

ágora

Investigaciones y debates actuales sobre la enseñanza de inglés en contextos educativos latinoamericanos

Silvana Barboni
(compiladora)



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
CONICET

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales
INTEGRADO
CONICET
UNIVERSIDAD
DE LA PLATA

Investigaciones y debates actuales sobre la enseñanza de inglés en contextos educativos latinoamericanos

Silvana Barboni
(compiladora)



2024

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Tapa: Sara Guitelman

Editor por la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Juan Pablo Carrera

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2024 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2381-3

Colección *Ágora*, 4

Cita sugerida: Barboni, S. J. (Comp.). (2024). *Investigaciones y debates actuales sobre la enseñanza de inglés en contextos educativos latinoamericanos*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Ensenada: IdIHCS. (Ágora ; 4). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2381-3>

Disponible en <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/238>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Marcelo Starcenbaum

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Publicaciones y Gestión Editorial

Verónica Delgado

**Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias
Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)**

Director

Juan Antonio Ennis

Ágora

En 1920 se inició el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, el posgrado de mayor antigüedad en Educación de la Argentina y ha tenido una potente actuación a lo largo de un siglo en la formación de investigadores y en la producción de conocimientos científicos en Educación. Con un cuerpo de profesores-investigadores con amplia experiencia en la investigación, se enriquece con la visita de especialistas extranjeros provenientes de distintas partes del mundo.

Estructurado desde un enfoque interdisciplinario, el Doctorado en Ciencias de la Educación conjuga la formación especializada en el campo educacional con la formación general en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Abierto a las diferentes áreas y disciplinas académicas y/o profesionales, se propone impulsar la formación de investigadores nacionales y extranjeros como así también aportar a la producción científica en el campo educacional.

Hoy en día el propósito principal de este programa de posgrado es la formación de investigadores del máximo nivel científico en el campo de la Educación y las Ciencias Sociales, en un contexto de creciente regionalización e internacionalización del conocimiento y de la educación superior. Por ello, se trata de un doctorando que se enriquece de estudiantes de Argentina y de diferentes países, que producen conocimiento problematizando la realidad educativa particular desde las perspectivas teóricas y metodológicas del doctorado.

En los últimos años, además, el doctorado ha desarrollado una significativa problematización acerca de la enseñanza dentro de él,

desarrollando nuevas estrategias de acompañamiento a estudiantes, desplegando dispositivos que ayuden a fortalecer las estrategias de investigación, de escritura académica, de comunicación pública de los avances de sus indagaciones, así como la producción de publicaciones que concreten la participación de estudiantes y graduada/os en la agenda permanente de estudios en Educación. Se ha tratado de poner en acto una convicción pedagógica que es objeto de estudio y, a la vez, práctica cotidiana de docencia en el marco del doctorado: sostener que todas y todos podemos llevar adelante estudios del más alto nivel y participar activamente del campo investigativo, y que las instituciones tenemos la tarea de generar las condiciones para que eso suceda de la manera más productiva.

En esa tarea viene a incluirse esta serie de libros que compilan capítulos producto de investigaciones en el marco del doctorado en un área de conocimiento del campo de la investigación educativa. Ellos están a cargo de un profesor/a referente de la línea de investigación en el Doctorado de Ciencias de la Educación, con capítulos escritos por doctores o doctorandos/as como parte de sus tesis doctorales. Se trata de buscar poner en forma de libro el trabajo de la formación, de las orientaciones que se va plasmando en la elaboración de las tesis y en publicaciones. Tiene el propósito de mostrar el trabajo de elaboración, de acompañamiento, de crecimiento en el diálogo entre directores y tesistas.

Asimismo, este trabajo se incluye en un propósito permanente de este doctorado y es contribuir a construir comunidad, en las que seamos convocados a pensar juntas y juntos, en torno a problemas comunes y de alto impacto social, que nos posibilite contribuir a una trama común de pensamiento, producción, reflexión y legado a otras y otros, que articule lo singular y lo plural. Reflexionando sobre los usos pero también sobre los sentidos en una carrera donde la formación no es pensada como mera promoción individual, sino como un camino para transformar y transformarse a partir de pensar colectivamente los asuntos comunes.

Myriam Southwell, Directora del Doctorado en
Ciencias de la Educación y de la colección Ágora

Este libro está dedicado a todos los docentes e investigadores de lenguas que con su labor ayudan a comprender el poder de la palabra en la creación y transformación de la realidad.

at a time when territorial disputes and matters of ownership and identity are so prominent in the affairs of the world in general, this is perhaps an appropriate occasion to raise the question of how we stake out our own territory as English teachers in delimiting and designing our world. And to ask who does the designing and on what authority.

The Ownership of English
Henry Widdowson, 1993

Índice

<u>Introducción</u>	
<u><i>Silvana Julieta Barboni</i>.....</u>	<u>11</u>
<u>La interculturalidad en contextos áulicos formoseños: una perspectiva desde la cognición del docente para la enseñanza de inglés</u>	
<u><i>Neri David Nuñez Acuña</i>.....</u>	<u>17</u>
<u>Las creencias de los profesores de lengua extranjera con respecto al inglés como lengua internacional hegemónica: El caso de Ecuador</u>	
<u><i>Ana María Calle Calle</i>.....</u>	<u>37</u>
<u>La construcción del discurso pedagógico en la clase de Inglés de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos: prácticas y estrategias de negociación, desde la reproducción hacia la transformación</u>	
<u><i>Adriana Helver</i></u>	<u>59</u>
<u>Experiencias y desafíos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio cualitativo a docentes y estudiantes que buscan el nivel B2 en una universidad pública del Ecuador</u>	
<u><i>María Isabel Espinoza Hidrobo</i>.....</u>	<u>81</u>
<u>Aprendizaje invertido: percepciones respecto de su implementación en la adquisición del inglés como lengua extranjera</u>	
<u><i>Vicente Guillermo Pacheco Salazar</i></u>	<u>103</u>

<u>El desarrollo de habilidades en la competencia oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de la implementación de herramientas web en colegios secundarios públicos de Colombia</u>	
<u><i>Genny Gómez Bustamante</i></u>	<u>123</u>
<u>Dificultades al escuchar en inglés y efectos de la descodificación en el desarrollo de la destreza auditiva</u>	
<u><i>Mónica Abad Céleri</i></u>	<u>139</u>
<u>Escritura expresiva y estrés: el caso de docentes de inglés en formación</u>	
<u><i>Juanita Catalina Argudo Serrano</i></u>	<u>157</u>
<u>Actividades extracurriculares en inglés: percepciones de su impacto en la motivación de estudiantes universitarios</u>	
<u><i>Sandra Mercedes Cabrera Arias</i></u>	<u>179</u>
<u>Quienes escriben</u>	<u>199</u>

Introducción

*Silvana Julieta Barboni*¹

Este libro reúne estudios recientes realizados en Argentina, Colombia y Ecuador sobre la enseñanza de inglés en instituciones educativas oficiales. En sus páginas, se presentan investigaciones realizadas por doctorandos tesisistas, cuyos hallazgos proporcionan información práctica relevante para el contexto latinoamericano y global sobre la enseñanza de inglés como lengua de comunicación internacional. Los trabajos examinan dos áreas de conocimiento principales: los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

En la primera parte de este libro, los estudios de Neri David Nuñez Acuña, Ana María Calle Calle, Adriana Helver y María Isabel Espinoza Hidrobo examinan la formación de docentes de inglés, sus ideas sobre la tarea docente y cómo estas ideas afectan su discurso pedagógico. Asimismo, estos autores describen las perspectivas sobre la lengua como sistema y como vehículo de cultura que habitan en las voces y prácticas de los docentes informantes y las opciones didácticas que priorizan en el ejercicio docente.

¹ Agradecemos a todas las personas que participaron de las investigaciones que se compilan en los capítulos de este libro y a los doctores Melina Porto, Beatriz Cagnolati y Darío Banegas en su tarea como directores y codirectores de las investigaciones doctorales que aquí se refieren. También agradecemos a las profesoras María Esther Elías y Marina Barcia por su dedicación y generosidad en la lectura crítica de esta obra.

En la segunda parte de este libro, Vicente Guillermo Pacheco Salazar, Genny Gómez Bustamante, Mónica Abad Céleri, Juanita Catalina Argudo Serrano y Sandra Mercedes Cabrera Arias ofrecen evidencia sobre el empleo de técnicas, pedagogías y estrategias innovadoras en la clase de inglés en instituciones educativas formales, proporcionando información sobre cómo estas innovaciones afectan los aprendizajes de los alumnos en las poblaciones estudiadas.

Los capítulos toman contextos educativos de educación secundaria y educación superior, lo que permite construir un entramado de miradas y voces sobre la enseñanza de inglés en la región a partir de una imagen de los últimos cinco años en materia de enseñanza de inglés. El libro ofrece también una perspectiva teórica y política sobre el papel del inglés como lengua de comunicación internacional en Latinoamérica en el contexto educativo pospandemia, un contexto enriquecido y –por qué no– desafiado por los desarrollos digitales y la inteligencia artificial aplicada a las lenguas. Por lo tanto, este libro se constituye en un material de referencia para investigadores, docentes y académicos que trabajan en la educación en idiomas.

En el capítulo 1, David Neri Nuñez Acuña examina cómo los maestros de inglés perciben su pensamiento en relación con la enseñanza de la gramática en las escuelas de Formosa, Argentina. En su investigación encuentra hipótesis teóricas, creencias pedagógicas y elementos cruciales en las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés en Formosa, lo que resulta de gran relevancia para comprender la cognición docente en esta parte del mundo. El estudio contribuye al campo de la interculturalidad en tanto identifica el papel de las lenguas originarias en relación con el inglés en Formosa, y destaca la necesidad de incluir aspectos interculturales en los programas de formación para que los docentes puedan referirlos en la enseñanza del nivel secundario.

En el capítulo 2, Ana María Calle Calle se refiere al análisis de las creencias de los profesores de lenguas extranjeras sobre el dominio del inglés desde una perspectiva multicéntrica en el contexto ecuato-

riano. Su trabajo presenta un análisis teórico de las percepciones de los maestros ecuatorianos sobre la expansión del inglés como una lengua beneficiosa –junto con los efectos de las lenguas centrales– y arroja luz sobre las ideas y los desacuerdos respecto del hablante nativo y los marcos teóricos que se ponen en juego, al asumir una variedad de compromisos con los objetivos de la enseñanza de la lengua. Asimismo, el capítulo explora cómo los docentes apoyan las prácticas translingüísticas y fomentan la interculturalidad en la enseñanza del inglés como lengua global.

Por su parte, en el capítulo 3, Adriana Helver analiza cómo se construye el discurso pedagógico en las clases de inglés de la Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos de Buenos Aires, Argentina, haciendo hincapié en las prácticas y estrategias de negociación. Helver enfatiza la relación entre el análisis crítico del discurso y la educación y reconoce el papel del lenguaje como intermediario y constitutivo en la educación en lenguas desde la teoría de la comunicación de Basil Bernstein. Los resultados de su trabajo ofrecen datos útiles sobre el desarrollo del discurso pedagógico en la enseñanza de inglés y el papel del maestro en la creación de un entorno de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad –en el discurso instructivo latinoamericano– y en instituciones con una clasificación débil en relación con sus espacios. Asimismo, el capítulo muestra cómo los discursos y agentes intervienen en la presentación del contenido y en la regulación del ritmo de la clase de inglés para adultos.

En el capítulo 4, María Isabel Espinoza Hidrobo enfatiza el papel del docente universitario en la selección del enfoque de enseñanza del inglés tomando el caso de una universidad pública de Ecuador. Su investigación explora dos tendencias generales en el trabajo de los docentes bajo estudio: los métodos de enseñanza que describe como tradicionales y los nuevos métodos. Estas dos tendencias parecen combinarse en las clases diarias investigadas para satisfacer las necesidades únicas de cada clase, aunque con resultados diversos según el perfil de

los alumnos. La autora también observa cómo algunos profesores de inglés en el contexto universitario utilizan métodos de enseñanza más activos, tales como juegos, ejercicios de juego de roles y ejercicios de cruzamiento de información, aunque, paradójicamente, no adhieren completamente a algunos de estos métodos.

En el capítulo 5, Vicente Guillermo Pacheco Salazar indaga sobre los usos del Aprendizaje Invertido (AI) en la educación superior. En su capítulo, Pacheco describe sus hallazgos en relación con la percepción de los estudiantes sobre el proceso de implementación de la clase invertida y el impacto en los procesos de recepción y producción de la lengua. Asimismo, su investigación refiere aspectos de relevancia sobre las consideraciones tanto de docentes como de alumnos respecto a la potencialidad del uso de la tecnología en la búsqueda de nuevos modos de gestionar la clase y administrar el tiempo de enseñanza y aprendizaje. Su trabajo resulta de gran relevancia en el contexto pospandemia en tanto muchas de las herramientas estudiadas en esta investigación fueron implementadas en gran parte de los cursos de formación en el nivel superior durante la pandemia de COVID-19 y permanecen como parte del currículo en la actualidad.

En este mismo sentido, en el capítulo 6, Genny Gómez Bustamante estudia el papel de la producción oral en el aprendizaje de un segundo idioma en la escuela secundaria y su posible desarrollo en las aulas utilizando herramientas web. Su investigación hace hincapié en la importancia de utilizar herramientas virtuales para facilitar una práctica lingüística oral significativa en diferentes contextos sociales. El trabajo estudia el papel de la tecnología (TIC) en la enseñanza de inglés durante la pandemia de COVID-19, centrándose en las contribuciones hechas al proceso de enseñanza a partir de las innovaciones introducidas. El estudio utiliza técnicas de investigación electrónica para reunir información sobre las interacciones de los estudiantes con contenido, materiales de aprendizaje y herramientas tecnológicas. La

investigación concluye que el uso de herramientas web en la enseñanza del idioma inglés es vital para superar los obstáculos y promover el aprendizaje significativo.

Por su parte, en el capítulo 7, la investigación de Mónica Abad Célleri identifica las dificultades más comunes a las que se enfrentan los estudiantes universitarios al escuchar audio en inglés. Los resultados de su investigación identifican algunas áreas problemáticas centrales tales como la dificultad para reconocer sonidos, identificar palabras nuevas y comprender las palabras debido a la unificación, el cambio o la omisión. El estudio encuentra que la autoevaluación de la comprensión aumenta en el grupo experimental, mientras que el grupo control no muestra cambios significativos. Al examinar los hábitos de los estudiantes de destreza auditiva, Abad Célleri observa potencial en la técnica de “ventana al discurso oral” y destaca su importancia para la mejora de la comprensión auditiva. Su trabajo también abre un debate respecto de la necesidad de que los docentes ayuden a desarrollar habilidades de descodificación en lugar de comprensión general para así asistirles a mejorar su rendimiento.

En el capítulo 8, Juanita Catalina Argudo Serrano explora el uso de la técnica de escritura expresiva para disminuir el estrés asociado a la inhibición emocional en los contextos académicos. Para su investigación utiliza la población de alumnos del profesorado de inglés de una universidad de Ecuador. El estudio destaca el papel de los profesores en el estrés de los alumnos y las formas en que las cuestiones académicas y los roles sociales impactan en dicho estrés. Sin embargo, este estrés no es una causa sino más bien un resultado de la falta de acceso de los alumnos del profesorado a los recursos que permiten trabajar con él. Su investigación explora cómo el escribir sobre situaciones académicas estresantes ayuda a los alumnos a gestionar su estrés y permite identificar sentimientos más profundos como parte de las vivencias de los alumnos universitarios. Los resultados de su investigación aportan datos interesantes sobre un abordaje didáctico

posible desde la clase de inglés para sostener la motivación y mitigar el estrés académico en contextos de educación superior.

Finalmente, en el capítulo 9, Sandra Mercedes Cabrera Arias estudia el impacto de la incorporación de actividades extracurriculares para facilitar y sostener los aprendizajes de inglés de un grupo de alumnos universitarios, a partir de la construcción de escenarios diferentes a medida de las necesidades, intereses y problemas de la población estudiada. La autora explica, a partir del análisis de los datos de su investigación, cómo las actividades extracurriculares son cruciales para el compromiso de los estudiantes con su institución educativa y sus valores académicos, y cómo esas actividades conducen al éxito, en tanto proporcionan conexiones voluntarias con las instituciones, mejoran las competencias interpersonales, establecen objetivos a largo plazo y promueven la educación.

Todos los capítulos de este libro exponen el marco metodológico y teórico que dio forma al trabajo de investigación. Los capítulos compilan abordajes teóricos diversos y estrategias de investigación variadas a partir del estudio de caso. Cada capítulo permite así una exploración más profunda de los fenómenos particulares que se estudian, tanto respecto de la metodología de investigación utilizada como de los hallazgos y conclusiones a los que se arriba luego del análisis de los datos empíricos. Esto es fundamental para comprender los distintos temas de investigación tal como fueron abordados por sus autores. Es por ello por lo que cada trabajo proporciona un contexto rico para abordar –que puede ser difícil de obtener a través de otras técnicas de investigación–, dado que son todos trabajos seminales sobre contextos locales. Así, este libro se constituye en una síntesis de gran interés para todos aquellos que realicen estudios de caso en la investigación en lenguas extranjeras en esta parte del mundo, y también para los que se interesen en conocer datos empíricos recientes en el contexto local latinoamericano.

Experiencias y desafíos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio cualitativo a docentes y estudiantes que buscan el nivel B2 en una universidad pública del Ecuador

María Isabel Espinoza Hidrobo

Introducción

Este trabajo presenta un estudio sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una universidad pública en Ecuador. Indaga sobre el enfoque didáctico de los docentes y las experiencias de los estudiantes a partir de dicho enfoque didáctico. Se subraya la relevancia del tema y la importancia de abordarlo.

En Ecuador, el idioma oficial es el castellano, hablado por el 93 % de la población. El kichwa y el shuar son lenguas cooficiales de relación intercultural junto con el castellano. El país reconoce siete familias de lenguas indígenas y catorce lenguas diferentes, que el Estado se compromete a respetar y promover en las comunidades donde se habla (Constitución Política del Ecuador, 2008). El inglés se enseña en las universidades ecuatorianas como una lengua extranjera.

Los cursos intensivos de la Universidad de Cuenca siguen un formato proporcionado y diseñado por el Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca para cubrir diferentes niveles del Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Cada nivel tiene una carga horaria de 70 horas y se ofrecen en pares, lo que resulta en un total de 140 horas para cada franja.

Se espera que los estudiantes logren el nivel B2+ de competencia comunicativa, tal como lo describe el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas. Dicho nivel se considera un nivel intermedio avanzado, con el cual los usuarios pueden participar en debates, enlazar sus contribuciones con las de otros hablantes y emplear una variedad de conectores para expresar ideas. En este nivel, los usuarios pueden desarrollar argumentos de manera sistemática y destacar los elementos relevantes para apoyar sus puntos de vista. Son capaces de negociar utilizando un lenguaje persuasivo y argumentos sencillos para lograr sus objetivos y establecer límites claros en una concesión.

Los niveles que se cubren en los cursos intensivos y la carga horaria son:

Niveles 1 y 2: Cubren el nivel A1 del MCER, con una carga horaria total de 140 horas.

Niveles 3 y 4: Cubren el nivel A2 del MCER, con una carga horaria total de 140 horas.

Niveles 5 y 6: Cubren el nivel B1 del MCER, con una carga horaria total de 140 horas.

Niveles 7 y 8: Cubren el nivel B2 del MCER, con una carga horaria total de 140 horas.

En conjunto, los cursos intensivos tienen un total de 560 horas de clase, lo que coincide con el rango de horas indicado en el MCER para alcanzar el nivel B2 de competencia en el idioma.

No obstante, el estudio realizado por el Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca en 2016 reveló resultados desalentadores en cuanto a la competencia lingüística de los estudiantes que culminaron el último nivel de los Cursos Intensivos. Para investigar esta situación, se realizó una nueva evaluación y se encontró que una gran proporción de estudiantes del séptimo y octavo nivel no alcanzaron las

expectativas de competencia (Espinoza-Hidrobo, 2020).

Los resultados de este último estudio arrojaron que un 14,4 % de los estudiantes del séptimo nivel y el 31,9 % del octavo nivel estaban por debajo de las expectativas, ubicados en un nivel A2. Un 56,8 % de los estudiantes del séptimo nivel y el 42,6 % del octavo nivel se encontraban en el nivel B1. Solo un 17,1 % del séptimo nivel y el 23,4 % del octavo nivel alcanzaron el nivel B2, que es el objetivo esperado para los estudiantes del séptimo nivel. En el nivel B2+, que es la meta para los estudiantes del octavo nivel, solo llegó el 3,6 % del séptimo nivel y el 2,1 % del octavo nivel. Curiosamente, un 8,1 % de los estudiantes del séptimo nivel llegaron al nivel C1, lo cual se atribuye a un grupo atípico mayoritario de estudiantes que cursaron educación secundaria privada.

Pregunta de investigación y objetivos

Este estudio se enfocó en comprender las razones detrás de los resultados deficientes en las evaluaciones estandarizadas de los niveles séptimo y octavo en el Instituto de Idiomas de la universidad. La investigación analizó las perspectivas de docentes y estudiantes para identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas en estos niveles.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron: ¿Cuáles son las metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza de inglés del IUL en los niveles séptimo y octavo de los CII?, y ¿qué factores inciden en los estudiantes de los niveles séptimo y octavo de los CII para alcanzar el nivel B2?

Marco teórico

A continuación, se detallan algunos conceptos centrales respecto de los enfoques de enseñanza y los procesos de motivación que impactan en la interacción docente-alumno en las clases estudiadas y que brindan un soporte teórico a este estudio.

El enfoque de enseñanza que usan los profesores de inglés

El enfoque comunicativo se ha convertido en el paradigma principal en la enseñanza de lenguas extranjeras desde los años 70. Surgió como una reacción a los métodos tradicionales basados en gramática y repetición monótona (Rahman, 2018). El enfoque tiene fundamento en investigaciones de Hymes (1972) y Canale y Swain (1980), que enfatizan la importancia del contexto en el aprendizaje. No se adhiere a un método específico, sino que se enfoca en desarrollar competencias comunicativas (Littlewood, 1981).

Este enfoque prioriza el uso efectivo del lenguaje sobre la estructura gramatical o la pronunciación perfecta (Hewings y Hewings, 2005)), reconoce la utilidad ocasional de elementos gramaticales y de traducción (Marangon, 2012), adecua la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, utiliza las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y fomenta la interacción entre estudiantes y docentes con TIC. Además, se alinea con un aprendizaje activo y centrado en el estudiante (Fresen, 2005) y utiliza métodos variados.

El enfoque comunicativo es ecléctico, adaptable, e incorpora elementos tradicionales de enseñanza (Setiyadi, 2020). Valoriza el desarrollo de habilidades comunicativas y competencias lingüísticas contextualizadas. Su pragmatismo y equilibrio permiten a los docentes combinar métodos y estrategias de interacción (Díaz Mejía, 2014). A pesar de evolucionar con nuevas tendencias, sigue siendo relevante y sólido en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Motivación y aprendizaje

La motivación desempeña un papel crucial en el aprendizaje de una segunda lengua, tanto a nivel interno, impulsada por intereses personales, como a nivel externo, relacionada con necesidades específicas. La investigación en diferentes países respalda la importancia de las motivaciones en el aprendizaje del inglés, que van desde el de-

seo de viajar (Ortega-Auquilla, Hidalgo-Camacho, Sigüenza-Garzón y Cherres-Fajardo, 2020) y sumergirse en nuevas culturas (Jiménez, 2018), hasta la aspiración de avanzar en estudios de alto nivel (Koç y Kürüm, 2020).

Además de la motivación (Abdulaziz Saleh, 2014), factores internos y socioemocionales influyen en el aprendizaje de una segunda lengua (Yashima, 2002). La falta de confianza, la ansiedad y el temor a cometer errores pueden afectar negativamente la producción oral de los estudiantes. La influencia cultural y la dinámica tradicional de la educación a veces generan reticencia y pasividad en los estudiantes (Maftoon y Ziafar, 2013; Williams y Andrade, 2008).

Es esencial estimular estos aspectos internos y socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, promoviendo un ambiente seguro y de confianza, alentando la participación activa y trabajando en la superación de la ansiedad (Alfian, 2018). Estas medidas pueden contribuir a una actitud más positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y mejorar el desempeño comunicativo (Savaşçı, 2014).

La motivación no solo depende de factores internos, sino también de factores externos, como las expectativas de los padres y la oferta educativa. Las expectativas parentales, así como la situación socioeconómica familiar, tienen un impacto significativo en la motivación de los estudiantes; además, el apoyo de los padres puede fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma (Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Brand-Gruwel, 2018; Christenson, Hurley, Sheridan y Fenstermacher, 1997). La integración del idioma en el currículo (CLIL) (Villafuerte Holguin, 2019) y el uso de estrategias efectivas pueden también impulsar la motivación de los estudiantes (Ang, Embi y Yunus, 2017). Esto subraya la importancia del ambiente de aprendizaje, la autorregulación y las relaciones sociales en la motivación y el rendimiento en el aprendizaje de una segunda lengua.

La relación entre docentes y estudiantes en la enseñanza de lenguas

El papel de docentes y estudiantes es esencial en el aprendizaje del inglés con metas comunicativas. Los docentes que han pasado por instancias de evaluación y retroalimentación están relacionados con un mejor desempeño de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, según Díaz Mejía (2014). Sin embargo, algunos estudiantes culpan a los docentes por la falta de preparación y estrategias de motivación, lo que afecta su interés y rendimiento (Sánchez-Aguilar, De Santiago-Badillo y Jöns, 2017).

Sabemos que la personalidad y habilidades cognitivas del docente influyen en la percepción de los estudiantes sobre la materia y su interés en aprender (Usman, Silviyanti y Marzatillah, 2016). Sin embargo, ambos actores desempeñan roles fundamentales y complementarios en este proceso, por lo que es necesario también que los estudiantes manifiesten interés, compromiso y disposición para aprender; participan activamente y aprovechen las oportunidades de práctica en el idioma extranjero. Es claro que la colaboración y el compromiso mutuo son esenciales para el éxito en el aprendizaje y la consecución de metas comunicativas.

Marco metodológico de la investigación

Este estudio es de naturaleza cualitativa, para lo que se empleó un diseño de investigación fenomenológico (Cabrera-Tenecela, 2023). En este caso, el fenómeno considerado es haber tomado clases de inglés para alcanzar el nivel B2. Fueron seleccionados siete docentes de inglés que imparten clases en estos ciclos, así como dos estudiantes con resultados académicos diferentes, denominados A y B. Mientras el estudiante A no logró alcanzar el nivel esperado, el estudiante B superó dicho nivel con éxito.

El estudio se enfocó en analizar las experiencias de actores educativos en una universidad pública, considerando sus motivaciones,

contextos socioeconómicos y niveles afectivos y docentes. Se recopiló información a través de entrevistas en profundidad y cuestionarios semiestructurados.

Los datos obtenidos de las entrevistas fueron procesados con el programa ATLAS.ti, que es una herramienta de análisis cualitativo ampliamente utilizada en investigaciones de este tipo. De esta manera, se pudieron explorar y comprender las percepciones, actitudes y vivencias de los docentes y estudiantes involucrados en el proceso de aprendizaje del inglés, así como las posibles razones detrás de los diferentes resultados obtenidos por los estudiantes A y B.

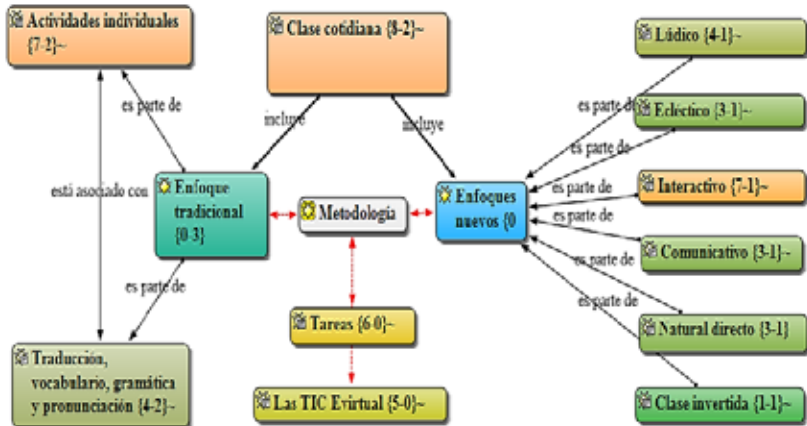
Análisis de los datos

Los resultados del estudio se dividen en dos secciones principales: una que muestra las percepciones y prácticas de los docentes, y otra que describe las experiencias de dos estudiantes, uno que alcanzó el nivel B2 en inglés y otro que solo llegó al nivel A2.

El punto de vista de los docentes

La metodología empleada por los profesores se analizó en una categoría única denominada *Metodología*. Dentro de esta categoría, se identificaron dos tendencias generales. En primer lugar, se observó el uso de elementos propios del enfoque tradicional, que involucra la traducción, vocabulario, gramática y pronunciación, así como actividades individuales de los estudiantes, agrupadas bajo la subcategoría *Enfoque tradicional*. Por otro lado, se identificaron los enfoques nuevos, que han sido reconocidos especialmente por los docentes y que se denominan *Enfoques nuevos*. En las clases cotidianas parece haber una combinación de estas dos tendencias, adaptadas a las necesidades identificadas por el profesor. En la figura 1 se observa un diagrama de una familia de códigos sobre la metodología empleada por los docentes.

Figura 1. Diagrama semántico de la familia de códigos denominada



En relación con la enseñanza tradicional, se observa que las actividades individuales en el aula son comunes, aunque solo una docente, Eduarda, amplía su respuesta mencionando que dedica un tiempo de clase para hacer ejercicios de escritura de ensayos, los que se realizan de manera individual. Por otro lado, algunos docentes mencionan el uso de traducción, vocabulario, gramática y pronunciación en función de las necesidades de la clase. A continuación, se presentan dos citas que ejemplifican esta tendencia:

Ocupo unos veinte minutos. Siempre hago ejercicios de vocabulario o gramática. Solo traduzco cuando se trata de palabras muy complicadas, como por ejemplo la expresión “*by the way*”. Además, antes de cada lectura, practicamos la pronunciación de las palabras que aparecen en el texto. Les hago repetir las tres o cuatro veces para evitar errores (Javier).

En algunos casos les traduzco las palabras, pero solo para aquellos estudiantes que lo necesitan, y es algo muy breve (Paula).

En resumen, la metodología utilizada por los profesores incluye elementos tanto del enfoque tradicional como de enfoques nuevos,

y se adapta según las necesidades específicas de cada clase y sus estudiantes.

Por otro lado, se mencionaron enfoques más activos que responden a algunas tendencias de enseñanza muy difundidas, aunque los docentes no se identificaron completamente con ninguno de ellos. Por ejemplo, algunos mencionaron el uso de juegos (código lúdico), pero expresaron ciertas reservas sobre su utilidad para el nivel de los estudiantes. Sin embargo, actividades como juegos de roles, ejercicios de información cruzada o *jigsaw* forman parte de sus prácticas cotidianas, tal como lo muestran los dichos de Javier:

Consulto con los estudiantes, pero a la mayoría no les agradan los juegos porque tienen que participar en público y les da vergüenza. En este curso, casi nunca hemos hecho juegos, pero sí realizamos juegos de roles que asigno directamente como profesor. No lo hago con mucha frecuencia, solo unos 5 o 6 minutos (Javier).

Tres docentes expresaron su preferencia por un enfoque ecléctico y tomando elementos de diferentes métodos sin tener una inclinación específica por alguno de ellos (código ecléctico). Sus citas resumen su enfoque pragmático:

Utilizo el método directo porque en el nivel avanzado se emplea el inglés en su totalidad. Aunque no me defino con un método específico, empleo todos los señalados, por eso diría que soy más ecléctica (Eduarda).

De acuerdo a las necesidades de la clase, a veces se puede memorizar, en otro grupo y en otras circunstancias, puede ser más útil el enfoque comunicativo. En cuanto a los estilos de aprendizaje, personalmente no pienso en métodos, sino en realizar actividades que sean útiles (Javier).

Es un tanto complicado, como mencioné, cada estudiante tiene fortalezas diferentes, no se puede trabajar con una metodología en particular. Es necesario utilizar diversas formas. No se puede apli-

car simplemente un método, ya que no funciona para todos. Creo que debe haber una mezcla de enfoques para poder llegar a todos, incluso para los estudiantes con más dificultades (Paula).

El código denominado *interactivo* se refiere a la interacción entre estudiantes y docentes durante las clases, y todos los docentes mencionados reconocen la importancia de esta dinámica. A continuación, se presentarán un par de citas que respaldan este código:

Interactúan unos 10 a 15 minutos diariamente, ellos interactúan bastante (Alicia).

Soy de la idea de que los estudiantes deben interactuar siempre, mucho más que el profesor (Marla).

Varios docentes consideran que el propósito principal de enseñar una lengua es la comunicación. Sus opiniones se reflejan en las siguientes citas:

La idea es que todo lo que estemos aprendiendo aquí sea para la comunicación (Eduarda).

Es el octavo nivel, siempre les digo que, de las 24 horas, solo 2 hablan en inglés. Empleo el inglés al 100 %; es más cómodo para mí, ya que están en octavo nivel (Alicia).

El enfoque natural, especialmente el directo y el tándem, es destacado por algunos docentes, quienes lo emplean vinculándolo al contexto social y cultural de los estudiantes. Alicia menciona que su método es inglés cien por ciento y que a su vez procura combinarlo con el enfoque comunicativo para que los estudiantes produzcan y entiendan a sus compañeros. Jimena también se enfoca en aproximar lo aprendido al contexto del grupo, mientras que Paula prefiere el enfoque tándem en un cincuenta por ciento, con actividades grupales para que los estudiantes aprendan unos de otros y se ayuden mutuamente. Además, destina un veinticinco por ciento al enfoque

audiolingual y otro veinticinco al audiovisual, para que los alumnos escuchen, comparen y tengan acceso a herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

El docente Juan menciona el enfoque de clase invertida como un mecanismo de aceleración del aprendizaje del inglés:

Utilizo la plataforma de la universidad para cargar actividades, tareas y refuerzos, y los estudiantes pueden usarla durante una hora o una hora y media (Juan).

Respecto a las tareas y el uso de recursos tecnológicos (TIC), algunos docentes envían tareas para revisarlas dentro y fuera de clases, mientras que otros no las revisan y, en su lugar, promueven la discusión de preguntas preparadas por los estudiantes. Con respecto al uso de las TIC, los docentes emplean recursos tecnológicos como equipos de audio y video, así como plataformas virtuales para brindar información adicional y actividades a los estudiantes.

Parte de las citas que respaldan estas prácticas son las siguientes:

Nunca reviso tareas en clase, todas son entregables, si les mando, tienen que entregarme. Además, en el Evirtual coloco información directamente relacionada con ellos, *short stories* que leen, luego se discute para ver si han comprendido la historia y finalmente se realiza un control de lectura. También les pongo videos y audios para que se refuercen (Eduarda).

Envío la tarea en tres minutos. Sí, reviso la tarea en clases. Dependiendo, puede ser al inicio o al final. Le asigno 10-15 minutos (Alicia).

En cuanto al uso de las TIC, los docentes mencionan:

Uso la plataforma Evirtual y coloco información adicional relacionada con ellos. Les pongo videos y audios para reforzar el aprendizaje (Eduarda).

En definitiva, la estructura de una clase cotidiana se presenta de manera similar en todos los docentes entrevistados. Comienzan con una presentación de la clase, seguida de la realización de actividades y, finalmente, se enfocan en la producción de la clase. Sin embargo, este último punto no es tan evidente en todos los casos. Un par de las opiniones de los docentes se resumen en las siguientes citas:

Por ejemplo, les pongo una foto y les pido que escriban durante cinco minutos sobre ella. Necesitan pensar y luego hablar. A veces también tenemos conversaciones espontáneas. Trato de buscar material extra relacionado con la unidad, eligiendo temas interesantes para ellos (Alicia).

Empezamos con un *warm up* pequeño que nos ayude a refrescar lo visto en la clase anterior (10 minutos). Luego, poco a poco, nos adentramos en el tema que nos corresponde en la clase. Partimos de un contexto y luego abordamos la parte gramatical. En los cursos intensivos, el material que utilizamos es súper contextualizado y se enfoca más en las destrezas que en la gramática. Después practicamos, hacemos un resumen y con eso terminamos las clases (Juan).

Los docentes en general emplean una metodología orientada hacia el enfoque comunicativo y la interacción en el aula, enfocándose en la conversación, el trabajo en grupos y la comunicación en inglés. Sin embargo, no se identifica un método específico común a todos los docentes; en su lugar, combinan varios métodos afines según las necesidades y características de cada clase y grupo de estudiantes. En alrededor de la mitad de las clases se adopta un enfoque comunicativo e interactivo, mientras que la otra mitad se combina con métodos afines como el enfoque natural o el ecléctico. Esta diversidad de enfoques y métodos muestra la flexibilidad de los docentes para adaptarse a diferentes situaciones educativas, lo que beneficia el aprendizaje de los estudiantes de manera integral y completa.

El punto de vista de los estudiantes

Las estudiantes A y B tienen experiencias contrastantes en su proceso de aprendizaje del inglés. La estudiante A, quien alcanzó el nivel A2, enfrentó dificultades debido a la carga de trabajo en una entidad financiera, lo que limitó su tiempo para el aprendizaje. La estudiante B, con nivel B2, no pudo estudiar en Estados Unidos debido a limitaciones económicas familiares, pero tuvo más tiempo para dedicarse al inglés.

La formación académica de A se vio afectada por la escuela pública, que parece haber limitado sus posibilidades de apropiación de la lengua, mientras que B estudió en una institución privada que ofrecía inglés desde temprana edad. La estudiante B también se sumerge activamente en la cultura en inglés, viendo películas y series con subtítulos en inglés, mientras que A no tiene un contacto cercano con el idioma en su vida diaria.

A pesar de las diferencias, ambas reconocen la importancia de mantenerse cercanas al idioma. La estudiante B busca activamente oportunidades para interactuar en inglés, mientras que la estudiante A se apoya en el consumo cultural. B elogia la metodología lúdica de sus docentes, destacando la interacción entre compañeros y profesores como clave para aprender de manera efectiva y divertida. En contraste, A estaba descontenta con la falta de apoyo y retroalimentación de sus profesores, lo que afectó su motivación y aprendizaje.

Estas experiencias subrayan la influencia de factores socioeconómicos, educativos y personales en el proceso de aprendizaje del inglés, y evidencian la importancia de adaptar las estrategias educativas a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto se observa en los dichos de ambos estudiantes cuando dicen:

...la metodología que tenía él era súper buena, al principio cuando él nos daba las clases, solo nos hacía jugar, y entre mí decía: “¡cómo vamos a aprender de esa manera!”, pero a la final, jugan-

do, él nos hacía dramatizar, nos mandó a leer un libro que era *Las Aventuras de Tom Sawyer*, entonces, aparte de que era un muy buen libro, aprendimos lo que era vocabulario, y a desenvolvemos para hablar mejor, entonces, creo que la mejor metodología es interactuar con nuestros compañeros, y también con el profesor, haciendo una clase dinámica, en la que el estudiante no tenga pereza de aprender un idioma distinto, ni tampoco se sienta desmotivado. Para mí esa forma fue la mejor metodología de estudio, porque aprendimos bastante y nos divertimos (Estudiante B).

...había unas actividades en las que era de ir respondiendo unas preguntas, y no nos decía si lo que respondíamos estaba bien o mal, entonces en esa parte también necesitaríamos un docente que nos ayudase revisando, porque no había retroalimentación... No sé si fue descuido de mi parte o la falta de motivación por parte de los profesores, pero en sí, yo terminé los ocho niveles, pero no con los conocimientos completos (Estudiante A).

Conclusión

El éxito en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera depende tanto de las estrategias docentes como del compromiso y la participación de los estudiantes en su propio proceso educativo, en el que deben superar la ansiedad y el miedo al error para alcanzar un mayor nivel de competencia en inglés.

Los casos de los docentes estudiados enfatizan el uso del método comunicativo por encima de otros métodos, aunque también emplean enfoques eclécticos que combinan el método directo, tradicional y tándem. Cada docente utiliza estrategias propias para motivar a sus estudiantes y fomentar relaciones positivas en el aula. Actividades comunicativas como juegos, historias divertidas, chistes y dramatizaciones tienen un efecto positivo y son características comunes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Astuti, 2016).

El enfoque ecléctico de los docentes se revela en el uso de diversas metodologías, incluso aquellas que pueden ser cuestionadas por el

método comunicativo, como la traducción o el uso de la lengua materna en clase. Aunque se cuestiona el uso de la traducción por facilitar demasiado el aprendizaje, existen casos específicos donde su uso es necesario para comprender ciertos conceptos. La retroalimentación en la lengua materna puede generar mayor confianza en los estudiantes. Incluso se sugiere que combinar el enfoque comunicativo con la traducción gramatical puede ser más efectivo en el proceso de enseñanza (Lee y Davis, 2020).

No se puede concluir definitivamente cómo una metodología en particular afecta el nivel de inglés de los estudiantes. Desde los años 70, con la introducción del enfoque comunicativo, ha habido flexibilidad en las especificaciones metodológicas. El objetivo fundamental es lograr la comunicación en todas las destrezas lingüísticas de manera efectiva, y cualquier enfoque metodológico que contribuya a este propósito es bienvenido. Las actividades que se realizan en clase por parte de estudiantes y docentes están enfocadas en la interacción y el uso práctico del idioma (Richards y Rodgers, 2014).

En algunos casos, los estudiantes destacan la importancia del profesor para incorporar la gramática junto con el desarrollo de la competencia comunicativa, siempre que se contextualice adecuadamente (Mallia y Joseph, 2015). Estudios como el realizado por Kubota (1996) también respaldan la idea de que la retroalimentación específica y las instrucciones gramaticales son fundamentales para un aprendizaje efectivo, dado que complementan el enfoque comunicativo. En este sentido, sería interesante comparar con docentes de otras instituciones donde se apliquen metodologías diversas para enseñar inglés.

Antes de la adopción del término *ecléctico* en el campo educativo, John Dewey (1995) abogaba por teorizar a partir de las prácticas pedagógicas para mejorarlas. El filósofo estadounidense consideraba que el aprendizaje requería una interacción entre el individuo y el entorno, y que esto ponía a prueba las ideas en la práctica. Desde esta perspectiva, Dewey afirmaba que la educación era una necesidad intrínseca a la co-

municación, y que esta última era esencial en la vida social y en la educación. Este enfoque comunicativo parece resonar en los docentes que han ofrecido sus testimonios, ya que muchos de ellos lo han destacado como un referente fundamental, aunque sin descartar otros enfoques.

Según Dörnyei (2011), es necesario ampliar el enfoque tradicional de la gramática y abordar de manera explícita otras áreas de conocimiento y habilidades necesarias para una comunicación eficiente en el aprendizaje de un segundo idioma. En relación con el uso del inglés en clase, las entrevistas realizadas a los docentes revelaron que algunos estudiantes tienen vergüenza e incluso miedo de utilizar el idioma. Un estudio de Savaşçı (2014) también mostró que, a pesar de que los estudiantes pueden participar en actividades de lectura, escritura y escucha, muestran menos disposición a hablar en un segundo idioma. Se necesita trabajar en reducir la ansiedad y el miedo a ser juzgados, y las soluciones podrían encontrarse en las estrategias empleadas por los docentes y en modificaciones culturales que influyan en la falta de voluntad entre los estudiantes para hablar en inglés.

Los testimonios de las estudiantes A y B resaltan la importancia del papel del docente en el proceso de aprendizaje del idioma. La estudiante B elogió a un profesor que empleaba una metodología lúdica y dinámica, que la motivó a aprender y desenvolverse en inglés. Por otro lado, la estudiante A expresa su descontento con la falta de retroalimentación específica por parte de algunos docentes. En este sentido, es fundamental reconocer que el papel del estudiante también es esencial en el proceso de aprendizaje. El enfoque comunicativo busca empoderar al estudiante como agente activo en su propio aprendizaje, incentivándolo a interactuar con el idioma tanto dentro como fuera del aula. La estudiante B, por ejemplo, se involucra activamente en actividades de ocio en inglés, como ver películas y series, y buscar oportunidades para interactuar con angloparlantes. Dörnyei (2011) enfatiza la importancia de desarrollar habilidades más allá de la gramática tradicional para una comunicación eficiente. En este sentido, es crucial que

los estudiantes se sientan seguros y motivados para hablar en inglés, superando la ansiedad y el miedo al error. Los docentes deben brindar un ambiente propicio para el desarrollo de la comunicación oral, ofreciendo retroalimentación específica y fomentando la confianza en los estudiantes. En última instancia, el éxito en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera depende tanto del enfoque y las estrategias empleadas por los docentes como del compromiso y la participación de los estudiantes en el proceso educativo. Es fundamental que los estudiantes asuman un papel proactivo, buscando oportunidades para interactuar con el idioma y aprovechar los recursos disponibles, tanto dentro como fuera del aula, para alcanzar un mayor nivel de competencia en inglés.

En conclusión, el estudio expone que los docentes de inglés en esta universidad adoptan en su mayoría un enfoque comunicativo combinado con otras metodologías afines. Aunque algunos estudiantes alcanzan niveles avanzados de competencia en inglés, la diversidad de situaciones personales y contextos familiares afecta el propósito de alcanzar el nivel B2 en los CII. Los estudiantes que tienen más tiempo disponible y oportunidades para interactuar con el inglés fuera del aula tienden a lograr un mejor desempeño. Se destaca la importancia de la interacción y el uso constante del inglés en actividades de ocio y consumo cultural. Se observa que el papel del docente es crucial en la motivación y el desarrollo de habilidades lingüísticas, pero se requiere mayor énfasis en la corrección gramatical y la reducción de la ansiedad al hablar en inglés. En general, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en esta universidad busca potenciar la comunicación y la interacción en un enfoque ecléctico y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Abdulaziz Saleh, A. (2014). University Students' Beliefs about English Language Learning. *Language in India*, 14(7), 16-49.

- Alfian, A. (2018). Proficiency level and language learning strategy choice of islamic university learners in indonesia. *TEFLIN Journal*, 29(1), 1-18.
- Ang, S., Embi, M. A., y Yunus, M. M. (2017). Strategies of Successful English Language Learners among Private School Students. *Journal Pendidikan Humaniora*, 5(2), 47-58.
- Canale, M., y M. Swain (1980). *The Acquisition of Second Language Communicative Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Montecristi.
- Astuti, S. P. (2016). Exploring motivational strategies of successful teachers. *TEFLIN Journal*, 27(1), 1-22.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Cabrera-Tenecela, P. (2023). Nueva organización de los diseños de investigación. *South American Research Journal*, 3(1), 37-51.
- Christenson, S. L., Hurley, C. M., Sheridan, S. M., y Fenstermacher, K. (1997). Parents' and School Psychologists' Perspectives on Parent Involvement Activities. *School Psychology Review*, 26(1), 111-130.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. España: Ediciones Morata.
- Díaz Mejía, D. M. (2014). *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad Icesi* (Tesis de maestría). Universidad Icesi, Cali, Colombia.

- Dörnyei, Z. (2011). The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 11.
- Espinoza-Hidrobo, M. I. (2020) *Modelos pedagógicos destinados a la enseñanza de inglés: su aplicación a estudiantes universitarios para la obtención del nivel intermedio alto*. Universidad Nacional de la Plata (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Fresen, J. (2005). A Taxonomy of Factors to Promote Quality Web-Supported Learning. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 351-362.
- Hewings, A., y Hewings, M. (2005). *Grammar and Context: An Advanced Resource Book*. New York: Psychology Press.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. En JJ. Gumperz y H. Dell (Eds.), *Direction in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jiménez, P. K. (2018). Exploring Students' Perceptions About English Learning in a Public University. *HOW Journal*, 25(1), 69-91.
- Koç, S. S., y Kürüm, E. Y. (2020). The Effects of Motivational Strategies on The Achievement Level of EFL (English as a Foreign Language) Students. *Journal of European Education*, 10(1-2), 17-28.
- Kubota, M. (1996). The Effects of Instruction Plus Feedback on Japanese University Students of EFL: A Pilot Study. *Bulletin of Chofu Gakuen Women's Junior College*, 18, 59-95.
- Lee, Y. J., y Davis, R. (2020). University ELLs' Perceptions, Evaluations, and Satisfaction with EMI Courses in Korea: Focusing on Communicative Language Teaching (CLT) and the Grammar-Translation Method (GTM). *The Journal of Asia TEFL*, 17(3), 1068-1076.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Maftoon, P., y Ziafar, M. (2013). Effective Factors in Interactions within Japanese EFL Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(2), 74-79.
- Mallia, y Joseph. (2015). Embedding Grammar While Developing Communicative Competence in English: Relevant Cultural Contexts and Teaching Approaches. *Arab World English Journal*, 6(1), 50-67.
- Marangon, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y a las teorías de aprendizaje. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 38(2), 121-134.
- Ortega-Auquilla, D. P., Hidalgo-Camacho, C., Sigüenza-Garzón, P., y Cherres-Fajardo, S. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando*, 7(24), 9-20.
- Rahman, A. (2018). Emerging Factors of Communicative Language Teaching (CLT) and Its Application in Indonesian English as a Foreign Language (EFL) Classrooms. Langkawi. *Journal of The Association for Arabic and English*, 3(2), 169-174.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez-Aguilar, N., De Santiago-Badillo, B. S., y Jöns, S. (2017). Factores relacionados con la reprobación en inglés en educación superior. *ConCiencia Tecnológica*, 54 (julio-diciembre), 27-32.
- Savaşçı, M. (2014). Why are Some Students Reluctant to Use L2 in EFL Speaking Classes? An Action Research at Tertiary Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2682-2686.
- Setiyadi, A. B. (2020). *Teaching English as a foreign Language (Second)*. Yogyakarta: Graha Ilmu.
- Usman, B., Silviyanti, T. M., y Marzatillah, M. (2016). The Influence of Teacher's Competence towards the Motivation of Students in

Learning English. *Studies in English Language and Education*, 3(2), 134-146.

Villafuerte Holguin, S. J. (2019). *Tecnología de la información y comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador: Propuesta de intervención educativa* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Viscaya, España. <https://addi.ehu.es/handle/10810/35071>

Williams, K. E., y Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 181-191.

Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.

