconocidas de un texto con la información que el texto me brinda.					
Deducir las reglas a partir de lo que ustedes dicen y hacen en clase de inglés.					
Identificar las reglas a partir de lo que se explica en el libro de clase.					
Desarrollar las actividades a partir de la información que ya sabes.					
Escuchar audios para identificar palabras o frases claves.					
Leer documentos para identificar palabras o frases claves a través de textos.					
Organizar las ideas cuando se escribe o se habla en inglés.					
Revisar de manera atenta las tareas mientras se realizan.					
Evaluar las actividades cuando se terminan.					

Resumir lo visto en clase para saber si se entendió.					
--	--	--	--	--	--

13. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto estudias y practicas inglés por fuera del aula de clase:

- 1 (nada)
- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

¿Por qué?

14. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto promueve tu profesor el hábito de estudiar y practicar inglés por fuera del aula de clase:

- 1 (nada)
- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

15. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto te ayudan tus compañeros a resolver una tarea/ejercicio cuando no puedes hacerlo:

- 1 (nada)
- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

16. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto te ayudan tus profesores a resolver una tarea/ejercicio cuando no puedes hacerlo:

- 01 (nada)
- 02 (muy poco)
- 03 (poco)
- 04 (mucho)
- 05 (bastante)

17. Indica con una X de 1 a 5 qué tan seguro te sientes cuando debes escribir o hablar en inglés:

- 01 (inseguro)
- 02 (poco seguro)
- 03 (no tan seguro)
- 04 (seguro)
- 05 (muy seguro)

18. ¿Crees que la relación con tu profesor afecta tu aprendizaje? ¿Por qué?

19. Indica con una X de 1 a 5 la frecuencia con la que se habla o no sobre la relación profesor-estudiante en la clase de inglés:

- 01 (nunca)
- 02 (casi nunca)
- 03 (a veces)
- 04 (casi siempre)
- 05 (siempre)

20. ¿Qué tanto experimentas las siguientes emociones en la relación con tu profesor de inglés?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Alegría					
Curiosidad					

Interés					
Estrés					
Inseguridad					
Miedo					

Indica con una X de 1 a 5 qué tanto favorecen estas emociones tu aprendizaje:

- 1 (nada)
- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

21. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto te esfuerzas por aprender inglés:

- 1 (nada)
- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

22. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto te gusta aprender inglés:

- 1 (nada)
- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

23. Aprendes inglés porque (Puedes marcar varias opciones):

- Te sientes bien
- Quieres mejorar tu nivel
- Es requisito del colegio

___ Tus papás quieren

___ Tus compañeros también saben

Otro: _____

24. Si continúas aprendiendo inglés con qué fin lo harías (Puedes marcar varias opciones) :

___ Viajar fuera del país

___ Conseguir un buen empleo

___ Vivir en otro país

Otro: _____

Anexo 4

Cuestionario 2 profesores

1. Marca con una X la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades, en el aula de inglés:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Realizo juegos en la clase.					
Asigno trabajos en parejas en la clase.					
Asigno trabajos en grupo en la clase.					
Realizo juegos de roles.					

2. ¿Cuáles de los siguientes aspectos tienes en cuenta al momento de planear tus clases?

a. Edad

b. Género

c. Gustos

d. Situación familiar

e. Barrio

f. Condiciones económicas

g. Otras: _____

3. Enumera del 1 al 6, siendo 1 la habilidad que más necesita refuerzo y 6 la que menos necesita refuerzo.

a. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su pronunciación

b. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su gramática

c. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su desempeño en actividades de escucha

d. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su desempeño en actividades de habla

e. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su desempeño en actividades de escritura

f. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su desempeño en actividades de lectura

4. ¿Le preguntas a tus estudiantes cuáles son sus necesidades en el aprendizaje de inglés?

- a. Sí _____
- b. No _____

Si tu respuesta es sí ¿cada cuánto les preguntas?

- a. Una vez a la semana
- b. Dos veces al mes
- c. Una vez en el periodo
- d. Dos veces en el periodo
- e. Una vez al año
- f. Dos veces al año
- g. Otra: _____

5. Los contenidos de las clases los presentas a través de:

- a. Presentaciones de PowerPoint
- b. Guías / Fotocopias
- c. Explicaciones en el tablero
- d. Videos
- e. Juegos
- f. Otros: _____

6. ¿Cuáles de las siguientes características debería tener un profesor?

- a. Ser entusiasta
- b. Estar motivado
- c. Ser organizado
- d. Ser disciplinado
- e. Ser dedicado
- f. Estar comprometido
- g. Tener autoridad
- h. Otras: _____

7. ¿Cuáles de las características tengo como profesor?

- a. Ser entusiasta
- b. Estar motivado
- c. Ser organizado
- d. Ser disciplinado
- e. Ser dedicado
- f. Estar comprometido
- g. Tener autoridad
- h. Otras: _____

8. ¿Cuáles de las siguientes características **deberían tener** tus estudiantes en la clase de inglés?

- a. Ser conscientes de su aprendizaje
- b. Estar dispuestos a aprender
- c. Estar motivados
- d. Ser autónomos
- e. Ser participativos
- f. Ser críticos
- g. Ser cooperativos
- h. Estar seguros de sí mismos
- i. Ser sensibles a las emociones de los demás
- j. Otras: _____

9. ¿Cuáles características efectivamente **tienen** tus estudiantes?

- a. ___ Ser conscientes de su aprendizaje
- b. ___ Estar dispuestos a aprender
- c. ___ Estar motivados
- d. ___ Ser autónomos
- e. ___ Ser participativos
- f. ___ Ser críticos
- g. ___ Ser cooperativos
- h. ___ Estar seguros de sí mismos
- i. ___ Ser sensibles a las emociones de los demás
- j. Otras: _____

10. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1=malo, 2=regular, 3= Bueno, 4=Muy bueno y 5=excelente, qué dominio de inglés tienes:
1 2 3 4 5

Indica con una X de 1 a 5, siendo 1=muy poco, 2=poco, 3=no me favorece, 4=mucho y 5= bastante, de qué manera el dominio de inglés que tienes favorece:

- El aprendizaje de mis estudiantes
1 2 3 4 5
- La motivación de mis estudiantes
1 2 3 4 5
- La actitud de mis estudiantes
1 2 3 4 5

11. ¿Con qué frecuencia utilizo las siguientes estrategias en las clases de inglés?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Repetir el vocabulario o los temas vistos con el fin de recordarlos.					
Deducir reglas a partir de lo que se hace en clase de inglés.					
Identificar las reglas a partir de lo que dice el libro.					
Desarrollar las actividades a partir de la información que ya saben los estudiantes.					
Escuchar audios para identificar palabras o frases claves.					
Leer documentos para identificar palabras o frases claves.					
Revisar de manera atenta las tareas mientras se realizan.					

Organizar las ideas cuando se escribe o se habla en inglés.					
Evaluar las actividades cuando se terminan.					
Clasificar el vocabulario que se aprende en diferentes grupos para que lo recuerden fácilmente.					
Deducir el significado de las palabras desconocidas de un texto con la información que el texto les brinda.					
Resumir lo visto en clase para saber si se entendió.					

12. ¿Con qué frecuencia enseño a mis estudiantes las siguientes estrategias en las clases de inglés?

Le enseño a mis estudiantes a:	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Repetir el vocabulario o los temas vistos con el fin de recordarlos.					
Deducir las reglas a partir de lo que hacemos en clase de inglés.					
Identificar las reglas a partir de lo que dice el libro.					
Desarrollar las actividades a partir de la información que ya saben los estudiantes.					
Escuchar audios para identificar palabras o frases claves.					
Leer documentos para identificar palabras o frases claves.					
Revisar de manera atenta las tareas mientras se realizan.					
Organizar las ideas cuando se escribe o se habla en inglés.					
Evaluar las actividades cuando se terminan.					
Clasificar el vocabulario que se aprende en diferentes grupos para que lo recuerden fácilmente.					
Deducir el significado de las palabras desconocidas de un texto con la información que el texto les brinda.					
Resumir lo visto en clase para saber si se entendió.					

13. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1= nada, 2= muy poco, 3= poco, 4= mucho y 5= bastante, qué tanto consideras que tus estudiantes estudian y practican inglés por fuera del aula de clase:

1 2 3 4 5

14. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1= Nada, 2= muy poco, 3= poco, 4= mucho y 5= bastante, qué tanto promueves en tus estudiantes el hábito de estudiar y practicar inglés por fuera del aula de clase:

1 2 3 4 5

¿Por qué?

15. Indica con una X de 1 a 5, Siendo 1= inseguro, 2= poco seguro, 3= no tan seguro, 4= seguro y 5= muy seguro, qué tan seguro me siento cuando debo escribir en inglés:

1 2 3 4 5

16. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1= inseguro, 2= poco seguro, 3= no tan seguro, 4= seguro y 5= muy seguro, qué tan seguro me siento cuando debo hablar en inglés:

1 2 3 4 5

17. ¿Doy las herramientas necesarias para que los estudiantes se sientan seguros de realizar producciones orales?

a. Si

b. No

¿Por qué?

18. ¿Doy las herramientas necesarias para que los estudiantes se sientan seguros de realizar producciones escritas?

c. Si

d. No

¿Por qué?

19. Marca con una X la frecuencia con la que identificas las siguientes emociones en tus estudiantes:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Ansiedad					
Curiosidad					
Interés					

Alegría					
Inseguridad					

Indica con una X de 1 a 5, siendo 1=muy poco, 2=poco, 3=no me favorece, 4=mucho y 5= bastante, qué tanto crees que favorecen estas emociones el aprendizaje de tus estudiantes:

1 2 3 4 5

20. ¿Realizo actividades en el aula relacionadas con el manejo de emociones?

- a. Sí
b. No

¿Por qué?

Si tu respuesta es sí, ¿cuáles actividades realizas?

21. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1= nada 2= muy poco 3= poco 4= mucho 5= bastante, qué tanto se esfuerzan tus estudiantes por aprender inglés:

1 2 3 4 5

22. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1=nada 2=muy poco 3=poco 4= mucho 5=bastante, qué tanto te gusta enseñar inglés:

1 2 3 4 5

23. ¿Con qué fin crees que aprenden tus estudiantes inglés?

- Viajar fuera del país
 Conseguir un buen empleo
 Vivir en otro país
 Graduarse del colegio

Otro: _____

24. Crees que tus estudiantes aprenden inglés porque...

- Se sienten bien cuando lo hacen
 Quieren superar su nivel
 Tienen que pasar el año
 Es requisito del colegio

Otro: _____

Anexo 5

ESTUDIANTE

Instrumento del investigador: Marco referencial / Estudiante y profesor (Equivalentes)

4.1.1 Enseñanza y aprendizaje de L2

Esta pregunta apunta a conocer si el profesor emplea **actividades comunicativas** que promueven la interacción y generan motivación. Se tienen en cuenta autores como César Ochoa, Paola Cabrera, Ana Quiñónez, Luz Castillo y Paúl González (2016) quienes afirman que las actividades que más generan motivación son los juegos, el trabajo en pareja y en pequeños grupos y juegos de roles ya que estos incluyen el uso del inglés de una manera divertida y realista. Williams y Burden (1999) el conocimiento lo construyen esencialmente los individuos, y no que se transmite de una persona a otra, pero que reconoce también que dichas construcciones siempre tienen lugar en contextos específicos, principalmente como resultado de las interacciones entre personas. No contemplamos esto como una secuencia lineal de conocimientos, sino como un proceso dinámico por el que los que tienen mayores conocimientos llamados mediadores, influyen en los que tienen menos conocimientos y se ven influenciados por éstos, como ocurre en las relaciones padres-hijos o profesor-alumnos (p. 55).

1. Marca con una X la frecuencia con la que el profesor de inglés realiza las siguientes actividades en el aula:

Tu profesor:	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Realiza juegos como juegos de mesa o competencias.					
Asigna trabajos en parejas.					
Asigna trabajos en grupo.					
Realiza juegos de roles.					

1. Marca con una X la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades, en el aula de inglés:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Realizo juegos en la clase.					

Asigno trabajos en parejas en la clase.					
Asigno trabajos en grupo en la clase.					
Realizo juegos de roles.					

*Esta pregunta busca comprobar que el **contexto** de los estudiantes afecta la relación profesor-estudiante y con esto, el proceso de aprendizaje de los alumnos. Williams y Burden (1999), “La enseñanza, como el aprendizaje, debe suponer que los profesores comprenden las situaciones en las que se encuentran o les den sentido” (p.60)

2. ¿Cuáles de los siguientes aspectos tiene en cuenta tu profesor de inglés al momento de dar las clases? (Puedes marcar varias opciones)

- a. ___ Edad
- b. ___ Género
- c. ___ Gustos
- d. ___ Situación familiar
- e. ___ El barrio en el que vives
- f. ___ Condiciones económicas
- g. Otras: _____

2. ¿Cuáles de los siguientes aspectos tienes en cuenta al momento de planear tus clases?

- a. ___ Edad
- b. ___ Género
- c. ___ Gustos
- d. ___ Situación familiar
- e. ___ Barrio
- f. ___ Condiciones económicas
- g. Otras: _____

*Con esta pregunta se espera conocer si el profesor tiene en cuenta lo que los estudiantes necesitan para mejorar el aprendizaje de inglés. En realidades en las que los estudiantes experimentan soledad en sus familias ya que no tienen un apoyo, la vinculación con sus profesores desde la socio afectividad mediante el reconocimiento de sus carencias y necesidades

genera que sea más fácil atraer a los estudiantes hacia lo que el colegio les propone (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013)

3. Ordena de 1 a 6, siendo 1 la habilidad que menos necesita refuerzo y 6 la que más necesita refuerzo para mejorar tu aprendizaje de inglés (No puedes repetir ningún número):

- a. ___ Necesitas mejorar tu pronunciación
- b. ___ Necesitas mejorar tu gramática
- c. ___ Necesitas mejorar tu desempeño en actividades de escucha
- d. ___ Necesitas mejorar tu desempeño en actividades de habla
- e. ___ Necesitas mejorar tu desempeño en actividades de escritura
- f. ___ Necesitas mejorar tu desempeño en actividades de lectura

3. Enumera del 1 al 6, siendo 1 la habilidad que más necesita refuerzo y 6 la que menos necesita refuerzo.

- a. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su pronunciación
- b. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su gramática
- c. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su desempeño en actividades de escucha
- d. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su desempeño en actividades de habla
- e. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su desempeño en actividades de escritura
- f. ___ Mis estudiantes necesitan mejorar su desempeño en actividades de lectura

4. ¿Tu profesor te pregunta cuáles son tus necesidades en el aprendizaje de inglés?

- a. Si ___
- b. No ___

Si tu respuesta es no continúa con la pregunta 5. Si tu respuesta es sí, ¿cada cuánto te pregunta?

- a. ___ Una vez a la semana
- b. ___ Dos veces al mes
- c. ___ Una vez en el periodo
- d. ___ Dos veces en el periodo
- e. ___ Una vez al año
- f. ___ Dos veces al año
- g. Otra: _____

4. ¿Le preguntas a tus estudiantes cuáles son sus necesidades en el aprendizaje de inglés?

- a. Si ___

b. No ___

Si tu respuesta es sí ¿cada cuánto les preguntas?

a. ___ Una vez a la semana

b. ___ Dos veces al mes

c. ___ Una vez en el periodo

d. ___ Dos veces en el periodo

e. ___ Una vez al año

f. ___ Dos veces al año

g. Otra: _____

*Con esta pregunta se espera conocer los **tipos de materiales** empleados por el profesor en la clase de ILE ya que estos afectan el aprendizaje significativo. Cárdenas (2006) quien afirma que el PNB es un plan difícil de aplicar puesto que las horas destinadas a la enseñanza del inglés son muy reducidas, no se cuenta con los materiales necesarios para realizar actividades significativas. Según Roseshine y Furst (citados en Williams y Burden, 1999) entre las conductas de profesores que permiten un aprendizaje eficaz se encuentra la posibilidad de aprender con materiales organizados según criterios. (p.56). Gablinske (2014) menciona que factores como la distribución del espacio físico del aula de clase, la organización de los materiales repercuten en la construcción de un espacio óptimo de aprendizaje.

5. El profesor de inglés presenta los contenidos de la clase a través de (Puedes marcar varias opciones):

a. ___ Presentaciones de PowerPoint

b. ___ Guías / Fotocopias

c. ___ Libro

d. ___ Explicaciones en el tablero

e. ___ Videos

f. ___ Juegos

g. Otros: _____

5. Los contenidos de las clases los presentas a través de:

a. ___ Presentaciones de PowerPoint

b. ___ Guías / Fotocopias

c. ___ Explicaciones en el tablero

d. ___ Videos

e. ___ Juegos

f. Otros: _____

4.1.2 Relación profesor-estudiante

*Esta pregunta le apunta a reconocer las características que tienen los buenos profesores y evidenciar si los maestros tanto del colegio público como privado cuentan con estas características. Esto con el fin de comprobar que dichas características pueden mejorar la relación profesor-estudiante. Al respecto, Manen (1998) afirma que lo que “recibimos” de un gran profesor no es tanto un conocimiento particular o una serie de habilidades sino la forma en que esta materia está representada por la figura de este profesor, por su entusiasmo, autodisciplina, dedicación, poder personal, compromiso, etcétera. (p.87)

6. ¿Cuáles de las siguientes características **debería tener** tu profesor de inglés? (Puedes marcar varias opciones)

a. ___ Ser entusiasta

b. ___ Estar motivado

c. ___ Ser organizado

d. ___ Ser disciplinado

e. ___ Ser dedicado

f. ___ Estar comprometido

g. ___ Tener autoridad

h. Otras: _____

6. ¿Cuáles de las siguientes características debería tener un profesor?

a. ___ Ser entusiasta

b. ___ Estar motivado

c. ___ Ser organizado

d. ___ Ser disciplinado

e. ___ Ser dedicado

f. ___ Estar comprometido

g. ___ Tener autoridad

h. Otras: _____

7. ¿Cuáles de las características anteriores **tiene** tu profesor? (Puedes marcar varias opciones)

- a. ___ Ser entusiasta
- b. ___ Estar motivado
- c. ___ Ser organizado
- d. ___ Ser disciplinado
- e. ___ Ser dedicado
- f. ___ Estar comprometido
- g. ___ Tener autoridad
- h. Otras: _____

7. ¿Cuáles de las características tengo como profesor?

- a. ___ Ser entusiasta
- b. ___ Estar motivado
- c. ___ Ser organizado
- d. ___ Ser disciplinado
- e. ___ Ser dedicado
- f. ___ Estar comprometido
- g. ___ Tener autoridad
- h. Otras: _____

*Esta pregunta le apunta a conocer las características que deberían tener los estudiantes y evidenciar si los estudiantes tanto del colegio público como privado cuentan con estas características. Esto con el fin de comprobar que dichas características pueden mejorar la relación profesor-estudiante. Según Oxford (2003), cuando los estudiantes seleccionan de forma consciente las estrategias que mejor se ajustan a su estilo de aprendizaje; estas se convierten en una herramienta útil para que el aprendizaje sea activo, consciente, intencionado y autorregulado. Manen (1998) hace referencia a las relaciones pedagógicas entre profesor y estudiante. Entre estas relaciones se encuentra la relación pedagógica bidireccional en la cual los profesores buscan que los estudiantes aprendan y crezcan, pero a su vez los estudiantes deben tener cierta disposición y motivación hacia la clase. Según Manen (1998) la relación profesor-estudiante tiene que ser una relación bidireccional, lo que quiere decir que el profesor debe desear que los alumnos aprendan y crezcan con lo que él les enseña y para esto, los estudiantes tienen que tener una disposición para aprender ya que sin esto el estudiante no aprenderá nada trascendental. Rubin (1987) afirman que “una de las principales metas educativas de la investigación sobre las

estrategias es el aprendizaje autónomo de un idioma por parte del alumno”(p.). Roseshine y Furst (citados en Williams y Burden, 1999). Gablinske (2014) las estrategias cognitivas y metacognitivas promueven el pensamiento crítico-constructivo y la metacognición. Vygotsky (1995) que trata la idea de que en la interacción los pares con mayor conocimiento, ya sean profesores, padres o compañeros, deben apoyar a los estudiantes en el desarrollo de una tarea hasta el momento en que el aprendiz sea capaz de llevarla a cabo sin requerir ayuda alguna. Instituto Cervantes (1997) considera que el estado de la interlengua del aprendiente incide de forma significativa en el tipo de interacción resultante, debido a que, si el estudiante no se siente seguro de usar su interlengua, el progreso va a tardar más de lo esperado. La escuela requiere la formación en habilidades socioafectivas que favorezcan la sana convivencia de los estudiantes. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 34).

8. ¿Cuáles de las siguientes características **deberían tener** los estudiantes en la clase de inglés?
(Puedes marcar varias opciones)

- a. Ser conscientes de su aprendizaje
- b. Estar dispuestos a aprender
- c. Estar motivados
- d. Ser autónomos
- e. Ser participativos
- f. Ser críticos
- g. Ser cooperativos
- h. Estar seguros de sí mismos
- i. Ser sensibles a las emociones de los demás
- j. Otras: _____

8. ¿Cuáles de las siguientes características deberían tener tus estudiantes en la clase de inglés?

- a. Ser conscientes de su aprendizaje
- b. Estar dispuestos a aprender
- c. Estar motivados
- d. Ser autónomos
- e. Ser participativos
- f. Ser críticos
- g. Ser cooperativos

- h. ___ Estar seguros de sí mismos
- i. ___ Ser sensibles a las emociones de los demás
- j. Otras: _____

9. ¿Cuáles características **tienes** como estudiante? (Puedes marcar varias opciones)

- a. ___ Ser consciente de tu aprendizaje
- b. ___ Estar dispuesto a aprender
- c. ___ Estar motivado
- d. ___ Ser autónomo
- e. ___ Ser participativo
- f. ___ Ser crítico
- g. ___ Ser cooperativo
- h. ___ Estar seguro de mí mismo
- i. ___ Ser sensible a las emociones de los demás
- j. Otras: _____

9. ¿Cuáles características efectivamente tienen tus estudiantes?

- a. ___ Ser conscientes de su aprendizaje
- b. ___ Estar dispuestos a aprender
- c. ___ Estar motivados
- d. ___ Ser autónomos
- e. ___ Ser participativos
- f. ___ Ser críticos
- g. ___ Ser cooperativos
- h. ___ Estar seguros de sí mismos
- i. ___ Ser sensibles a las emociones de los demás
- j. Otras: _____

*Con esta pregunta se espera conocer si los profesores de inglés seleccionan temas que tienen que ver con los gustos e intereses de los estudiantes. La relación pedagógica entre profesor-estudiante, según Manen (1998), debe estar caracterizada por los siguientes tres aspectos. En primer lugar, en esta relación los profesores deben intentar orientar a sus estudiantes hacia las materias a las cuales les dan importancia pedagógica, pero los estudiantes también tienen que colaborar aceptando al pedagogo para que el aprendizaje no pierda su razón de ser.

10. ¿Los temas que presenta el profesor en la clase están relacionados con lo que a ti te interesa?
¿Por qué?

4.1.3 Estrategias pedagógicas en el aula de L2

*Esta pregunta apunta a conocer el dominio y conocimiento de inglés que tiene el profesor ya que este puede ser un determinante en la competitividad del maestro. Calderón, (2005) afirma que: la competencia pedagógica es una macrocompetencia conformada por otras competencias, cuya matriz de desarrollo la constituyen las relaciones entre estas competencias, y que dan como resultado una estructura de base constituida por un dominio sobre una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza; un dominio sobre el contexto de la educación; y un dominio ético-profesional. Los tres dominios enunciados constituyen criterios básicos para la formación de un docente, puesto que propenden a una formación idónea del profesional de la educación. El primer dominio define la idoneidad del docente en tanto especialista en un saber disciplinario de tipo escolar; el segundo dominio la define en tanto sujeto social consciente de la naturaleza de su profesión, de su papel en el contexto sociopolítico, económico, científico y tecnológico de su sociedad; y el tercer dominio define la idoneidad del docente en tanto sujeto ético y epistémico (p. 115)

11. Indica con una X de 1 a 5 qué dominio de inglés tiene tu profesor:

- 1 (malo)
- 2 (regular)
- 3 (bueno)
- 4 (muy bueno)
- 5 (excelente)

Indica con una X de 1 a 5 de qué manera el dominio de inglés que tiene tu profesor favorece:

- Tu proceso de aprendizaje (recordación de estructuras gramaticales, vocabulario, desempeño en la clase).
 - 1 (muy poco)
 - 2 (poco)
 - 3 (no te afecta)

- 4 (un poco)
- 5 (bastante)
- Tu motivación por aprender inglés (asistencia, participación, hacer tareas).
 - 1 (muy poco)
 - 2 (poco)
 - 3 (no te afecta)
 - 4 (un poco)
 - 5 (bastante)
- Tu disposición en la clase de inglés (te sientes cómodo en la clase, capaz de comunicar lo que te pasa, asumir retos).
 - 1 (muy poco)
 - 2 (poco)
 - 3 (no te afecta)
 - 4 (un poco)
 - 5 (bastante)

10. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1=malo, 2=regular, 3= Bueno, 4=Muy bueno y 5=excelente, qué dominio de inglés tienes:

1 2 3 4 5

Indica con una X de 1 a 5, siendo 1=muy poco, 2=poco, 3=no me favorece, 4=mucho y 5= bastante, de qué manera el dominio de inglés que tienes favorece:

- El aprendizaje de mis estudiantes
 - 1 2 3 4 5
- La motivación de mis estudiantes
 - 1 2 3 4 5
- La actitud de mis estudiantes
 - 1 2 3 4 5

Relación profesor-estudiante desde lo cognitivo

4.2.1 Estrategias de aprendizaje de idiomas

*Esta pregunta apunta a las **estrategias de aprendizaje de idiomas** propuestas por O'malley y Chamot. Se busca conocer si el profesor enseña las estrategias de aprendizaje propuestas por

estos autores ya que según Oxford (2003) las estrategias de aprendizaje son “the specific behaviors or thoughts learners use to enhance their language learning. Language learning strategies are among the main factors that help determine how –and how well –our students learn a second or foreign language.” (p.1). Así mismo, esta pregunta apunta a que estas estrategias deben ser enseñadas y potenciadas puesto que, según Oxford (2003), cuando los estudiantes seleccionan de forma consciente las estrategias que mejor se ajustan a su estilo de aprendizaje, estas se convierten en una herramienta útil para que el aprendizaje sea activo, consciente, intencionado y autorregulado. Así mismo, para Williams y Burden (1999), las estrategias de aprendizaje suponen la capacidad de examinar la situación de aprendizaje y de responder consecuentemente; esto incluye tener la capacidad de evaluar la situación, de planificar, de elegir las destrezas adecuadas y ordenarlas en forma de secuencia, coordinándolas, comprobando o evaluando su eficacia

Clasificación de las estrategias	Estrategias representativas	Definiciones
Estrategias metacognitivas	Atención selectiva	Se enfoca en los aspectos especiales de las tareas de aprendizaje, tales como escuchar un audio con el fin de identificar palabras o frases claves.
	Planificación	Consiste en planear la organización de un discurso escrito o hablado.
	Monitoreo	Su objetivo es revisar de manera atenta: una tarea, la comprensión de una información que debe ser recordada o una producción mientras esta está ocurriendo.
	Evaluación	Permite verificar la comprensión luego de la finalización de una actividad o evaluar una producción después de que esta ha tomado lugar.
Estrategias cognitivas	Repetición	Consiste en la repetición del nombre de algunos items u objetos con el fin de recordar dichos elementos.
	Organización	Hace referencia a la agrupación y clasificación de palabras, términos, o conceptos de acuerdo a sus atributos sintácticos y semánticos.
	Interferencia	Consiste en usar la información de un texto para deducir el significado de nuevos items lingüísticos, así como también predecir resultados o completar partes faltantes.
	Resumen	Permite sintetizar lo que ha escuchado el estudiante con el fin de asegurarse de que la información ha sido retenida.
	Deducción	Consiste en aplicar reglas que ayudan a comprender la lengua.
	Imágenes	Hace referencia al uso de imágenes visuales como recurso para comprender y recordar nueva información verbal.
	Transferencia	Permite realizar una nueva tarea de aprendizaje ya que para esto los estudiantes usan información ya conocida.
	Elaboración	Consiste en conectar ideas contenidas en una nueva información o en integrar nuevas ideas con información conocida.

12. Marca con una X la frecuencia con la que tu profesor te enseña las siguientes estrategias en la clase de inglés:

Tu profesor te enseña a:	Nunca	Casi	A veces	Casi	Siempre
--------------------------	-------	------	---------	------	---------

		nunca		siempre	
Repetir los temas vistos con el fin de recordarlos.					
Clasificar el vocabulario que se aprende en diferentes grupos para recordarlo fácilmente.					
Deducir el significado de las palabras desconocidas de un texto con la información que el texto me brinda.					
Deducir las reglas a partir de lo que ustedes dicen y hacen en clase de inglés.					
Identificar las reglas a partir de lo que se explica en el libro de clase.					
Desarrollar las actividades a partir de la información que ya sabes.					
Escuchar audios para identificar palabras o frases claves.					
Leer documentos para identificar palabras o frases claves a través de textos.					
Organizar las ideas cuando se escribe o se habla en inglés.					
Revisar de manera atenta las tareas mientras se realizan.					
Evaluar las actividades cuando se terminan.					
Resumir lo visto en clase para saber si se					

entendió.					
-----------	--	--	--	--	--

12. ¿Con qué frecuencia enseño a mis estudiantes las siguientes estrategias en las clases de inglés?

Le enseño a mis estudiantes a:	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Repetir el vocabulario o los temas vistos con el fin de recordarlos.					
Deducir las reglas a partir de lo que hacemos en clase de inglés.					
Identificar las reglas a partir de lo que dice el libro.					
Desarrollar las actividades a partir de la información que ya saben los estudiantes.					
Escuchar audios para identificar palabras o frases claves.					
Leer documentos para identificar palabras o frases claves.					
Revisar de manera atenta las tareas mientras se realizan.					
Organizar las ideas cuando se escribe o se habla en inglés.					
Evaluar las actividades cuando se terminan.					
Clasificar el vocabulario que se aprende en diferentes grupos para que lo recuerden fácilmente.					
Deducir el significado de las palabras desconocidas de un texto con la información que el texto les brinda.					
Resumir lo visto en clase para saber si se entendió.					

*Esta pregunta apunta a saber qué tan autónomo es el estudiante al momento de aprender inglés ya que según Wenden y Rubin (1987) afirman que una de las principales metas educativas de la investigación sobre las estrategias es el aprendizaje autónomo de un idioma por parte del alumno.

13. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto estudias y practicas inglés por fuera del aula de clase:

1 (nada)

2 (muy poco)

3 (poco)

4 (mucho)

5 (bastante)

Explica por qué.

14. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto promueve tu profesor el hábito de estudiar y practicar inglés por fuera del aula de clase:

1 (nada)

2 (muy poco)

3 (poco)

4 (mucho)

5 (bastante)

13. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1= nada, 2= muy poco, 3= poco, 4= mucho y 5= bastante, qué tanto consideras que tus estudiantes estudian y practican inglés por fuera del aula de clase:

1 2 3 4 5

14. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1= Nada, 2= muy poco, 3= poco, 4= mucho y 5= bastante, qué tanto promueves en tus estudiantes el hábito de estudiar y practicar inglés por fuera del aula de clase:

1 2 3 4 5

¿Por qué?

4.3.1 Interaccionismo social

*Esta pregunta pretende saber si existe un apoyo por parte de compañeros con mayor conocimiento o los profesores que permita mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Vigotsky (1995) quien introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que hace

referencia a la distancia entre el nivel actual de desarrollo, que se determina por la habilidad de resolver las tareas de forma independiente, y el nivel potencial que alcanza el estudiante al resolver las tareas o problemas en colaboración de un facilitador. Vygotsky (1995) señala que, en la interacción, los pares con mayor conocimiento, ya sean profesores, padres o compañeros, deben apoyar a los estudiantes en el desarrollo de una tarea hasta el momento en que el aprendiz sea capaz de llevarla a cabo sin requerir ayuda alguna. Según Williams y Burden (1999), el papel de mediadores que juegan otros sujetos importantes en la vida de los alumnos además del profesor, mejoran su aprendizaje tomando y formando las experiencias de aprendizaje vividas.

15. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto te ayudan tus compañeros a resolver una tarea/ejercicio cuando no puedes hacerlo:

- 1 (nada)
- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

16. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto te ayudan tus profesores a resolver una tarea/ejercicio cuando no puedes hacerlo:

- 1 (nada)
- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

4.3.2 Interacción en el aula de inglés como lengua extranjera

Esta pregunta busca saber si los estudiantes se sienten seguros al utilizar el inglés en sus clases. El Instituto Cervantes (1997) considera que el estado de la interlengua del aprendiente incide de forma significativa en el tipo de interacción resultante debido a que, si el estudiante no se siente seguro de usar su interlengua, el progreso va a tardar más de lo esperado.

17. Indica con una X de 1 a 5 qué tan seguro te sientes cuando debes escribir o hablar en inglés:

- 1 (inseguro)
- 2 (poco seguro)

- 3 (no tan seguro)
- 4 (seguro)
- 5 (muy seguro)

17. ¿Doy las herramientas necesarias para que los estudiantes se sientan seguros de realizar producciones orales?

- a. ___ Si
- b. ___ No

¿Por qué?

18. ¿Doy las herramientas necesarias para que los estudiantes se sientan seguros de realizar producciones escritas?

- a. ___ Si
- b. ___ No

¿Por qué?

4.4.1 Estrategias socioafectivas

*Esta pregunta busca conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto a si la relación con su profesor afecta o no su proceso de aprendizaje. El desarrollo de la socioafectividad mediante el uso de estas estrategias ayuda a una mejor convivencia y mejor clima escolar, asimismo es un elemento que permite mejorar el logro académico; además, en realidades en las que los estudiantes experimentan soledad en sus familias ya que no tienen un apoyo, la vinculación con sus profesores desde la socio afectividad mediante el reconocimiento de sus carencias y necesidades genera que sea más fácil atraer a los estudiantes hacia lo que el colegio les propone (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

18. ¿Crees que la relación con tu profesor afecta tu aprendizaje? ¿Por qué?

19. Indica con una X de 1 a 5 la frecuencia con la que se habla o no sobre la relación profesor-estudiante en la clase de inglés:

- 1 (nunca)
- 2 (casi nunca)
- 3 (a veces)
- 4 (casi siempre)
- 5 (siempre)

4.4.2 Emociones en el aula de inglés como lengua extranjera

*Esta pregunta busca cómo las emociones afectan la relación que el estudiante tiene con el profesor y por ende el proceso de aprendizaje. “a high filter, one that prevents input for reaching the LAD (language acquisition device), is caused by low motivation, high student anxiety, and low student self-esteem.” (Krashen, 1989). Así mismo, Gonzalez y Villarrubia (2012) en su ensayo sobre la importancia de la afectividad en el aprendizaje de una L2 mencionan que:

Krashen apunta a la afectividad como clave del éxito para el aprendizaje de una lengua y establece tres variables para fundamentar su idea: la actitud, la motivación y la personalidad. Según este psicolingüista, existe un filtro entre nuestra capacidad para adquirir idiomas y nuestros sentidos de percepción. Este denominado «filtro afectivo» es, según Krashen, un conjunto de situaciones –estrés, miedo, desmotivación, angustia, falta de interés, etc.– que funcionan como un muro que bloquea la adquisición de los códigos lingüísticos. (p.37)

20. ¿Qué tanto experimentas las siguientes emociones en la relación con tu profesor de inglés?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Alegría					
Curiosidad					
Interés					
Estrés					

Inseguridad					
Miedo					

Indica con una X de 1 a 5 qué tanto favorecen estas emociones tu aprendizaje:

- 1 (nada)
- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

19. Marca con una X la frecuencia con la que identificas las siguientes emociones en tus estudiantes:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Ansiedad					
Curiosidad					
Interés					
Alegría					
Inseguridad					

Indica con una X de 1 a 5, siendo 1=muy poco, 2=poco, 3=no me favorece, 4=mucho y 5=bastante, qué tanto crees que favorecen estas emociones el aprendizaje de tus estudiantes:

- 1 2 3 4 5

20. ¿Realizo actividades en el aula relacionadas con el manejo de emociones?

- a. ___ Sí
- b. ___ No

¿Por qué?

Si tu respuesta es sí, ¿cuáles actividades realizas?

*Esta pregunta busca indagar en la actitud que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje de ILE. Williams y Burden (1999) afirman que “este modelo incluye las creencias culturales del alumno, sus actitudes hacia la situación de aprendizaje, su capacidad integradora y su motivación. Gardner destaca que el factor principal del modelo es la motivación. Ésta la define como una combinación del esfuerzo y del deseo de conseguir el objetivo de aprender el idioma y de las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma” (p.124).

21. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto te esfuerzas por aprender inglés:

- 1 (nada)
- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

21. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1= nada 2= muy poco 3= poco 4= mucho 5= bastante, qué tanto se esfuerzan tus estudiantes por aprender inglés:

- 1 2 3 4 5

4.4.3 Motivación en el aula de inglés como lengua extranjera

*Con esta pregunta se espera conocer la motivación y el interés que tienen los estudiantes por aprender inglés debido a que estos aspectos afectan tanto la disposición frente a la clase como el proceso de aprendizaje de los alumnos. Según Williams y Burden (1999) el concepto de motivación está compuesto de muchos factores distintos y superpuestos como pueden ser el interés, la curiosidad o el deseo de logro. Éstos a su vez serán distintos según las diferentes situaciones y circunstancias, y también serán objeto de varias influencias externas como, por ejemplo, los padres, los profesores y los exámenes (p. 119).

22. Indica con una X de 1 a 5 qué tanto te gusta aprender inglés:

- 1 (nada)

- 2 (muy poco)
- 3 (poco)
- 4 (mucho)
- 5 (bastante)

22. Indica con una X de 1 a 5, siendo 1=nada 2=muy poco 3=poco 4= mucho 5=bastante, qué tanto te gusta enseñar inglés:

1 2 3 4 5

*Esta pregunta pretende conocer las razones por las que los estudiantes están aprendiendo inglés, específicamente los factores internos que los motivan a aprenderla. Harmer (2002) la motivación intrínseca viene desde el interior del individuo

23. Aprendes inglés porque (Puedes marcar varias opciones):

- Te sientes bien
- Quieres mejorar tu nivel
- Es requisito del colegio
- Tus papás quieren
- Tus compañeros también saben

Otro: _____

23. ¿Con qué fin crees que aprenden tus estudiantes inglés?

- Viajar fuera del país
- Conseguir un buen empleo
- Vivir en otro país
- Graduarse del colegio

Otro: _____

*Esta pregunta busca conocer las razones por las cuales los estudiantes están aprendiendo inglés, así mismo se quiere identificar si la motivación viene de adentro o de factores externos. La motivación extrínseca es “el resultado de un número de factores externos, como por ejemplo, la necesidad de pasar un examen, las ganas de recibir una remuneración económica o la posibilidad de viajar” (Harmer, 1991, p. 51).

24. Si continúas aprendiendo inglés con qué fin lo harías (Puedes marcar varias opciones) :

Viajar fuera del país

Conseguir un buen empleo

Vivir en otro país

Otro: _____

24. Crees que tus estudiantes aprenden inglés porque...

Se sienten bien cuando lo hacen

Quieren superar su nivel

Tienen que pasar el año

Es requisito del colegio

Otro: _____