

Artículos de investigación

El impacto de la enseñanza remota del inglés en la motivación de los estudiantes de una universidad pública mexicana

The impact of remote english language teaching on students' motivation in a mexican public university



d'perspectivas s

 **Daniel Jacobo Gidi Martí**
Universidad Veracruzana, México
dgidi@uv.mx

 **María del Pilar Ortiz Lovillo**
Universidad Veracruzana, México

D' Perspectivas Siglo XXI

vol. 11, núm. 22, p. 29 - 43, 2024

Campus Universitario Siglo XXI, México

ISSN-E: 2448-6566

Periodicidad: Semestral

dperspectivas@cus21.edu.mx

Recepción: 29 Abril 2024

Aprobación: 17 Junio 2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/R7w2n4j6>

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/738/7385015003/>

Resumen: El abrupto cambio a la enseñanza remota provocado por la pandemia del covid-19 impuso desafíos a estudiantes y profesores de lenguas extranjeras en la educación superior. En este artículo, se analiza el impacto de la enseñanza remota en la motivación de los estudiantes principiantes de inglés como lengua extranjera, en una universidad pública mexicana, para lo cual se recurrió a la Teoría de la Autodeterminación. Se trata de un estudio de caso explicativo con enfoque cualitativo donde participaron cuatro profesores y veinte estudiantes. Como técnicas de construcción de datos se utilizaron: las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y el diario de campo. Los datos se examinaron mediante el análisis de contenido para identificar los temas que influyeron en la autodeterminación de los participantes. Los resultados muestran cómo influyeron las estrategias y el ambiente propiciado por los docentes, así como la carencia de relaciones interpersonales en la motivación de los alumnos con diferentes tipos de motivación extrínseca. La investigación permite revisar las prácticas de enseñanza en el aula virtual para aproximarse a una educación centrada en los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, educación a distancia, motivación, libre disposición.

Abstract: The sudden change to remote teaching caused by the COVID-19 pandemic challenged foreign language students and teachers in higher education. This article analyzes its impact on the motivation of beginning learners of English as a foreign language at a Mexican public university using self-determination theory. This is an explanatory case study with a qualitative approach in which four professors and twenty students participated. Semi-structured interviews, non-participant observation and field diary were used as data construction techniques. The data were examined using content analysis to identify the themes that influenced the self-determination of the participants. The results show how the strategies and the environment provided by the teachers, as well as the lack of interpersonal relationships, influenced the motivation of students with different types of extrinsic motivation. The research allows reviewing teaching practices in the online classroom in order to approach a student-centered education.

Keywords: language instruction, distance education, motivation, self determination.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje del inglés en México constituyen un tema de interés para la investigación educativa por diversas causas, entre ellas: la deserción escolar por desmotivación (Rochin, 2021) y los altos índices de reprobación del alumnado (Sánchez *et al.*, 2017). Si bien las licenciaturas especializadas en lengua inglesa gozan de una demanda satisfactoria, las limitaciones referentes al nivel de dominio con el que egresan los estudiantes permanecen, lo que exige investigar las razones. Por otra parte, la necesidad de optar por la enseñanza remota durante la pandemia por el covid-19 impuso retos adicionales a los profesores y a los estudiantes que habían elegido el inglés como profesión, ya fuera encaminada a la traducción, la enseñanza o la literatura.

En este contexto, la motivación de los estudiantes juega un papel indispensable para el aprendizaje de una lengua extranjera (Lamb *et al.*, 2019) y es un tema de estudio que se puede analizar desde distintas perspectivas. Una de ellas es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) propuesta por Ryan y Deci (2000; 2017), quienes afirman que los individuos buscan satisfacer tres necesidades básicas en la búsqueda de sus metas: la competencia, la autonomía y las relaciones sociales.

Algunas investigaciones recientes, en diversos contextos, han mostrado determinados factores que pudieron influir en la motivación de los estudiantes durante la enseñanza remota. Por un lado, se reportaron efectos positivos como la disminución de los niveles de ansiedad en el alumnado, así como algunas mejoras en la producción oral y la comprensión auditiva de la segunda lengua (L2) (Jiang *et al.*, 2022). Por el otro, ciertas investigaciones han comentado los efectos negativos, por ejemplo: la insatisfacción de los estudiantes con los contenidos y los materiales de las clases, la poca o nula comunicación con el grupo y con los profesores, así como la falta de hábitos adecuados para responsabilizarse por su aprendizaje (Meşe y Sevilen, 2021).

Chiu (2022) enfatiza que la necesidad de relación cobra mayor relevancia en la enseñanza remota debido a que los factores que la propician pueden cambiar de un contexto a otro; propone fortalecer las competencias digitales para lograr lazos más sólidos con el alumnado. Alamri *et al.* (2020) reportan datos similares y concluyen que, si bien el diseño adecuado de los cursos a distancia puede promover la satisfacción de las necesidades de competencia y autonomía, la necesidad relacional depende en gran medida del apoyo apropiado y suficiente del facilitador. De manera similar, Shah *et al.* (2021) sostienen que existe una estrecha relación entre el “clima de

aprendizaje” (p. 176) y la autodeterminación estudiantil, por lo que se debe priorizar el uso de herramientas interactivas que fortalezcan la autonomía de los alumnos durante la enseñanza remota.

La información en México es escasa, por lo que surgió la necesidad de investigar este fenómeno para examinar las experiencias de los profesores y estudiantes de la educación pública superior. El presente estudio podría ser útil para comprender con mayor claridad cómo influyen las estrategias didácticas de los docentes de inglés en la motivación de los estudiantes en contextos de enseñanza remota. Por un lado, permite conocer los efectos de atender las necesidades básicas del alumnado. Por el otro, puede ser una vía reflexiva para fortalecer el rendimiento tanto de profesores como de estudiantes en un ambiente remoto.

El objetivo del presente estudio fue analizar cómo influyó la enseñanza remota en la motivación de los estudiantes principiantes de inglés como lengua extranjera en una licenciatura en lengua inglesa de una universidad pública mexicana. Para lograrlo, se parte de los postulados de la TAD mediante dos objetivos específicos.

El primero es identificar las razones que manifiestan los estudiantes para cursar la carrera de lengua inglesa con el fin de conocer su motivación inicial, para lo cual se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de investigación en veinte estudiantes y cuatro profesores. El segundo consistió en observar la influencia de las estrategias didácticas utilizadas durante la enseñanza remota en la motivación de los alumnos. Se utilizó la técnica de observación no participante en seis grupos que estudiaban dos asignaturas: Inglés para principiantes y Estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ambas del primer semestre de una licenciatura en lengua inglesa. Para este segundo objetivo específico, se utilizó un guion de observación basado en los principios comunes de enseñanza de lenguas que han demostrado ser útiles para mantener una motivación intrínseca en el alumnado (Jiménez *et al.*, 2017).

Se hace un recorrido por los principales conceptos teóricos relativos a la enseñanza remota del inglés como L2 y la influencia que ejerce la motivación en el aprendizaje, se aborda el encuadre metodológico, la presentación de resultados, la discusión y las conclusiones.

1. La enseñanza remota del inglés como lengua extranjera

Existen varios términos para definir esta modalidad de enseñanza, pero por las características de la investigación se utiliza: Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), ya que, en el momento de la indagación, la pandemia por el covid-19 había forzado a los docentes y a los estudiantes a realizar, de manera repentina, todas sus actividades a distancia. La ERE se puede definir como “un cambio temporal de la impartición de la enseñanza a un modo de impartición

alternativo debido a circunstancias de crisis” (Hodges *et al.*, 2020). Algunas de las desventajas de esta modalidad en México incluyen: las limitaciones de la infraestructura tecnológica, la falta de contacto físico y, en ocasiones, la calidad de la retroalimentación que se ofrece durante las sesiones remotas (Ortíz y Gidi, 2021).

La enseñanza del inglés como lengua extranjera cuenta con un amplio campo de estudio y con varias décadas de investigación científica, las tendencias pedagógicas evolucionaron hacia el aprendizaje centrado en los estudiantes, para que promoviera la participación activa y el desarrollo de la competencia lingüística con base en la educación experiencial, cooperativa y humanista (Nunan, 2015). Uno de los principales enfoques que promueve estas características es la enseñanza basada en tareas o *Task-based Language Teaching* (TBLT), una metodología cimentada en principios socioconstructivistas de aprendizaje, así como diversas teorías lingüísticas de la década de los ochenta (East, 2021; Ellis *et al.*, 2020). La TBLT se ha utilizado tanto en las clases presenciales como a distancia y, en general, se han reportado experiencias positivas de aprendizaje. Sin embargo, es bien sabido que los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas continúan vigentes en numerosas aulas a nivel planetario (Nunan, 2015); de acuerdo con los resultados, fueron los que más se utilizaron durante la enseñanza remota.

No obstante, sin importar el método que se utilice en el aula, el objetivo es lograr la participación activa de los alumnos y vincular las actividades o tareas que se proponen en las clases, con sus experiencias diarias para lograr un aprendizaje significativo (Nunan, 2015) y que sea posible fomentar la motivación intrínseca del alumnado en su aprendizaje. Diversos autores han propuesto distintas técnicas para utilizarlas en sesiones virtuales sincrónicas. Por un lado, Mann *et al.* (2022) manifiestan que es indispensable que los docentes recurran a la creatividad y aprovechen las herramientas disponibles en la web. Proponen incorporar las redes sociales al aprendizaje debido a que “ya constituyen una parte importante de la vida cotidiana de los estudiantes adolescentes y jóvenes” (Mann *et al.*, 2022, p. 35).

Para analizar las estrategias didácticas utilizadas en las sesiones en línea, se tomarán los principios generales de enseñanza descritos por Jiménez *et al.* (2017). El primero propone crear un ambiente natural para el aprendizaje de idiomas, es decir, hay que proporcionar oportunidades a los estudiantes para que experimenten el uso de la lengua meta de forma significativa, reiterada y natural. El segundo tiene que ver con tratar la lengua de forma holística, esto es, que se evite “reducir el lenguaje en partes pequeñas” (Jiménez *et al.*, 2017, p. 24). En ocasiones, es común que el vocabulario o las reglas gramaticales se presenten al margen del contexto, lo que limita a los

alumnos en su proceso de aprendizaje y en la construcción adecuada de enunciados.

El tercero implica favorecer la combinación del conocimiento implícito (razonamiento inductivo) con el explícito (razonamiento deductivo), una dualidad común en la enseñanza de lenguas extranjeras (Nunan, 2015). Por ejemplo, presentar una regla gramatical para después pedir a los estudiantes que hagan enunciados, corresponde al método deductivo.

El cuarto principio se centra en el significado y la forma, versa sobre la prioridad de enseñar a los estudiantes a comunicarse y a evitar enfocarse en las estructuras y reglas del idioma. Lo importante es que, mediante tareas comunicativas, los estudiantes sean capaces de inferir los mecanismos internos de la lengua. El quinto principio se interesa por crear un entorno rico en adquisición, para lo cual se requieren tres elementos: *input* significativo, *output* e interacción (East, 2021; Ellis *et al.*, 2020; Jiménez *et al.*, 2017). En el sexto principio se considera el sílabo interno de los estudiantes, que se relaciona con el aprendizaje significativo y el andamiaje; se toma en consideración lo que ellos ya saben para lograr que construyan sobre esas bases.

El séptimo se refiere a proporcionar retroalimentación correctiva, para que sea útil a los estudiantes, es necesario que se aplique “en un periodo extendido de tiempo y se enfoque en algo que los alumnos sean capaces de aprender” (Jiménez *et al.*, 2017, p. 32). Existen varias técnicas que cumplen el propósito, como los *recasts*, que permiten reformular las frases que contienen errores para lograr que el estudiante los perciba y los formule de la forma correcta. Finalmente, el octavo tiene que ver con promover la competencia intercultural, para que los estudiantes sean más sensibles hacia otras culturas. Además de considerar los principios aquí descritos, se debe tomar en cuenta la motivación de los estudiantes en todo momento, ya que incide directamente en su aprendizaje.

2. La autodeterminación en la enseñanza de lenguas extranjeras

La motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras constituye un vasto campo de estudio en el que intervienen, entre otras disciplinas, la psicología y la pedagogía. Se puede definir como “la condición de un organismo que incluye una sensación subjetiva (no necesariamente consciente) de desear algún cambio en sí mismo y/o en su entorno” (Baumeister, 2016, p. 1). Por lo anterior, se podría argumentar que la decisión de estudiar una licenciatura cuyo principal objetivo es aprender y enseñar inglés, debería cimentarse en la motivación intrínseca.

Una de las teorías que se han ocupado de los fenómenos de la motivación es la Teoría de la Autodeterminación (TAD). Este se dedica a “la investigación de las tendencias de crecimiento inherentes a las personas y las necesidades psicológicas innatas que son la base de

su automotivación e integración de la personalidad, así como a estudiar las condiciones que fomentan esos procesos positivos” (Ryan y Deci, 2000). Sus creadores argumentan que existen tres necesidades psicológicas básicas que los seres humanos buscan satisfacer: la competencia, las relaciones y la autonomía. La primera se refiere a sentir que se es capaz de realizar con éxito los objetivos que uno se propone e incluye la aprobación de las personas que se consideran importantes, ya sea familiares, profesores, amigos o miembros de otra comunidad específica. Las relaciones involucran el aspecto social de los logros y los sentimientos de aprecio de los otros. La autonomía se relaciona con la capacidad interna de tomar responsabilidad de nuestro aprendizaje y de alcanzar las metas gracias al sentido de autorregulación interna (Ryan & Deci, 2000).

En la TAD se utilizan tres estados generales de la motivación, que son: intrínseca, extrínseca y desmotivación. La primera puede definirse como la “tendencia *inherente* de buscar novedades y desafíos para aumentar y ejercitar nuestras capacidades, de explorar y de aprender” (Ryan y Deci, 2000, p. 70). Cuando un estudiante posee este tipo de motivación, es más probable que alcance los objetivos que se propone. En la segunda, existe un espectro de cuatro orientaciones para determinar la voluntad y la autonomía del individuo: 1) integrada; 2) identificada; 3) introyectada; y 4) por regulación externa. Los dos primeros corresponden a motivaciones relativamente autónomas, la primera ocurre cuando el alumno percibe que la lengua extranjera que aprende “es integral para su sentido propio y es congruente con otros aspectos de identificación” (Noels *et al.*, 2019, p. 98), lo que provoca sentimientos de satisfacción y éxito.

En segunda instancia, se encuentra la regulación identificada. En este caso, el estudiante no disfruta con plenitud de la actividad que realiza, pero reconoce que “puede llevar a un fin personalmente significativo” (Noels *et al.*, 2019, p. 99). En cambio, los dos últimos tipos de autorregulación corresponden a una motivación menos autónoma o instrumental. En la regulación introyectada, entran en juego sentimientos de ego y autocontrol para alcanzar las metas planeadas. En este punto es común que exista una motivación “ya sea por miedo a quedar mal si no se consiguen los objetivos o por el deseo de complacer a los padres, profesores o compañeros” (McEown y Oga-Baldwin, 2019, p. 4).

Por último, la orientación con menor internalización es la regulación externa, ya que “existe dependencia conductual de las contingencias de recompensa o castigo: las personas realizan el comportamiento porque esperan una consecuencia separable” (Ryan y Deci, 2017, p. 184). Se encuentra a un paso de la desmotivación y la apatía, donde no existe ningún tipo de placer, anhelo o percepción de competencia para estudiar una lengua extranjera. El objetivo de la

enseñanza, entonces, sería provocar que los estudiantes internalicen la motivación que los lleve a concluir sus estudios con la mayor autodeterminación y autonomía posible, mediante la satisfacción de las tres necesidades básicas.

Méndez (2019) explica algunas causas de la desmotivación en estudiantes de lenguas extranjeras, entre las que destacan: la personalidad, el compromiso, la competencia y el método de enseñanza de los docentes, las “condiciones de enseñanza inadecuadas” (p. 105), la autoestima y la percepción de obligatoriedad. Se considera que los estudiantes principiantes con menor nivel de competencia son “especialmente susceptibles” (Falout *et al.*, 2009, p. 411) a los factores mencionados.

3. Metodología

El objetivo del presente estudio fue analizar el impacto que tuvo la enseñanza remota en la motivación de un grupo de estudiantes principiantes de inglés como lengua extranjera en una universidad pública mexicana, mediante la teoría de la autodeterminación; es de enfoque cualitativo, ya que permite “describir los momentos y significados rutinarios y problemáticos en la vida de las personas” (Denzin y Lincoln, 2018, p. 43). La investigación se concibió como un estudio de caso explicativo; esta metodología permite centrarse en un fenómeno específico que ocurre en un contexto real, para averiguar “por qué y cómo ocurren determinadas condiciones [o] por qué se producen o no ciertas secuencias de acontecimientos” (Priya, 2021).

Se utilizaron como técnicas de construcción de datos: las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y el diario de campo. Con la primera fue posible averiguar los puntos de vista de los estudiantes sobre sus razones para estudiar la licenciatura en lengua inglesa, mientras que con la segunda se registraron los fenómenos cotidianos que se presentaron en el aula y que tuvieran relación directa con la motivación del alumnado. Con el diario de campo se recabaron diversas reflexiones y opiniones de los investigadores para lograr la triangulación de técnicas, de investigadores y de participantes.

Los informantes fueron cuatro profesores y veinte estudiantes de primer semestre de las asignaturas: Inglés para principiantes y Estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Durante la observación se invitó a los estudiantes a participar en una entrevista y se obtuvieron veinte voluntarios organizados de la siguiente manera:

Tabla 1

Participantes del estudio

Grupo	Pseudónimos	Número
Inglés para principiantes A	PartIPA.1; PartIPA.2; PartIPA.3; PartIPA.4	4
Inglés para principiantes B	PartIPB.1; PartIPB.2; PartIPB.3	3
Inglés para principiantes C	PartIPC.1; PartIPC.2; PartIPC.3; PartIPC.4	4
Inglés para principiantes D	PartIPD.1; PartIPD.2; PartIPD.3; PartIPD.4; PartIPD.5	5
EALE A	PartEALEA.1; PartEALEA.2	2
EALE B	PartEALEB.1; PartEALEB.2	2
Docentes	PartD.1; PartD.2; PartD.3; PartD.4	4
Total		24

Elaboración propia.

Una vez recabados los datos, se utilizó el análisis de contenido cualitativo. Esta técnica es útil porque es un procedimiento sistemático y guiado por normas que permite la construcción de categorías (Gläser-Zikuda *et al.*, 2020). Se identificaron las categorías deductivas de acuerdo con los objetivos de la investigación, los estudios previos y el marco teórico, por ejemplo: orientación integrada, regulación externa, necesidad relacional, entre otras. Al finalizar, se realizó una triangulación teórica y metodológica con el fin de encontrar las diferencias y similitudes en los resultados obtenidos (Denzin y Lincoln, 2018).

La investigación se realizó de acuerdo con los principios de la ética, se solicitó a los participantes firmar un consentimiento informado donde se les comunicó que se respetaría su integridad en todo momento del estudio. Además, en los resultados se preserva el anonimato mediante el uso de pseudónimos, por lo que las opiniones aquí presentadas no constituyen ningún riesgo para ellos.

4. Resultados

4.1 La motivación inicial para estudiar inglés como lengua extranjera

El primer objetivo específico de esta investigación fue: identificar las razones que manifestaron los estudiantes para cursar la carrera de lengua inglesa con el fin de conocer su motivación inicial. De los datos, emergieron cinco temas principales: 1) el gusto por el idioma; 2) la influencia de familiares o conocidos; 3) la posibilidad de mejores ofertas de trabajo; 4) la posibilidad de viajar y 5) la incertidumbre. Sin embargo, las razones para elegir la licenciatura, en la mayoría de los

casos, estuvieron cimentadas en la combinación de dos o más factores. Con respecto al gusto por el idioma, ocho de los informantes explicaron que el inglés había estado presente en sus vidas desde temprana edad, por las interacciones con miembros de su familia, con sus compañeros de la escuela y, sobre todo, en las actividades que realizaban en su tiempo libre. Algunos de ellos tenían muy claro dónde iban a ejercer al finalizar la carrera y se mostraban seguros al respecto; un estudiante comentó: “yo decidí estudiar Lengua Inglesa porque desde la preparatoria me gustaba, era mi materia favorita y me interesaba ser maestro de inglés” (PartIPB.4).

Otros informantes consideraron que la licenciatura era una oportunidad para aprender el inglés, ya que lo habían intentado sin éxito:

Siempre me ha gustado y me interesaba aprender inglés, he estudiado ya en otros lugares, pero nunca tuve uno en el que pudiera lograr hablar. Siempre era todo por escrito y me frustraba, los tomaba por un tiempo y veía que no pasaba o no me funcionaba y los dejaba e intentaba en otro lado. (PartIPA.2)

Aquí se observa lo mencionado por East (2021) sobre los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, que postergan la fase de producción para el final del proceso, lo que ocasiona que algunos estudiantes no tengan la fluidez que desean al momento de hablar. Otra participante comentó:

Me gustaría trabajar como traductora en algún tipo de empresa, o en dado caso ser maestra de inglés. Inculcarle mi gusto a los más pequeños porque si yo hubiera tenido una maestra buena en primaria, tal vez tendría otro nivel. (PartIPA.3)

Los testimonios que reflejan el gusto por el idioma se pueden incluir en la motivación intrínseca, ya que los estudiantes “experimentan las recompensas del interés y la satisfacción mientras realizan la actividad en sí. Su objetivo es el gusto inherente a la actividad” (Ryan y Deci, 2017, p. 198).

Un punto central en la mayoría de las respuestas fue la posibilidad de encontrar un buen empleo. Ciertos participantes incluso cursaban otra licenciatura de forma simultánea o ya contaban con una carrera previa y deseaban fortalecer el dominio de otro idioma. El PartIPD.5 relató:

Ya es mi segunda licenciatura, [...] a partir de la pandemia, me di cuenta de que en muchos trabajos pedían el inglés o había mayor oferta de inglés y a pesar de que sí sé, no me sentía bien como para aceptar un trabajo donde lo pidieran. Igual sentía que si me postulaba, no iba a saber qué hacer ahí. (PartIPD.5)

Se logra observar una orientación introyectada (Noels *et al.*, 2019), porque se manifiesta el temor a aceptar un empleo sin dominar el inglés, sin embargo, la motivación continúa siendo autónoma.

Seis participantes señalaron que eligieron la carrera por influencia de familiares o conocidos cercanos. Por ejemplo, PartIPC.2 comentó: “desde más chica siempre me ha llamado la atención aprender otros idiomas por... bueno es que mis tíos estuvieron trabajando en Estados Unidos y creo que desde entonces se me despertó la curiosidad”. Otra participante señaló que eligió estudiar la licenciatura porque: “[tiene] un pariente muy cercano al que admira que estudió lengua inglesa y tiene una buena situación económica ahora” (PartEALE.2). Estas intenciones, de acuerdo con la TAD, también se podrían identificar de tipo introyectado, ya que dependen de la aprobación de otros y tienen relación con el ego (Noels *et al.*, 2019).

Ninguno de los estudiantes manifestó estar desmotivado al inicio de la licenciatura, sin embargo, para el resto de los informantes se identificó una orientación por regulación externa, es decir, están ahí para obtener un beneficio o evitar un castigo y no disfrutan realmente de la actividad. Por ejemplo, PartIPB.4 expresó que “no [logró] ingresar a la licenciatura a la que [aplicó] en primer lugar”, por lo tanto, abandonará la carrera en cuanto pueda presentar de nueva cuenta el examen de admisión.

En relación con el inicio de clases remotas, dieciocho de los veinte estudiantes entrevistados consideraron que existían inconvenientes que impactaban directamente en la motivación para aprender el inglés. El principal problema que emergió de los testimonios estudiantiles fue la falta de interacción con el profesor y los compañeros y, en segundo lugar, las dificultades tecnológicas. Los alumnos expusieron cómo ambos factores han incidido de forma negativa en la motivación.

Una informante señaló que para lograr un mayor aprendizaje “se necesita la interacción, principalmente porque te fuerzan a practicar el idioma, y al hablarlo aprendes de manera más fácil. El trabajo a distancia sí limita tu práctica” (PartIPB.1). El apoyo recibido y la comunicación con los profesores y compañeros fue un elemento esencial para alimentar la autodeterminación y “es más o menos probable que favorezca la satisfacción de las necesidades psicológicas de los alumnos y, en consecuencia, su orientación motivacional hacia el aprendizaje de idiomas” (Noels *et al.*, 2019, p. 101).

Los sentimientos de soledad también influyeron negativamente en algunos participantes:

No puedo participar como debería en clase, porque no conozco a mis compañeros, no hay esa fraternidad de apoyarse entre pares. Como se me complica pronunciar, intento hablar con alguien más para que entre nosotros

nos corriamos, pero no hay esa unión o ese trabajo en equipo entre compañeros. (PartIPD.4)

Se percibe que el estudiante considera la interacción como parte esencial de su aprendizaje, sin embargo, no encontró la oportunidad de relacionarse con los compañeros debido a la distancia. Se podría argumentar que está en riesgo su satisfacción de las necesidades de competencia y relacional, ya que “hemos evolucionado para estar intrínsecamente motivados a buscar y mantener relaciones estrechas, abiertas y de confianza con los demás” (Ryan y Deci, 2017, p. 294). A continuación, se presentan los hallazgos de la observación no participante, relativos al segundo objetivo específico de la investigación que fue: observar la influencia de las estrategias didácticas de la enseñanza remota en la motivación de los alumnos.

4.2 Influencia de las estrategias didácticas durante la enseñanza remota en la motivación estudiantil

Se observaron cuatro sesiones sincrónicas de 120 minutos por cada grupo para registrar los eventos que influyeran en la motivación de los estudiantes en las siguientes áreas: las actividades o tareas, las técnicas de retroalimentación y el ambiente de la clase. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes utilizaron métodos tradicionales de enseñanza, con un enfoque deductivo y, en general, poco trabajo colaborativo.

Las dinámicas cooperativas mediante salas privadas en la plataforma virtual generaron resultados positivos para que los estudiantes se expresaran y fomentaran sus habilidades orales. Sin embargo, en momentos específicos, el ambiente que se vivió en las sesiones virtuales influyó de forma negativa en la autoestima y en el aprendizaje de los alumnos.

En primer lugar, se observó que los grupos cuentan con alumnos numerosos, con niveles dispares de dominio del idioma. Estas dos limitaciones están fuera del control de los profesores, no obstante, afectan de forma directa la motivación de algunos alumnos. Es importante mencionar que solo la tercera parte de los estudiantes de cada grupo mantenían su cámara web encendida. Estudios recientes tienden a mostrar que no existe una correlación específica entre este factor y el grado de participación del alumno (Bedenlier *et al.*, 2021), sin embargo, en este caso se observa que los estudiantes más comprometidos eran los que mantenían encendido su video.

En contraparte, los que ocultaban su imagen generaban mayor ansiedad en el docente al tener que repetir su nombre en numerosas ocasiones o porque no participaban en la clase. Estos alumnos muestran menor interés en satisfacer su necesidad de competencia

(Ryan y Deci, 2000; 2017; Noels *et al.*, 2019), ya que con frecuencia ignoraban o desatendían las instrucciones del profesor.

Aunque no era lo ideal, la mayoría de las actividades de los grupos de la asignatura de Inglés Principiantes giraban en torno a los ejercicios del libro de texto que los estudiantes debían resolver en su tiempo libre. En general, esta dinámica no se alinea con la enseñanza basada en tareas, ya que el principal enfoque está en las estructuras léxicas y gramaticales (Ellis *et al.*, 2020). El tiempo de clase se dedicaba a revisar que las respuestas fueran correctas mediante una interacción de tipo IRR (iniciación-respuesta-retroalimentación). En este intercambio, el profesor hace una pregunta, espera la respuesta del estudiante y posteriormente ofrece la retroalimentación correspondiente (Walsh y Li, 2016). El principal obstáculo en este tipo de interacción es que el foco de atención continúa en el docente, quien participa dos veces en el intercambio mientras que el estudiante solo una. Así, no se promueve un ambiente natural de aprendizaje ni se trata al lenguaje de manera holística sino a nivel palabra (Jiménez *et al.*, 2017). Como impedimento adicional, el tiempo de respuesta de algunos estudiantes era demasiado largo, lo que provocaba aburrimiento en los que sí estaban participando con la cámara web encendida.

Se observaron grupos en los que el profesor incorporaba dinámicas adicionales que fomentaban el trabajo en equipo, la reflexión y la discusión. Por ejemplo, en el grupo de Inglés Principiantes “C”, se realizó una actividad que consistía en compartir opiniones sobre un tema específico de la lección. Para lograrlo, el profesor creó salas privadas para grupos de 4 estudiantes y era posible acceder para comprobar lo que sucedía. Dentro de las salas, se constató que había aprendizaje cooperativo y andamiaje por parte de los alumnos, es decir, que los que tenían un nivel superior auxiliaban a los más débiles a expresarse y a comprender los significados del proceso comunicativo. Esto responde al principio didáctico de enfocarse tanto en la forma como en el significado (Ellis *et al.*, 2020; Jiménez *et al.*, 2017), ya que se está produciendo *input* y *output* significativo en la interacción, además del andamiaje que se origina cuando los compañeros detectan errores en los demás y ofrecen consejos para solucionarlo. Al mismo tiempo, en estos momentos se da soporte a la necesidad relacional y de autonomía de los estudiantes (Ryan y Deci, 2000; 2017), ya que perciben que sus aportaciones son significativas para los compañeros.

En el grupo de Inglés Principiantes “A”, también se observaron estrategias positivas con actividades que implicaban mayor interacción. Se pudo ver una presentación oral por equipos, sobre las aficiones de cada miembro del grupo. El resultado fue que los estudiantes fueron capaces de expresarse delante de los compañeros y

tuvieron la oportunidad de responder algunas preguntas, lo cual permitió fortalecer sus tres necesidades básicas al sentirse identificados con los *hobbies* de otros.

En cinco de los seis grupos, se observó que el profesor deseaba promover un ambiente cordial y de respeto, sin embargo, las reacciones de los estudiantes diferían unas de otras. Por un lado, sentirse en confianza provocaba el uso excesivo de la lengua materna, que no favorecía la adquisición del inglés. Por el otro, el nivel limitado de exigencia provocaba que hubiera silencios prolongados y falta de participación, lo que provocaba que las sesiones se percibieran como clases tradicionales. Respecto a la retroalimentación correctiva, la mayoría de los docentes utilizaban las reformulaciones para que los alumnos repitieran las frases sin errores y se percibía una satisfacción de su necesidad de competencia y autonomía, ya que, en la clase siguiente, comprobaban que no se repitieran los mismos errores.

En algunos casos, la corrección explícita provocaba sentimientos de ansiedad en los estudiantes por ser demasiado directa. Este último tipo de *feedback* era, por lo regular, en términos metalingüísticos que algunos alumnos aún no internalizaban, por ejemplo: “los adjetivos van antes de los sustantivos en inglés”, “recuerda que para la tercera persona del singular se debe agregar una ‘s’ al verbo”, “ya vimos ese tema, revisa tus apuntes”. Para los estudiantes con menor nivel, la terminología no es necesariamente útil, ya que lo que necesitan es enfocarse en el significado de lo que intentan decir (Ellis *et al.*, 2020; Nunan, 2015). A la vez, este tipo de retroalimentación implica un sentido de obligatoriedad que podría deteriorar la motivación por aprender el idioma (Falout *et al.*, 2009; Méndez, 2019) y afectar la necesidad de competencia de los estudiantes (Noels *et al.*, 2019).

Por último, en la mayoría de los grupos se observó que se fomentaba la competencia intercultural desde varios aspectos. En un caso, el docente subrayaba las expresiones más comunes que difieren de una cultura a otra para incrementar la competencia pragmática y sociocultural de los alumnos. Otro profesor señaló las variaciones lingüísticas para que los estudiantes eligieran frases más adecuadas en la lengua meta, en diferentes actos comunicativos como: dar consejos, pedir o solicitar ayuda o redactar una nota de disculpa, por mencionar algunos. Estos espacios en las clases parecían incrementar la participación y el compromiso de los alumnos, lo que revelaba el interés que tenían por comunicarse en la lengua meta. De manera inmediata, se percibía que estas dinámicas fortalecían sus tres necesidades básicas y, por consiguiente, su autodeterminación como futuros hablantes de inglés.

5. Discusión

Primero, una cuarta parte de los estudiantes entrevistados parecía contar con una orientación motivacional de tipo autónomo (Ryan y

Deci, 2000; 2017) al iniciar la carrera y manifestaron que tenían claro lo que harían al egresar. El resto expresó que sus intereses se relacionaban más con factores externos, lo que coincide con una motivación extrínseca introyectada o por regulación externa (Noels *et al.*, 2019). De acuerdo con Rochin (2021), esto podría contribuir a que abandonen sus estudios si no se les proporciona el apoyo suficiente. Una implicación importante de estos hallazgos es la necesidad de fortalecer las estrategias de aptitudes vocacionales para que un mayor número de estudiantes ingresen a las carreras de su elección con una mayor autodeterminación inicial.

Segundo, se observó que la motivación de los estudiantes se vio influenciada de manera mixta por las estrategias didácticas empleadas durante la enseñanza remota. Por un lado, se observaron efectos positivos como los reportados por Jiang *et al.* (2022) cuando se promovieron actividades en equipos, revisiones sobre temas interculturales con fines comunicativos, presentaciones orales y un trato cordial pero estricto durante la retroalimentación correctiva. Por el otro, el uso de actividades tradicionales como revisión de ejercicios en estricta secuencia e interacciones IRF resultaron en un decremento de la motivación, lo que coincide con los hallazgos de Meşe y Sevilen (2021). Algunos factores estaban fuera del control de los docentes, por ejemplo: el número de estudiantes que se conectaban a la sesión o bien que no encendían la cámara web, los problemas con la tecnología; como la falta de Internet o la carencia de motivación intrínseca inicial. No obstante, en la mayoría de los casos, no fue posible observar un diseño instruccional adecuado a la enseñanza remota como lo reportan Alamri *et al.* (2020), sino una adaptación de lo que se solía realizar en las clases presenciales. Esto implica que los docentes deben fortalecer las estrategias que satisfagan las tres necesidades de los estudiantes, sobre todo la relacional, mediante diversas actividades con apoyo de la tecnología, como lo sugieren Mann *et al.* (2022) y Chiu (2022).

La mayoría de los estudiantes reportó que la falta de interacción incrementó los sentimientos de soledad por permanecer a distancia y, en consecuencia, no favorecían su motivación para continuar aprendiendo. Esto reafirma lo expuesto por Chiu (2022) sobre la importancia de priorizar la satisfacción de la necesidad relacional. Sin embargo, se careció de herramientas digitales interactivas que promovieran la autonomía de los estudiantes (Chiu, 2022; Shah *et al.*, 2021). Esto supone que persiste la necesidad de capacitación del profesorado sobre el uso de tecnología educativa.

6. Conclusiones

La enseñanza remota de lenguas extranjeras, de acuerdo con la población estudiada, aún adolece de limitaciones, entre las que destacan: los problemas tecnológicos y el impacto en el estado

emocional de los estudiantes y profesores. Por un lado, las interrupciones de la conexión a Internet o fallos en los equipos causan frustración e impiden que las lecciones se lleven a cabo de manera adecuada y continua. Por el otro, la cohesión y las emociones que experimentan los participantes de los grupos en línea se ven afectadas por la disposición y compromiso de participar y, en algunos casos, en las actitudes y métodos de enseñanza de los docentes.

Ambos factores inciden de manera negativa en la motivación de los estudiantes. Los alumnos que inician la carrera con una orientación intrínseca y que tienen un nivel de inglés suficiente tienen menos problemas para satisfacer sus tres necesidades básicas. No obstante, los alumnos con menor dominio de la lengua meta o que iniciaron la carrera con escasa motivación se ven más afectados por las dinámicas de las aulas virtuales que promueven poca participación, la diferencia en el nivel de inglés de los compañeros y la falta de retroalimentación adecuada y oportuna.

La presente investigación presenta ciertas limitaciones. Por un lado, debido a la naturaleza sincrónica de la construcción de datos, sería deseable comprobar el desempeño y puntos de vista de los estudiantes en el futuro y contrastarlo con los testimonios aquí expuestos, para que sea posible realizar inferencias a mayor profundidad. Por otro lado, al tratarse de un estudio de caso, resultaría complicado generalizar los hallazgos ya que tienen que ver con los puntos de vista subjetivos de los informantes.

Sin embargo, la investigación podría contribuir a reflexionar sobre las prácticas que se realizan en las aulas en la modalidad virtual, en las universidades públicas en México y coadyuvar a identificar los factores que inciden en la motivación de los estudiantes para cursar una licenciatura dedicada a aprender una lengua extranjera a distancia.

Al momento de redactar estas líneas, los participantes del estudio han regresado a la modalidad presencial y, aunque esperamos no tener que recurrir a la enseñanza remota en un largo tiempo, la enseñanza *online* es una poderosa herramienta de nuestro tiempo y merece ser estudiada con atención. La motivación de los estudiantes es un factor indispensable para que se adquiera una lengua extranjera y es conveniente redoblar esfuerzos por comprender cómo se fomenta con mayor éxito en la educación a distancia.

Referencias

- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., & Watson, S. L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), pp. 322-352. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449>
- Baumeister, R. F. (2016). Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion*, 40, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9521-y>
- Bedenlier, S., Wunder, I., Gläser-Zikuda, M., Kammerl, R., Kopp, B., Ziegler, A., & Händel, M. (2021). "Generation invisible? Higher education students'(Non) Use of Webcams in Synchronous Online Learning. *International Journal of Educational Research Open*, 2, pp.1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100068>
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), pp. S14-S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). The discipline and practice of qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (pp. 1-20). Sage
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Taylor & Francis.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), pp. 403-417. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.004>
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 21(1), 1-20. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE REVIEW*. <https://er.educause.edu/>

articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

- Jiang, P., Namaziandost, E., Azizi, Z., & Hasan-Razmi, M. (2022). Exploring the effects of online learning on EFL learners' motivation, anxiety, and attitudes during the COVID-19 pandemic: a focus on Iran. *Current Psychology*, 42, pp. 2310–2324. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04013-x>
- Jiménez-Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Peter Lang.
- Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Ryan, S. (2019). Introduction. En Lamb, M., Cziser, K., Henry, A. y Ryan, S. *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 1-17). Springer International Publishing.
- Mann, L., Kiaer, J., & Çakır, E. (2022). *Online Language Learning*. Springer
- McEown, M. S., y Oga-Baldwin, W. L. (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. *System*, 86, 102124. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102124>
- Méndez-Santos, M.C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études Romanes de Brno*, 40(1), pp. 99-122. <https://doi.org/10.5817/ERB2019-1-7>
- Meşe, E., y Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), pp. 11-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286748.pdf>
- Noels, K., Lou, N., Vargas-Lascano, D., Chaffee, K., Dincer, A., Zhang, Y., y Zhang, X. (2019). Self-determination and motivated engagement in language learning. En Lamb, M., Cziser, K., Henry, A. y Ryan, S. *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 95-115). Springer International Publishing.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.
- Ortiz-Lovillo, M. P. y Gidi-Martí, D. J. (2021). Online teaching at the Universidad Veracruzana: Emerging strategies and challenges. *Inovacije u nastavi*, 34 (4), pp. 51-63. <https://doi.org/10.5937/inovacije2104051P>
- Priya, A. (2021). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application.

Sociological Bulletin, 70(1), pp. 94-110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>

- Rochin-Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), pp. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. y Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guilford Press.
- Sánchez-Aguilar, N., De Santiago-Badillo, B.S., Jöns, S. (2017). Factores relacionados con la reprobación en inglés en educación superior. *Conciencia Tecnológica*, (54), pp. 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6405837.pdf>
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., y Soomro, A. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the 'new normal'. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), pp. 168-177. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.12.003>
- Walsh, S. y Li, L. (2016). Classroom talk, interaction and collaboration. En G. Hall (Ed.) *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 486-498). Routledge.



Disponible en:

[/articulo.oa?id=73850157385015003](#)

[Cómo citar el artículo](#)

[Número completo](#)

[Más información del artículo](#)

[Página de la revista en redalyc.org](#)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Daniel Jacobo Gidi Martí, María del Pilar Ortiz Lovillo
**El impacto de la enseñanza remota del inglés en la
motivación de los estudiantes de una universidad pública
mexicana**

The impact of remote english language teaching on
students' motivation in a mexican public university

D' Perspectivas Siglo XXI
vol. 11, núm. 22, p. 29 - 43, 2024
Campus Universitario Siglo XXI, México
dperspectivas@cus21.edu.mx

/ ISSN-E: 2448-6566

DOI: <https://doi.org/10.53436/R7w2n4J6>

Campus Universitario Siglo XXI



CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0
Internacional.**