



**EL SENTIDO QUE TIENE PARA LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DE UNA  
INSTITUCIÓN PÚBLICA-RURAL, EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DEL INGLÉS Y  
LA CONTRIBUCIÓN DE LOS MAESTROS EN DICHO APRENDIZAJE**

**TRABAJO DE GRADO**

**INDIRA CAROLINA SOTO CABEZAS**

**Asesor de investigación  
ARMANDO ZAMBRANO LEAL**

**UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI  
2015**

*El mejor camino es el de la vida,  
es aquel que amas día a día porque tienes  
una razón para seguir sin importante que difícil sea.  
Recuerda: Eminencias muchas pero sabios pocos.*

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco la invitación del maestro Armando Zambrano Leal para participar en el seminario de investigación que dirige ya que fue la oportunidad de entrar en reflexión sobre mi labor como maestra, un oficio que me motiva a seguir construyéndome día con día. Asimismo, agradezco a la profesora Martha Sarria por su calidez y paciencia en la enseñanza del uso de la herramienta *Atlas.ti*, además de su esfuerzo por querer que cada uno de sus estudiantes se reconozca como persona ante este universo lleno de historia.

A mi madre, referente más alto que tengo de amor y admiración, gracias por sus palabras de sabiduría, de ánimo, pero sobre todo de ese sentimiento incalculable que su ser genera hacia mí: amor. Asimismo, a mi padre quien es la fortaleza y la serenidad conjugadas, deseo brindarle todas mis palabras de gratitud por demostrarme que los grandes retos son solo vencidos por las grandes personas cuando se entrega el corazón con calma absoluta en la consecución del objetivo

A Tania y Magaly, mis hermanas, agradezco cada uno de sus actos que han servido de ejemplo en mi vida personal y profesional, mostrándome que la inocencia de la niña que cada una lleva dentro es la magia que logra encantar cualquier corazón.

Para finalizar, deseo mostrar mis mayores agradecimientos a mi familia en general ya que en la distancia se preocuparon por sacar de su tiempo y a través de llamadas preguntaban por cada una de esas noches de desvelo, angustia y ansiedad durante este largo proceso. Por esto y muchas cosas más: ¡Gracias!

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	6
ABSTRACT .....	8
INTRODUCCIÓN .....	10
I. DESCRIPCIÓN DE PROBLEMA.....	12
OBJETIVOS .....	18
General .....	18
Específicos.....	18
JUSTIFICACIÓN .....	19
SUPUESTOS .....	22
II. MARCO TEÓRICO .....	23
LA RAS .....	23
Historia precedente a la teoría de la RAS .....	23
Visiones de la RAS.....	26
Visión antro-po-sociológica de la RAS.....	27
TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS.....	34
Enfoques clasificatorios de las teorías de la motivación .....	34
Teoría de las expectativas de Víctor Vroom .....	36
Modelo de expectativa-valor de Wigfield y Eccles .....	37
ESTADO DEL ARTE .....	40
III. MARCO METODOLÓGICO .....	42
Metodología cualitativa.....	42
Método Hermenéutico .....	43
Técnica .....	44
Instrumento de recolección e interpretación de información .....	45
Población .....	48
Contexto .....	49
Procesamiento de la información.....	49
IV. RESULTADOS .....	52
LAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJES INTELECTUALES Y ESCOLARES (AIE).....	53

LAS EXPECTATIVAS DEL TIEMPO Y ESPACIO .....	60
LAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJES DESARROLLO PERSONAL (ADP) .....	61
LAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJES RELACIONALES Y AFECTIVOS (ARA) .....	62
LAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJES VIDA COTIDIANA (AVC).....	64
APOYO DE LOS PROFESORES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS ESCRITO.....	65
V. CONCLUSIONES .....	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXOS.....	77

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Expectativas .....	52
Tabla 2 Expectativas AIE .....	53
Tabla 3 Expectativas AIE (Esfuerzo/Costo) .....	53
Tabla 4 Expectativas AIE /Esfuerzo/Costo-dificultad) .....	54
Tabla 5 Expectativas AIE (Importancia/Valencia.....	56
Tabla 6 Expectativas AIE (Seguridad/Auto-concepto/Desempeño) .....	58
Tabla 7 Expectativas AIE (Utilidad) .....	59
Tabla 8 Expectativas Tiempo/Espacio .....	60
Tabla 9 Expectativas Tiempo/Espacio (Utilidad) .....	60
Tabla 10 Expectativas ADP .....	61
Tabla 11 Expectativas ADP (Esfuerzo/Costo) .....	61
Tabla 12 Expectativas ADP (Importancia/Valencia) .....	62
Tabla 13 Expectativas ARA .....	63
Tabla 14 Expectativas ARA (Importancia/Valencia) .....	64
Tabla 15 Expectativas AVC .....	64
Tabla 16 Expectativas AVC (Utilidad) .....	65
Tabla 17 Apoyo profesores .....	65
Tabla 18 Apoyo profesores AIE .....	66
Tabla 19 Apoyo profesores AIE (Recibe apoyo) .....	67
Tabla 20 Apoyo profesores AIE (Seguridad Métodos) .....	67
Tabla 21 Apoyo profesores AIE (Esfuerzo/Costo) .....	68

## RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación de corte cualitativo cuyo objetivo principal era conocer, en términos de expectativas, el sentido que tiene para los estudiantes que cursan actualmente décimo grado en la institución educativa Cristóbal Colón del corregimiento de San Bernardo- Dagua, aprender la escritura del inglés y la medida en que contribuyen los maestros en dicho aprendizaje.

Se tomó como base el enfoque antropológico-sociológico de la teoría de origen francés RAS (Rapport au Savoir), que en su traducción al español se denomina Actividad-Acción-Relación al saber. Bajo esta teoría, creada por Bernard Charlot y el grupo ESCOL se estudiaron las relaciones que el sujeto entabla consigo mismo, con los otros y con el mundo cuando está aprendiendo, específicamente en este caso la escritura del inglés como lengua extranjera. Adicionalmente, fue indispensable la Teoría de las expectativas de Victor Vroom quien se centra en mayor medida en el campo laboral, así como también la Teoría de las Expectativas-Valor de Eccles y Wigfield, quienes se centran en el ámbito educativo, como ventana al entendimiento de la importancia de las expectativas cuando se desea conocer el sentido en éste ámbito en específico.

¿En términos de expectativas, qué sentido tiene para los estudiantes que cursan actualmente décimo grado en la institución educativa Cristóbal Colón del corregimiento de San Bernardo, Dagua, aprender la escritura del inglés como lengua extranjera y en qué medida contribuyen los maestros en dicho aprendizaje? Es la pregunta que atraviesa este trabajo de investigación, por tanto, los dos presupuestos de la investigación fueron: a) Los estudiantes ven al aprendizaje del inglés escrito una habilidad enmarcada únicamente en el ámbito académico, por esta razón esperan de la escritura de la lengua inglesa que se convierta en una herramienta que les facilitará el desarrollo de las tres habilidades restantes que una lengua posee según el Marco Común Europeo de las lenguas extranjeras: habla, escucha y lectura, y de esta forma lograr obtener buenos resultados en los exámenes sobre esta disciplina en específico, siendo los maestros quienes brindan la única fuente de aprendizaje. b) Los estudiantes no le encuentran sentido y por consiguiente no esperan nada sobre el aprendizaje del inglés escrito en su desarrollo personal ni académico dado que en sus contextos habituales, la lengua inglesa no es una herramienta que sea indispensable como medio de comunicación.

De esta manera, los maestros solo contribuyen al aprendizaje de una disciplina escolar que debe ser aprobada por el estudiante para finalizar sus estudios escolares.

Para la recolección de la información se aplicó un instrumento llamado Balance de Saber (*Bilan du Savoir*), y posteriormente se procesó la información recolectada a través del *software Atlas.ti*. Empleando el análisis de contenido como técnica de análisis de información, se inició un proceso de clasificación y posterior categorización en dos grandes grupos: El primero de ellos reunía todas las evocaciones con relación a las expectativas del aprendizaje de la lengua inglesa escrita; el segundo, todas las evocaciones con relación al apoyo que brindan los profesores en el aprendizaje de la escritura del inglés. Esta forma de categorización fue creada para ésta investigación, con el fin de interpretar con mayor claridad las narraciones de los niños y niñas.

En las dos agrupaciones, se manejaron categorías que se desprenden de las teorías sobre expectativas de Vroom, Eccles y Wigfield al igual que categorías propias de la teoría de la RAS, creadas por el grupo ESCOL, referenciando las figuras de aprendizaje del ser humano del tipo Epistémico, donde se encuentran los Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y el de los Aprendizajes intelectuales y escolares (AIE); así como también el Social, donde se localizan los Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), y por último el Identitario, donde se encuentran los Aprendizajes de desarrollo personal (ADP). Adicionalmente “Tiempo y espacio” fue otra de las grandes categorías, perteneciente a la rejilla creada por el grupo ESCOL, que fue tenida en cuenta en el análisis de las evocaciones suministradas por los estudiantes para la presente investigación.

Como conclusión se obtuvo que las expectativas que rondan la lengua inglesa, son enfocadas hacia el saber que trasciende los espacios escolares tales como: viajes, herramienta de socialización, instrumento facilitador en el contacto con la tecnología, entre otros. Sin embargo, la función comunicativa que debería presentar no es vislumbrada con claridad por parte de los estudiantes. Adicionalmente, el apoyo que reciben los estudiantes por parte de los maestros es reconocido como aspecto positivo, sin embargo dicho apoyo se basa en la repetición de información y explicaciones a temas no entendidos.

**PALABRAS CLAVES: Sentido, escuela, expectativas, escritura, lengua extranjera-inglés, aprendizaje, saber.**

## ABSTRACT

This work is the result of a qualitative research where the main objective was to know, in terms of expectations, the sense that it has, for students currently enrolled in tenth grade at the school Cristobal Colon of San Bernardo village- Dagua, learn how to write in English and the extent that teachers contribute to this learning

It was based on the anthropological and sociological approach to the French theory RAS (Rapport au Savoir), which in its translation to the Spanish language is called Activity - Action - Relationship to knowledge. Under this theory, created by Bernard Charlot and The research question that guided the work was: In terms of expectations, what sense has for students currently enrolled in tenth grade at Cristobal Colon school, from San Bernardo, Dagua, to learn written English as a foreign language and how do the teachers contribute in such learning? The two hypotheses that were generated before this inquiry, which were not achieved were: a) Students are learning English writing skill, focused on the educational field, therefore they expect that the writing skill becomes in a tool that will facilitate the development of the other three skills according to the Common European Framework of foreign languages: speaking, listening and reading, and thus achieve good results in examinations on this specific discipline. Being the teachers the only source who provide learning. b) Students do not find sense and therefore, expect nothing about how to learn written English in their personal or academic development, due to in their common contexts, the English language is not an indispensable tool as a means of communication. In this way, teachers only contribute to the learning of a school discipline which must be approved by the student as a requirement for finishing their schooling.

For collecting the information, it was used the tool called Bilan du Savoir (Knowledge Balance) belonging to the RAS theory, and then, the collected information was processed through the *software Atlas.ti*. Employing the content analysis as the information analysis technic, it started a classification process and subsequent categorization in two groups: The first one where all the evocations were related to the expectations of English writing learning process, and a second group where all the expressed evocations were related to the support given by teachers in written learning English. This form of categorization was created for this research, in order to interpret more clearly the knowledge balances.



In the two groups, some categories from the Expectancies Theory by Vroom, Eccles and Wigfield were used, as some categories from RAS Theory created by ESCOL group, taking into account the learning figures of the human being: Epistemic, where are presented the Daily Living Learning (DLL) and the Intellectual and School Learning (ISL); Social, where is presented the relational and emotional learning (REL), and finally identity, where is located the Personal Development Learning (PDL). Additionally "Time and Space" was another important category, belonging to the grid created by the ESCOL group, which was taken into account in the analysis of the evocations supplied by students to this investigation.

ESCOL group, it was studied the relations which the subject sets with himself, with others and with the world when learning, specifically in this case written English as a foreign language. Additionally , it was important the Expectancy Theory created by Victor Vroom ,who focuses more on the workplace, and Expectancy Theory – value created by Eccles and Wigfield who focus in education, as a window to understanding the importance of the expectations when you want to know the sense.

As a conclusion, it was obtained that the expectations which are around the English language are focused on the knowledge that transcends school areas such as trips ,socializing tool ,an instrument that facilitates the contact with technology , among others. However, the communicative function that should make is not clearly envisioned by the students. In addition, the support given to students by teachers is recognized as a positive aspect; however this support is based on the repetition of information and explanations to issues not understood.

**KEYWORDS: Sense, school, expectations, writing, foreign language - English, learning, knowledge.**

## INTRODUCCIÓN

Conocer el sentido que los estudiantes encuentran al aprender y analizar las relaciones e interacciones que el sujeto entabla con sus saberes partiendo de la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo fue la pieza fundamental para adelantar el presente trabajo que tiene como objetivo conocer en términos de expectativas, el sentido que tiene para los estudiantes de décimo grado en la institución educativa Cristóbal Colón del corregimiento de San Bernando- Dagua, aprender la escritura del inglés y en qué medida contribuyen los maestros en dicho aprendizaje.

Nuestra investigación inició con la documentación sobre la teoría francesa de la RAS (Rapport au Savoir) y uno de sus grandes exponentes Bernard Charlot, con lo cual se dio un giro a la visión fatalista que se tenía del mal denominado fracaso escolar. También se conocieron algunas de las investigaciones ya realizadas tanto en Francia, en Canadá, España, Brasil, entre otros. Colombia es un país que ha incursionado en la implementación de la RAS dentro del desarrollo de investigaciones de tipo cualitativo bajo el direccionamiento del doctor Armando Zambrano Leal, siendo una de sus publicaciones “Escuela y saber: Figuras de aprendizaje en niños de 5° y 9° grado de educación básica” una valiosa muestra de esto. Asimismo, el desarrollo de los trabajos que han surgido dentro del seminario de investigación dirigidos por el doctor Zambrano en la Universidad ICESI localizada en la ciudad de Cali, Colombia, es fiel muestra de la creciente importancia que la RAS ha venido tomando en el país.

La estructura del presente texto se encuentra dividida de la siguiente manera. En el primer apartado del trabajo se abordó el problema el cual fue el punto de partida de generación de interés personal en el desarrollo de la investigación. Igualmente, se encuentra el objetivo general y objetivos específicos, la justificación que guiaron el trabajo, con las correspondientes hipótesis.

En el segundo apartado, se encuentra el marco teórico en donde se presenta la teoría de la RAS (Rapport au Savoir) y su enfoque antro-po-sociológico como columna vertebral de la investigación, acompañada de las teorías sobre expectativas de Victor Vroom, Eccles y Wigfield. La teoría de la RAS centra su atención en las diversas relaciones que el sujeto puede establecer con el saber, hallándose el sentido de lo que aprende. De esta manera Rapport au

Savoir se entiende como la *actividad-acción-relación* al saber que un sujeto puede establecer con el mundo, con los otros y consigo mismo. Este sentido del que se habla, está conformado por diversas categorías entre las que se encuentran las expectativas, las cuales son definidas como la percepción futura de que una acción finalice en algo imaginado, o de paso a una nueva acción ya determinada.

En el tercer apartado, se expone el marco metodológico implementado durante la investigación en donde se explican la metodología cualitativa, el método hermenéutico, la técnica biográfico-narrativa y la ejecución de los instrumentos de recolección de información denominados Bilan du Savoir (Balances de saber), los cuales fueron escogidos con miras al logro del objetivo de la investigación. De igual manera, se presenta una breve descripción de la población y el contexto rural en donde se llevó a cabo la investigación, y la forma en que la información fue analizada empleando el *software Atlas.ti* como facilitador de organización e interpretación de información a nivel cualitativo.

En el cuarto apartado, están presentes los resultados obtenidos después de la correspondiente codificación y análisis de información a través del software de carácter cualitativo *Atlas.ti*. Este apartado muestra la interrelación de las teorías empleadas y se analiza cada una de las figuras de aprendizaje de la teoría de la RAS bajo el enfoque antropológico: Aprendizajes Intelectuales y escolares (AIE), Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) Aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA), Tiempo y Espacio, y los Aprendizajes de Desarrollo Personal (ADP), con las correspondientes categorías extraídas en el análisis de la teoría de las expectativas de Victor Vroom, y la teoría de las expectativas-valor de Eccles y Wigfield. Dichas categorías son cuatro: Utilidad, Esfuerzo/Costo, Importancia/Valencia, y Seguridad/Auto-concepto/desempeño.

Finalmente, en el último apartado me ocupé de las conclusiones de la investigación las cuales apuntan a la posible respuesta de la pregunta orientadora y a los objetivos propuestos al inicio del trabajo. Todo esto enmarcado en la nueva propuesta ofrecida por la RAS sobre la importancia que hay en el descubrir el sentido de lo que los estudiantes conocen y aprenden, asimismo en el cómo se genera una relación desde diversos ángulos entre el sujeto y sus saberes.

## I. DESCRIPCIÓN DE PROBLEMA

La escritura atraviesa el tiempo, perdura e incluso es prueba fehaciente de un pasado. De hecho, es una de las más ricas actividades que el ser humano logra desarrollar a medida que va estructurando su pensamiento. Ella consigue mostrar a través de símbolos trazados (entendidos de manera casi universal), las representaciones mentales del individuo con relación a los objetos que componen el universo. Cada cultura se representa en su lengua y cada lengua se vale de una escritura para producirse y reproducirse temporalmente, preservando así su identidad. En la escritura se reconoce al ser, se entrevé rasgos característicos de la persona, encerrándose con esta condición la magia de la misma: “La escritura se describe como una práctica social situada, la cual conecta el lenguaje con lo que realizan socialmente los individuos tanto en el ámbito más amplio de la cultura como en situaciones específicas.”<sup>1</sup> (Chapetón & Chala, 2013, p. 27).

No se ha de olvidar que desde tiempos pasados, la escritura es conocida como una actividad inherente a la lectura. De cierta manera son actividades complementarias. Entonces, si Colombia es un país denominado analfabeta en función del desarrollo del hábito de lectura, consecuentemente la escritura trae sus afectaciones de manera directa, enfocándolo desde la lengua materna (L1) del país.

A diferencia de la escritura, las instituciones han hecho esfuerzos, por medio de campañas, para inducir a los individuos a leer. Sin embargo (.....) el efecto de leer sin escribir, es decir sin cuestionar lo que se lee, sin elaborar explicaciones alternativas, sin confrontar puntos de vista, marca límites a los individuos. (Valero, Serrano & Pérez, 2008, p. 91).

Esta problemática es mucho más preocupante en las pocas prácticas de escritura dadas en la escuela. Allí, se limitan a llenar espacios en blanco de actividades sobre alguna temática, dictados, ortografía e incluso puntuación. Ahora bien, cabe preguntar ¿dónde se deshecha el sentido que el escritor le impregna a sus palabras cada vez que crea un texto? ¿Acaso la escritura se basa en la forma de la misma y no en su fondo, en lo que desea transmitir? Cuando se escribe, se desea comunicar el pensamiento, la posición, el poder, las creencias para así fomentar un diálogo con el mundo lector, tal vez para solo informarse o tal vez para generar una emoción. De

---

<sup>1</sup> Writing is described as socio-situated practice which connects language to what socially situated individuals do both at the broader level of culture and in specific situations (Lillis, 2001).

esta manera, el aprendizaje de una lengua extranjera se soporta en la lengua materna ¿qué se podría aprender del inglés escrito si en la lengua materna no hay un despliegue de dicha habilidad?

“La lengua es una actividad humana, y así como a los pocos meses de haber nacido el infante se incorpora a esta actividad espontáneamente con el apoyo e impulso de los adultos, es muy probable que la habilidad de la escritura se empiece a aprender de modo semejante; es decir, por nuestro acercamiento a escritores, los que se convierten en modelos a seguir con la guía de los adultos y los maestros”. (Valero et al. 2008, p. 93). Tal vez, esta sea una de las salidas de la problemática sobre falta de formación del sentido en escritura que la gran mayoría de estudiantes colombianos presenta, sin embargo se desconocen las expectativas que los estudiantes pueden llegar a tener en función del aprendizaje de la escritura materna apoyados por terceros, y mucho menos del aprendizaje de la escritura inglesa debido a su condición de lengua extranjera en Colombia.

Se presenta la escritura como una habilidad debido al enfoque con el que, mayoritariamente en los últimos años, se ha implantado la metodología de su enseñanza llamada: enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Las metodologías empleadas para la enseñanza del inglés se han transformado desde la descentralización de la lingüística como eje de apropiación del nuevo lenguaje a una función comunicativa que toda lengua posee como máxima expresión de cultura y herramienta social. Richard y Rogers (citados por Rico, 2005) exponen que “John Firth<sup>2</sup> fue quien observó que la lengua debía enseñarse en el contexto sociocultural de su uso, incluyendo los participantes, sus conductas y opiniones, los elementos de interacción lingüística y la elección de las palabras”. (p. 90)

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua es un enfoque que vislumbra y prevalece al sentido del aprendizaje de una lengua a través de los usos cotidianos y contextualizados, donde es el aprendiz quien le encuentra significancia, descentralizando el conocimiento de estructuras lingüísticas. Este enfoque de enseñanza comunicativa de la lengua, es uno de los sólidamente aceptados a nivel nacional. Sin embargo, no es camisa de fuerza para las escuelas donde la enseñanza del inglés es constituyente del currículo. Esto quiere decir, que existen múltiples

---

<sup>2</sup> John Firth: Lingüista británico, profesor de la Universidad de Punjab, University College de Londres. Reconocido por su idea de “contexto en situación”, resumido en su cita “Youshallknow a wordbythecompanyitkeeps” / “Conocerás una palabra por la compañía que guarda” (Firth, J. R. 1957:11)

metodologías pero se ha brindado mayor atención al enfoque comunicativo por la posibilidad que ofrece de enseñar en contexto.

A través de este enfoque, se han organizado cuatro habilidades de la lengua que deben ser desarrolladas por el estudiante, y que en conjunto son evaluadas bajo los criterios que el Marco Común Europeo de referencia (MCER) estandarizó a nivel mundial: lectura, escucha, habla y escritura. Para comprender con mayor amplitud este tópico, es necesario conocer qué es el MCER. De antemano, se reconoce como un documento elaborado para Europa con miras al vencimiento de las barreras existentes en el trabajo conjunto de maestros quienes laboran en el campo de las lenguas modernas. Adicionalmente, sirve para propiciar las herramientas que permiten reflexionar a los propios maestros, la labor que desempeñan con referencia a las demandas que el mundo exige a los estudiantes europeos:

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (MCER, 2002, p.1)

En Colombia, donde la población es hispanoparlante, la apropiación de una lengua extranjera como el inglés, se ha convertido en los últimos años en un requisito para la formación de los estudiantes en las escuelas y de profesionales. Dicho requisito es el resultado de adecuaciones en la economía mundial que pretende y demanda ser global, generando la necesidad de manejar una lengua en común. Aquí entran en juego elementos tales como la tecnología, el mercado y el conocimiento. Retomando la idea de B. de Sousa Santo, citado por Narváez (2010) “la globalización es el proceso por el cual una entidad local tiene éxito en su expansión global, y logra poner a las entidades rivales en condición de locales, la condición local que ha logrado imponerse como global ha sido la anglosajona, una particularidad de la cultura occidental” (p. 254)

La industria y el capitalismo impusieron conceptos como el de calidad donde los productos son medidos dentro de unos estándares establecidos por la misma industria. Análogamente, la educación adoptó el mismo funcionamiento en su fundamento de actividad, e

impuso a los estudiantes, maestros, padres de familia y personal educativo en general, un contexto donde todo debe ser medido y calificable para poder clasificarlo como producto de calidad o no. Retomando a Vargas, Colmenares & Tejada (2008): “En el año de 1984 se inició la llamada Renovación Curricular a la que siguieron documentos que contenían los presupuestos teóricos y pedagógicos para cada una de las disciplinas (.....) Sin embargo estas iniciativas que pueden considerarse afortunadas desde el punto de vista pedagógico contrastan con los modelos macroeconómicos de tendencia neoliberal que proponen un discurso donde el concepto de calidad está ligado con variables tales como eficiencia en el gasto como rentabilidad.” (p. 244) Un ejemplo claro sobre esta perspectiva poco positiva de la educación se evidencia en Colombia bajo los estándares y lineamientos dados en las diferentes disciplinas de estudio que la persona debe enfrentar al ingresar al mundo escolar, entre ellas el inglés como lengua extranjera. Así que, “la educación se encuentra en el corazón del desarrollo económico, competencia internacional y armonía social<sup>3</sup>” (Chalhoub-Deville citado por López & Janssen, 2010, p. 424).

En Colombia se creó en el año de 2007 el Proyecto Colombia Bilingüe el cual contiene los lineamientos de enseñanza de la lengua extranjera inglés en todos los niveles escolares, que a su vez están estrechamente relacionados con el documento del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. La evaluación de la lengua extranjera inglés en Colombia, regida por el MCER parece limitarse al conocer los niveles de proficiencia de la lengua inglesa en las instituciones educativas para contrastar sus resultados, pero no se va más allá.

Siendo así, los exámenes de las lenguas extranjeras son solo insumos de comparación o de otro carácter meramente político de las instituciones educativas. Ésta idea es defendida por Chalhoub-Deville y Linn, citados por López & Janssen. (2010) al exponer que “Los exámenes son creados y usados por varias razones: El atractivo para las partes interesadas como el público, políticos, legisladores y la efectividad en costos. Otra razón, los exámenes son usados como

---

<sup>3</sup> Education lies at the heart of economic development, international competitiveness, and social harmony. (Chalhoub Deville, 2008, p. 12)

preocupaciones tangibles: profesores y administradores pueden ser considerados responsables por ganancias o pérdidas descritas por los puntajes de los exámenes”<sup>4</sup>. (p. 424)

En Colombia, se podría afirmar que no existen exámenes nacionales destinados a la evaluación de la escritura del inglés, sino exclusivamente al manejo de gramática, vocabulario y comprensión lectora. En algunas pruebas reconocidas tales como SABER o PISA, no se da espacio a la evaluación de la segunda lengua. La prueba ICFES es el único examen a nivel nacional, presentado por todo estudiante de grado undécimo, donde el conocimiento en el manejo de la lengua extranjera se hace presente aunque no hay un enfoque en la producción escrita, a pesar de evaluarse bajo los criterios del MCER. En un nivel más avanzado de educación, específicamente en el superior, la misma situación se evidencia con el examen ECAES, donde estudiantes universitarios se enfrentan al uso del inglés en contexto pero sin emplear de manera amplia la habilidad de la escritura.

Lejos de los exámenes mencionados, existen entre muchos otros, algunas pruebas internacionales de proficiencia de la lengua extranjera como el TOEFL (Test of English as a Foreign Language), basado en el inglés estadounidense, o el IELTS (International English Language Testing System) basado en el inglés británico, donde la escritura es parte del análisis del dominio de la lengua extranjera. A este tipo de exámenes se pueden presentar personas de manera voluntaria para adquirir un certificado de proficiencia en lengua extranjera, requisito creado en las últimas décadas y resultante del boom de aprendizaje del inglés.

Por otro lado, los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés del MEN son un “conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado. En el caso del Inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa”. (MEN 2006, p. 11). Bajo esta mirada, se puede afirmar que el fracaso escolar de un estudiante colombiano con relación a la producción escrita en segunda lengua, es visto como el no logro en el alcance de criterios de evaluación impuestos por la escuela y por consiguiente la no obtención de éxito en la competencia comunicativa de la lengua extranjera.

---

<sup>4</sup> Tests are created and used for various reasons: attractiveness to stakeholders such as the public, politicians, and policymakers, cost-effectiveness. Another reason tests are used concerns tangibility: teachers and administrators can be held responsible for gains or losses described by test scores" (Chalhoub-Deville, 2008; Linn, 2000).



En Colombia, las competencias para el dominio adecuado de la lengua extranjera no solo han sido un tema significativo para estudiantes, sino también han sido medidas en los maestros quienes se interesan en la enseñanza del inglés. Sin centrarse únicamente en las escuelas públicas o privadas, hay datos que informan sobre la gran preocupación que hay en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras al encontrarse un porcentaje mínimo de maestros con formación en pedagogía, quienes poseen un nivel de proficiencia alto y adecuado de la lengua (basándose en pruebas internacionales de medición). Sin embargo, también se encuentran personas que laboran en las escuelas, quienes carecen de formación pedagógica pero son conocedoras de la lengua anglófona en el nivel superior de proficiencia de ésta (en su gran mayoría hablantes nativos). Por otro lado, hay maestros encargados de la enseñanza de la lengua extranjera con un dominio mínimo de ésta, lo que se igualaría en términos del MCER con el esperado por los estudiantes al finalizar su proceso escolar en undécimo grado (11°). Siendo así, ¿qué tanto podrían esperar los estudiantes de los maestros de lenguas extranjeras, si en su gran mayoría no cumplen con los niveles de lengua exigidos por el MEN?

Con los argumentos expuestos anteriormente, se entrevé la idea de fracaso escolar en la aprehensión de la escritura inglesa por parte de los estudiantes colombianos al no alcanzarse los criterios establecidos generados por MEN, pero también se puede vislumbrar la probabilidad de pocas expectativas por parte de los estudiantes con relación al aprendizaje del inglés escrito y la contribución que sus maestros logran realizar, debido a que estos también están enmarcados dentro del fracaso en términos de niveles de lengua, estipulados por un documento internacional.

Afortunadamente, existen otras miradas sobre el tema que prestan mayor atención al sujeto y a las formas como se relaciona con el saber dándole sentido, y no solo en función de sistemas de medición de éxito/fracaso. Esta teoría es conocida como la teoría de la RAS de origen francés la cual surgió en el año de 1980. Esta teoría no pretende descifrar qué es el fracaso escolar sino busca conocer sus líneas de construcción definiendo su objeto de estudio que se centra en la explicación del sentido de los aprendizajes. Un sentido de los aprendizajes que está ligado al gusto, las expectativas, y al placer que le generan los aprendizajes y el asistir a la escuela.

El sentido de los aprendizajes que puede generarse en el estudiante converge en el significado que representan para él, al igual que el valor que le puede otorgar en su humanidad, sin dejar de lado el valor y significancia que se atribuye a las relaciones con el mundo, los otros y

consigo mismo. Para ésta teoría, los individuos se pueden encontrar en algún momento de su recorrido escolar con episodios de fracaso escolar, más no quiere decir que exista en esencia el fracaso escolar.

Con base en lo expuesto y bajo el interés personal, vale la pena preguntarse: ¿En términos de expectativas, qué sentido tiene para los estudiantes que cursan actualmente décimo grado en la institución educativa Cristóbal Colón del corregimiento de San Bernando, Dagua, aprender la escritura del inglés como lengua extranjera y en qué medida contribuyen los maestros en dicho aprendizaje?

## **OBJETIVOS**

### **General**

Conocer en términos de expectativas, el sentido que tiene para los estudiantes que cursan actualmente décimo grado en la institución educativa Cristóbal Colón del corregimiento de San Bernando- Dagua, aprender la escritura del inglés y en qué medida contribuyen los maestros en el sentido de dicho aprendizaje.

### **Específicos**

- Interpretar las expectativas, como parte del sentido de la escritura del inglés, en los estudiantes que cursan actualmente décimo grado en la institución educativa Cristóbal Colón del corregimiento de San Bernando- Dagua.
- Identificar los aspectos que conocen, que más se facilitan y se dificultan en los estudiantes que cursan actualmente décimo grado en la institución educativa Cristóbal Colón del corregimiento de San Bernando- Dagua, con relación a la escritura en la lengua extranjera (inglés)
- Analizar el apoyo académico y emocional que los maestros brindan a los estudiantes que cursan actualmente décimo grado en la institución educativa Cristóbal Colón del corregimiento de San Bernando- Dagua, en el aprendizaje de la escritura del inglés como lengua extranjera.

## JUSTIFICACIÓN

El ser humano habita en un mundo donde cada una de sus acciones repercute en el ambiente. El ser humano se relaciona, crece, cambia de percepción, se decepciona, se encanta con su alrededor, se frustra, se entristece por acciones de los demás y de sí mismo, es embajador de una cultura, sonríe, ama, vive. Hay miles de actos que el ser humano desarrolla que son únicos de sí mismo, acciones que están impregnadas de la humanidad que posee, una humanidad que permite diferenciarlo de las múltiples especies del mundo; pero ¿por qué en la educación, la cual es la principal y primordial actividad con mayor influencia de humanidad del hombre, no se está teniendo en cuenta su esencia: ser con dimensiones infinitas?

Es frustrante analizar cómo la influencia de aspectos de la sociedad transgrede la formación de seres humanos, con el fin de adherirlos a la mentalidad homogeneizadora de progreso nacional, social y mundial. El capitalismo, el imperialismo, y las grandes industrias agendaron la calidad como aspecto fundamental que atribuye el valor del objeto, un valor positivo, negativo o nulo. Indistintamente, la educación acogió este término, y todo su desarrollo está girando en pro de unos criterios de calidad donde se deshumaniza al ser y se analiza desde términos cuantitativos, ser exitoso o ser fracasado. El hombre pasó de ser un mundo lleno de dimensiones-campos por valorar y analizar, a ser un mundo enmarcado dentro de unos límites de calificación los cuales sirven para generar juicios desfasados de la realidad humana.

Referente a los niveles de calidad educativos, se instauró el ideal de la enseñanza de un lenguaje universal con la utilidad de comunicación y entendimiento entre naciones donde se fomenta el mercado entre países, incluso llegando a ampliar la dimensión de tratados económicos insertos en globalización. Como consecuencia, el dominio de una lengua extranjera en el currículo de los diferentes establecimientos educativos en Colombia, se hizo imperativo e ineludible, específicamente la lengua anglófona.

En los últimos años se vendió la idea de la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera-inglés, como una llave para la apertura hacia el mundo, donde se brinda mayores oportunidades en todos los ámbitos que caracterizan al ser como perteneciente a una sociedad: ampliación de economía, mejoramiento de vivienda, ascenso en el nivel de vida, oportunidades de estudio y trabajo donde se cualifica de manera sobresaliente al ser, pero nuevamente desde

ningún ángulo se vislumbró cómo ese ser, quien debe insertarse en la globalización, puede crear relaciones con el saber, con los otros, con el mundo y consigo mismo.

La lengua anglófona posee, desde el enfoque comunicativo de enseñanza-aprendizaje, cuatro elementos que la componen: oralidad, escucha, lectura y escritura, siendo ésta última la habilidad que se tiene en cuenta en esta investigación debido a la importancia que genera en la estructuración de pensamiento de todo ser humano, adicionalmente de ser una alternativa para expresar lo que realmente se forja en la relación con la escritura de los jóvenes colombianos.

Las dificultades radican en dos aspectos, partiendo del cómo la escritura del inglés tiene sentido para los estudiantes de décimo grado de una institución rural, donde la visión sobre apertura al mundo podría ser más restringida debido a las características mismas de la población y lugar de residencia, seguidamente de qué esperan los estudiantes sobre la utilidad que pueden encontrar en el aprendizaje de una lengua extranjera mediada por sus maestros; una lengua que no es empleada en el medio tradicional de los estudiantes, ni tampoco es explotada con regularidad fuera de las instituciones educativas a nivel nacional.

Para hacer frente a esta visión del hombre, el cual es análogo a un producto categorizado por su calidad, surge en el campo educativo teorías donde se pretende recurrir a la naturaleza misma del ser humano, y valorar cada uno de sus componentes. Es interesante abolir la concepción de que el aprendizaje es generado en un lugar histórico y tradicional considerado epicentro de la educación: la escuela. Se hace necesario expandir la idea del ser humano como forjador asiduo de su formación, en diferentes escenarios, con diversas personas, pero sobre todo con el sentido que él mismo encuentra a su accionar.

La presente investigación aporta un grano de arena, en la representación de posibilidad para retomar la percepción de la humanidad en la educación actual a través de las narraciones generadas por los mismos estudiantes, las cuales permiten las reflexiones donde se interesa conocer las relaciones establecidas del sujeto con el mundo, los otros y consigo mismo, lo cual es la base de la teoría francesa conocida en la actualidad como RAS (Rapport au Savoir/Acción, actividad, relación con el saber en su traducción a la lengua castellana), que está siendo instituida poco a poco en Colombia, a través de múltiples investigaciones. Adicionalmente, por la riqueza de la teoría base RAS se intentaría cambiar el modo en que el sujeto es visto en la escuela, de lo meramente cuantitativo, a lo cualitativo. Entrarían en juego elementos humanos, de relación,

identidad, sentido y formación, los cuales desde mi perspectiva, no son tomados en cuenta con regularidad dentro de la escuela.

Aparte del sentido, elemento primordial en la presente investigación, también es sumamente relevante ahondar en las expectativas como componente del sentido, que los estudiantes tienen respecto a una lengua que no es propia de su cultura pero que comprenden como herramienta para adentrarse a un mundo globalizado. Esas expectativas podrían demostrar cuál es la percepción y utilidad que los estudiantes conciben sobre un área disciplinar de la escuela que en las últimas décadas ha tenido su auge como principal fuente de éxito en la sociedad laboral y académica, adicionando su pululación en todos los espacios donde los educandos interactúan a diario.

Cabe aclarar que la intención de la RAS es conocer las relaciones que el sujeto entabla con el saber, un saber que está representado de diversas maneras en el mundo de cada persona, en su historia, su vida, sus experiencias. Hay que anticipar que las relaciones con el saber no solo se dan en la escuela, como la tendencia lo marca, sino en todas y múltiples dimensiones donde el sujeto arriba; también se busca conocer el sentido que toda relación genera al haber un reconocimiento de los otros, del mundo e incluso de la persona misma.

Siendo así, el presente estudio, que está basado en la teoría de la relación con el saber, me permite conocer el sentido que los estudiantes encuentran en ir a la escuela, y específicamente las expectativas que son generadas en ellos con relación al aprendizaje del inglés escrito. Este estudio puede interesar no solo a los maestros de las escuelas, sino a padres, estudiantes y personas del común quienes en su gran mayoría se formaron en ésta con la mirada histórica pero errada sobre el estudiante como elemento cuantitativo y ser meramente intelectual, ya que permitiría girar el eje de análisis sobre los estudiantes, soportándose en la teoría base (RAS) de la presente investigación e iniciar la comprensión de esos seres quienes son los que deberían no solo encontrar el sentido a la escuela, sino darle sentido a ésta.

## SUPUESTOS

### **Pregunta de investigación:**

¿En términos de expectativas, qué sentido tiene para los estudiantes que cursan actualmente décimo grado en la institución educativa Cristóbal Colón del corregimiento de San Bernardo, Dagua, aprender la escritura del inglés como lengua extranjera y en qué medida contribuyen los maestros en dicho aprendizaje?

**Presupuesto 1:** Los estudiantes entienden el aprendizaje del inglés escrito desde una habilidad enmarcada únicamente en el ámbito académico, por esta razón esperan de la escritura de la lengua inglesa que se convierta en una herramienta que les facilitará el desarrollo de las tres habilidades restantes que una lengua posee según el Marco Común Europeo de las lenguas extranjeras: habla, escucha y lectura, y de esta forma lograr obtener buenos resultados en los exámenes sobre esta disciplina en específico, siendo los maestros quienes brindan la única fuente de aprendizaje.

**Presupuesto 2:** En los estudiantes carece el sentido sobre el aprendizaje del inglés escrito, tanto en su desarrollo personal como en el académico, dado que en sus contextos habituales la lengua inglesa no es una herramienta que sea indispensable como medio de comunicación. De esta manera, los maestros solo contribuyen al aprendizaje de una disciplina escolar que debe ser aprobada por el estudiante para finalizar sus estudios escolares.

## II. MARCO TEÓRICO

### LA RAS

El objetivo de la educación es velar por la formación del sujeto. Diversas teorías han buscado mejorar la forma en que es analizado el ser dentro de su rol como epicentro de la educación. Partiendo de lo anterior, el presente escrito, que está dividido en tres partes, pretende presentar y explicar la teoría de la RAS. Primeramente, se muestra el proceso histórico exponiendo estudios estadísticos e ideas precedentes sobre fracaso escolar. Posteriormente se muestra la esencia y objeto de estudio de la teoría de la RAS apoyándose en la presentación de las tres dimensiones que se destacan de ésta, al igual que las diversas teorías que han servido como sustento para su formación. Finalmente, se presenta la circulación de la teoría a nivel mundial.

#### **Historia precedente a la teoría de la RAS**

Finalizada la segunda guerra mundial en 1945 y asumiendo las crisis económicas y sociales que toda guerra deja, algunos países desarrollados centraron su atención en la labor que la escuela estaba ejerciendo en ese momento pues este era uno de los lugares donde se formaban a las generaciones venideras y a su vez ayudaba a la reconstrucción de Europa. Transcurrieron aproximadamente quince años y la escuela siguió siendo un objeto de estudio pues eran evidentes las desigualdades respecto a la cultura de los estudiantes que asistían a ella y también eran notorias algunas actividades enmarcadas bajo la etiqueta de fracaso escolar como: exclusión, acceso, deserción escolar, entre otras. “Como fenómeno social, el fracaso escolar aparece, a la vez, como una situación inherente a la función del sistema escolar, producto indiscutible de la mistificación escolar y como una realidad construida cuyas expresiones están unidas a un ideal específico de rendimiento, excelencia, éxito” (Zambrano, 2014, p.33). Dentro de ese progreso de las naciones que se estaba buscando, los sistemas de medición en cada una de las actividades humanas se hicieron presentes, y la educación no se libró de ellos.

Debido a la importancia que se implantó a los sistemas de medición, y a la preocupación sobre el aprendizaje como proceso central de la enseñanza el cual no producía inquietud antes de

1960, entidades como la OCDE y la UNESCO apoyadas por los diferentes gobiernos, generaron estudios a nivel estadístico donde se pretendía analizar las causas y las consecuencias de las desigualdades escolares, las que posteriormente serían la base teórica o aportarían datos para las teorías sociológicas del centro de estudio de la RAS: el sentido de los aprendizajes en los estudiantes con relación con el saber, el mundo, los otros y consigo mismo.

Tres grandes encuestas se llevaron a cabo entre los años 1950 y 1970 en diferentes países del mundo como fueron Gran Bretaña, Estados Unidos y Francia, donde se analizó el mismo objeto de estudio pero considerando elementos diferentes que incidían en lo denominado fracaso escolar. Los resultados de estas encuestas se evidenciaron en el Informe Plowden de Gran Bretaña publicado en 1967, donde se buscaba medir a través de una prueba la incidencia de las variables familiares, escolares y sociales en el rendimiento de los estudiantes. Igualmente en 1966 se publicó en Estados Unidos el Informe Coleman, donde se estudió la incidencia de religión, raza y origen nacional en el logro escolar. A su vez, el Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED) en Francia publicó su informe sobre la incidencia de la edad, sexo, lugar de vivienda y las expectativas que los padres tenían sobre los estudiantes en sus resultados escolares.

Los estudios estadísticos presentados, al igual que otras teorías con visiones lingüísticas, psicológicas, sociológicas y antropológicas las cuales buscaban conocer la razón de las desigualdades sociales en la educación, dieron paso a un gran saber sobre la escuela conocido como: la sociología de las desigualdades escolares. Vale la pena detenerse y analizar cada una de las teorías sociológicas: la de la reproducción, la del déficit cultural o hándicap, la de los códigos lingüísticos y la de la eficacia escolar, que a pesar de no dar respuestas suficientes para lo que se tenía como objeto de estudio según críticas de la visión antro-po-sociológica de la teoría de la RAS, permiten entender un poco más el trasegar histórico de ésta.

Las cuatro teorías sociológicas enfocaban su atención en la carencia de algún aspecto que el ser humano puede tener en sus múltiples dimensiones lo que desencadenaba en fracaso escolar. De esta forma, la primera de estas teorías denominada de la reproducción fue creada por el francés Pierre Bourdieu y su colega Jean-Claude Passeron quienes argumentaban esencialmente que la posición social de los padres determina la posición escolar de los niños, es decir que dependiendo del origen social se obtienen buenos o malos resultados escolares. Este origen social del sujeto se veía influenciado directamente por el Habitus, concepto clave que enmarcó la teoría



de la reproducción, y este se precisaba como las disposiciones psíquicas que la sociedad impone y forma en los estudiantes como consecuencia de la posición social que sus padres tuvieran. El habitus asegura la presencia activa de las experiencias pasadas las cuales se registran en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción. (Bourdieu, 1980, p.91).

Esta teoría sirvió como andamiaje para la RAS, pero al ser analizada de fondo, se evidenció un vacío que exigía explicación. Consistía en que la teoría de la reproducción no proveía explicación del fenómeno social cuando dos estudiantes hijos del mismo padre quienes venían del mismo origen social, obtenían diferentes resultados. Con este vacío, Charlot afirmaba que “un niño no es solamente “hijo de” (o “hija de”). Él mismo ocupa cierta posición en la sociedad. Esta posición tiene vínculos con la de sus padres pero no se reduce a ella, depende también del conjunto de relaciones que mantiene con los adultos y con otros jóvenes. La posición del niño se construye en el curso de su historia y es singular”. (Charlot, 2006. p. 37)

En segundo término se encuentra la teoría del déficit cultural- hándicap sociocultural- de corte británico, la cual fue construida por Ogbu, que al igual que la teoría de la reproducción centraba su atención en la carencia que el estudiante tenía, principalmente a nivel cultural.

Esta teoría tiene tres miradas: La deprivación, que muestra que el hándicap se manifiesta en algunos estudiantes como un aspecto imputable o atribuible a él mismo, y bajo esta condición el estudiante no tendrá buenos logros escolares. El conflicto cultural es la segunda mirada de la teoría de Ogbu, quien demuestra que cuando un niño proviene de una familia la cual carece de la misma cultura que se requiere para el logro escolar, seguramente el estudiante fracasará. Finalmente, la deficiencia institucional se expone como la desventaja que la institución genera a niños que provienen de clases populares con un manejo diferente hacia ellos. Hay que resaltar el hecho que tanto en la mirada de conflicto cultural como de deficiencia institucional se genera una relación entre fenómenos externos al estudiante con el mismo estudiante, mientras que en la deprivación no se da ninguna relación sino que es el estudiante quien genera su propio hándicap.

La tercera teoría corresponde a la de los códigos lingüísticos de Bernstein, la cual “estudia y conoce los esquemas organizadores (códigos) de los saberes escolares que gobiernan a la vez los modos de coexistencia en el currículo (clasificación) y las modalidades pedagógicas de su transmisión”. (Zambrano, 2014, p.42). Para Bernstein la sociedad y el poder que está distribuido

en ella, organiza, selecciona, transmite y evalúa los saberes que deben circular en la escuela, y esto se da como un mecanismo de control en los comportamientos de las personas.

Otra de las teorías sociológicas importantes en esta época relacionada con el estudio del fracaso escolar fue la teoría de la eficiencia escolar que está muy ligada con los sistemas de medición y la sociedad de control. Esta teoría de corte norteamericano expone que los estudiantes que no alcanzaban los niveles o criterios de evaluación que la escuela construía e imponía, eran los determinados bajo el fracaso escolar. La calidad, que es un elemento inherente a la medición, “es un modo de observar el funcionamiento del sistema, un dispositivo de control (...) Ella es referencia, punto de amarre, sitúa un orden de problemas y excluye otros”. (Zambrano, 2014, p.53)

Conociendo el proceso histórico de lo sucedido previamente al surgimiento de la teoría de la RAS, se da paso a la exposición sobre cuál es la esencia de la teoría misma tomando para su explicación algunos aspectos ya mencionados y otros nuevos a presentar.

## **Visiones de la RAS**

La teoría de la RAS de origen francés surge en el año de 1980. Esta teoría no pretende descifrar qué es el fracaso escolar como si lo hacían las encuestas de 1950 a 1970, y algunas teorías sociológicas, sino busca conocer sus líneas de construcción definiendo su objeto de estudio que se limita a la explicación del sentido de los aprendizajes. La RAS es traducido a la lengua castellana como actividad-acción-relación al saber y cuenta con tres enfoques de estudio. Uno de sus enfoques es el psicoanalítico que fue liderado por Jacky Beillerot en compañía de Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville desde el CREF- Centro de Investigaciones sobre Educación y Formación, anexo a la universidad Paris X (Nanterre) donde se ve la relación sujeto-saber condicionada por el deseo, el poder, el placer y la transferencia ya que el estudiante es visto como un sujeto cuya construcción se da entre el placer y el deseo. “De igual modo, el tema del saber está presente en este discurso menos como conocimiento y más como deseo y placer. El saber escolar es un mecanismo que permite el vínculo con el mundo y por esta vía se da la construcción de la subjetividad” (Zambrano, 2014, p.69) Las teorías psicológicas juegan un papel determinante para esta mirada de la RAS puesto que describen al deseo como el movimiento que hay de las pulsaciones o fuerza vital energética que el ser humano genera

momentáneamente. Gracias a este deseo se puede dar una apertura al mundo, un conocimiento sobre el mundo que es el punto clave donde reside la relación entre sujeto y saber.

El segundo enfoque es el desarrollado por el padre de la transposición didáctica Yves Chevallard desde el laboratorio IUFM - Instituto Universitario de Formación de Maestros- de Aix (Provence), acompañado por Michel Develay desde el laboratorio ISPEF inscrito a la Universidad de Lyon 2, quienes basan sus estudios desde una mirada antropológica con un campo de aplicación didáctico. Desde este enfoque la relación sujeto-saber se da desde los modos de relación con el saber de los estudiantes cuando aprenden. La apropiación que tiene cada sujeto en alguna situación específica de aprendizaje, es decir el cómo se enseña y aprende, es lo que permite una relación entre sujeto-saber. Para los didactas, la RAS se define “como el conjunto de relaciones personales que emergen en el seno de un conjunto más amplio de relaciones institucionales” (Zambrano, 2014, p.72).

Finalmente, el tercer enfoque el cual es el que guía la presente investigación, es de tipo antro-po-sociológico el cual fue fundamentado por los sociólogos Bernard Charlot quien encabeza los estudios, en compañía de Elizabeth Bautier y Jean-Yves Rochex desde el laboratorio ESCOL –Laboratorio de Investigación en Educación, Escolarización, y Colectividades Locales - Universidad París 8 (Francia), quienes ven en la cultura y en la comprensión del sentido de aprender la verdadera relación entre sujeto-saber. Para estos investigadores, hay una relación entre sujeto y saber mediada por las relaciones del sujeto con el mundo, con los otros y consigo mismo, lo que produce el sentido.

### **Visión antro-po-sociológica de la RAS**

Desde la visión antro-po-sociológica de la RAS se tiene en cuenta al saber, al sujeto y al sentido. Para dar un análisis a mayor profundidad sobre esta relación de elementos, Charlot partió del estudio de cada uno de estos aspectos.

#### ***Sujeto***

El punto de partida para la investigación sobre el sujeto por parte de Charlot, fue el estudio de teorías tanto a nivel sociológico, psicológico-clínico, como antropológico. En el primer y segundo tipo de teorías, Charlot evidenció que no se reconocía al sujeto como

singularidad sino que siempre se le explicaba como elemento en relación a la sociedad, lo cual no era aceptado por el creador de la RAS. Y en el tercer tipo de teorías, las de corte antropológico, Charlot tomó como base algunos elementos expuestos, dado que se describían características del ser humano que se relacionaban con la forma en que Charlot concebía al sujeto. Al clausurar sus estudios, Charlot instauró su teoría del sujeto como “la confluencia del mundo social y el mundo psíquico a través del conjunto de actividades-acciones-relaciones que el sujeto establece con los otros, consigo mismo y con el saber”. (Zambrano, 2014, p.76).

### Teorías sociológicas sobre el sujeto

Las teorías de corte sociológico que Charlot analizó para la creación de su teoría del sujeto fueron, la sociología clásica del padre de esta ciencia Emile Durkheim, la teoría de la reproducción de Bordieu y la teoría de la subjetivación de Dubet.

Desde la sociología brindada por Emile Durkheim, Charlot evidencia que para el padre de la sociología, la sociedad puede ser entendida y explicada únicamente desde el estudio de la misma sociedad, de los hechos sociales como las formas de actuar y pensar, y no puede ser reducida a una suma de individualidades. “Toda la dificultad se encuentra aquí: pensar un psiquismo sin sujeto o, más exactamente, un psiquismo analizado en referencia a la sociedad y no al sujeto”. (Charlot, 2006, p.57). De esta forma, Charlot descubre que ésta visión no es muy alentadora para sus ideas puesto que es imposible pensar el psiquismo del sujeto en referencia al psiquismo social, elemento el cual solo constituye lo externo del sujeto.

En la teoría de la reproducción, Charlot encuentra que ésta a pesar de brindarle ciertos elementos para su propia definición de teoría del sujeto, no cumple con algunos requerimientos propios para el estudio de éste, por ejemplo: con la idea que Bordieu da sobre agente social y no como sujeto, que actúa regido por su habitus construido socialmente por una condición de posiciones sociales familiares, no se ve al sujeto como singularidad perteneciente a una sociedad sino como un actor dentro de la sociedad quien produce y reproduce cierto tipo de actitudes y actividades. Cabe resaltar dentro de las ideas de Bordieu que él intenta hablar un poco sobre el psiquismo del agente social, pero este psiquismo es el resultado de la apropiación de las prácticas de la sociedad.

Ahora bien, desde la teoría de la subjetivación de Francois Dubet, se ve a la escuela como una institución formadora de la subjetividad de sus actores, es decir estructuras definidas de valores y acciones por parte de los actores, quienes deben articular y configurar su actuar dependiendo de las tres lógicas de proceder que son estructuradas por la misma escuela: socialización, educación, y distribución de las competencias. Aquí nuevamente el sujeto es un actor, y es el determinismo funcional el que no permita reconocer la singularidad del sujeto.

Después del análisis de teorías sociológicas, Charlot enfoca su atención en el CREF y las posibles explicaciones que se daban desde la psicología clínica, basados en Lacan y Freud. Para esta corriente, en el sujeto se da la relación consigo mismo que a la vez es una relación con el otro, puesto que el otro está presente en el corazón del sujeto, así como afirmaba Lacan. Desde este punto de vista, “Toda relación consigo es también una relación con el otro y toda relación con el otro es también relación consigo mismo. Es aquí donde reside el principio para construir una teoría del sujeto ya que cada uno porta en si el fantasma del otro y porque inversamente, las relaciones sociales producen efectos sobre los sujetos” (Charlot, 2006, p.77).

### Teorías antropológicas sobre el sujeto

Desde las teorías antropológicas a las que Charlot se remitió para saber un poco más sobre del sujeto, tomó en cuenta algunas ideas de Kant, Fichte y Seve sobre la necesidad de educar al ser humano, la condición de ser inacabado del ser y la ausencia de humanidad en el ser cuando nace en un mundo preexistente a su aparición.

La idea de aprendizaje como actividad obligatoria para el ser humano en función de vencer todas las características de éste en su momento inicial de vida, es el punto de partida para autores como Kant, Fichte y Seve tal y como indica Charlot (2007). Kant escribió que el ser humano no posee un instinto tal y como si lo poseen los animales en su estado inicial. Por este motivo, los otros humanos deben desarrollar en la nueva criatura una conducta y una forma de ser en su máxima expresión. Todo esto se logra a través de la educación. Posteriormente, Fichte retoma las ideas de Kant y agrega que el ser humano debe volverse lo que debe ser y vencer su condición de inacabamiento, y es esto último lo que hace definir al hombre como un animal imperfecto. Consecutivamente, Seve centra su mirada en la llegada del ser quien sufre la ausencia de su humanidad en un mundo preexistente a su nacimiento. A pesar de su condición inacabada, el

ser es equipado de su humanidad a través de los otros seres humanos y las relaciones sociales. De esta forma, la condición humana acabada es la inserción a un mundo ya estructurado anteriormente a través de la educación.

Charlot retoma las ideas de estos tres pensadores quienes parten de las dos grandes características del hombre: ser inacabado e inserción en un mundo preexistente. La relación que se da con el saber desde estas proposiciones, se desarrolla a través de algunas características. La primera de ellas tiene conexión con el reto de aprender que el ser humano adquiere para vencer su condición inconclusa, puesto que el aprender permite la inserción al mundo preexistente a la aparición del ser humano. “Todo ser humano aprende: si no aprendiera, no se volvería humano. Pero aprender no es equivalente a adquirir un saber, entendido como contenido intelectual: la apropiación de un saber-objeto no es más que una de las figuras del aprender”. (Charlot, 2006. p. 12).

La segunda característica se remite al hecho de que al ser un elemento nuevo en el mundo, el ser humano debe adaptarse a este pero no de la manera en que el mundo influya en el ser, sino que sea este último quien cree relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. Esa relación se deriva de la significación de los símbolos que están presentes en el mundo los cuales son interpretados por el sujeto.

Al finalizar el análisis sobre la concepción de sujeto, Charlot concluye que las características básicas que se evidenciaban en todo sujeto corresponden a pensarlo como ser humano, como ser social, y como ser singular. Acerca de la idea sobre el sujeto como ser humano, se expresa que la humanidad del sujeto se representa en el deseo en relación con los otros seres humanos. El sujeto es ser social debido a la inmersión que hace en el momento mismo de su nacimiento en un mundo que preexiste a su aparición. Está rodeado de seres humanos quienes generan relaciones entre ellos y entre el sujeto que acaba de llegar al mundo. Adicionalmente, el sujeto es un ser singular puesto que, a pesar de nacer en un mundo que ya existía con antelación a su aparición, el tiempo de su estadía en el mundo configura la historia única que ese sujeto va a crear intervenido por las relaciones sociales; y es a partir de esa historia como el sujeto singular interpretará al mundo y tendrá relación con él, pensando en un pasado, un futuro, y un presente. En definitiva, “la teoría del sujeto en Charlot reconoce la constitución del mundo que antecede al nacimiento del niño y este mundo es transformado en la acción del sujeto.

El aprendizaje es la actividad central del niño y es el medio que lo une con los otros, con el mundo y consigo mismo”. (Zambrano, 2014, p.77)

### ***Saber***

El aprender es diferente al saber. El saber se limita a la acción de relacionarse, mientras que el aprender es apropiarse de un saber y dar cuenta de con quién, cómo y qué se aprendió. Partiendo de esta última idea, se dio explicación sobre el saber dentro de la teoría de la RAS bajo una mirada socio-antropológica guiada por Bernard Charlot.

La relación con el saber es una relación con el mundo, y quien crea la relación con el mundo es el sujeto. Se considera al “saber cómo el vínculo entre lo que se aprende y el sentido de ser del aprendiz, lo que supone pensar el saber desde una posición que no separa el deseo de ser y de aprender” (Hernández & Padilla, 2013, p.56). Según Charlot, el sujeto logra crear relaciones con el mundo cuando crea significaciones de lo existente, en un tiempo, y con unas actividades que el mismo mundo le exige y permite al sujeto. Ese sujeto, como se exponía anteriormente, nace siendo un ser humano inacabado y para lograr insertarse en ese mundo precedente debe relacionarse con un conjunto de significaciones o sistemas simbólicos que en su máxima expresión es el lenguaje. Alternando esta acción, el sujeto por su propia naturaleza empieza a actuar en el mundo que es materia de formación y espacio para actuar. El sujeto transforma y altera a ese mundo preexistente que lo recibió en un tiempo específico. Y es aquí donde se entrevé el tiempo como un elemento característico de la existencia del sujeto. Es un tiempo particular y exclusivo que trae legados de un pasado para vivir un presente pero que conllevará a un futuro. De esta manera, el sujeto se relaciona con un pasado, un futuro y un presente, siendo este último el tiempo donde actúa.

Para Charlot es indispensable partir de la idea que saber está relacionado directamente con aprender, y el aprender no es adquirir un saber de manera intelectual sino que aprender es hacer una relación con los otros, consigo mismo y un espacio común. El aprendizaje requiere de la movilización del ser y no solamente motivación definida como un elemento del exterior, mientras que la movilización encierra un sinnúmero de actitudes del ser mediado por el deseo que se genera en él. Ese deseo no consiste en la pulsación biológica momentánea, sino que es un deseo por el otro, al mundo y a sí mismo. Ese deseo es el resultado de una experiencia del placer por

aprender y saber. “Es el deseo que causa y no el objeto causa del deseo” (Charlot, 2006, p.78)., es decir que no se refiere al objeto como elemento de deseo o causa de deseo, sino que la “relación con” es el deseo en sí.

Charlot tuvo en cuenta que el aprender es apropiarse de un saber y dar cuenta de con quién, cómo y qué se aprendió. Producto de este pensamiento, afirmó que los aprendizajes no son sólo la adquisición de contenidos dados en la escuela a nivel disciplinar sino que existen otros tipos de aprendizaje. Se encuentran los aprendizajes a nivel epistémico, a nivel social y a nivel identitario. El primero de estos aprendizajes se basa mayoritariamente en lo que se aprende en la escuela a nivel de disciplinas como matemáticas, inglés, lengua castellana, pero también tiene en cuenta aprendizajes de la vida cotidiana como son habilidades que el ser humano realiza para habitar en el mundo: tender la cama, divertirse, caminar, vestirse, etc. Estos dos tipos de aprendizaje están denominados bajo las siglas AIE (Aprendizajes intelectuales-escolares), y AVC (Aprendizajes de la vida cotidiana).

Otro tipo de aprendizaje manifestado por Charlot son los de nivel social, queriendo rescatar la importancia de relacionarse con los otros, dado que ahí se genera aprendizaje entre los seres que interactúan. Este tipo de aprendizaje no es propio de la escuela como epicentro de enseñanza, sino que se da de manera mucho más espontánea: ser buen hijo, honesto, defenderse, respetar, ayudar, etc. Estos tipos de aprendizaje están denominados bajo las siglas ARA (aprendizajes relacionales y afectivos).

El tercer tipo de aprendizaje pensado por Charlot fueron los de tipo identitario bajo la sigla ADP (aprendizaje de desarrollo personal) donde se basa en el conocimiento que el ser tiene de sí mismo, de sus antecedentes, de la vida en un futuro próximo, de la imagen sobre los demás: ser responsable, progresar, emocionarse. Es decir lo que caracteriza al ser en su esencia de humanidad. “El espacio del aprendizaje, cualquiera que sea la figura de aprender, es entonces un espacio-tiempo compartido con otros hombres. Lo que está en juego en este espacio-tiempo jamás es únicamente lo epistémico o didáctico. Están igualmente en juego relaciones con los otros y relaciones consigo mismo....analizar este punto es trabajar la relación con el saber en tanto relación identitaria”. (Charlot, 2006. p.111)



## *Sentido*

La teoría del sentido de Charlot está ligada a la teoría del saber y al aprendizaje. El sentido no debe ser únicamente un sinónimo de encontrar significancia a las cosas, sino que implica el darle un valor. Bajo la teoría del sentido, el sujeto puede hallar la razón de las actividades que desarrolla siempre y cuando sepa y entienda el valor que representan en él mismo, y al hallar el valor se logra movilizar hacia el saber. El sentido es esa fuente, esa razón, esa significancia que permite al ser entender el porqué de lo que hace, dice, siente, piensa.

“Una relación con sentido, con el saber, tiene lugar cuando cada joven es capaz de establecer una relación de valor, para sí mismo, con las referencias, experiencias, deseos y finalidades que para cada uno son relevantes” (Hernández & Contreras, 2013, p. 79). En el campo educativo se busca dar un sentido a las acciones, pero más allá de eso lo que se debe pretender es que cada sujeto desde su historia, su subjetividad, su vida sepa que lo que está haciendo alberga significancia para él, se interprete, se conozca, se relacione, se motive, y sienta comodidad y seguridad en cada experiencia que tiene en la escuela y fuera de ella como complemento en su formación de ser.

Lo que incita a actuar, a moverse, es el deseo, y esta es la pieza fundamental que permite al ser humano encontrar el verdadero sentido del aprendizaje de un saber. “Más allá de la enciclopedia y la erudición, de la acumulación de conceptos o el mero atesoramiento de contenidos, el saber, en este contexto, adquiere una connotación que tiene que ver con los modos cómo se posiciona un sujeto ante su vida y ante la realidad” (Betancur, 2013, p. 16).

Para descifrar al sentido, Charlot se remitió a la teoría de la actividad de Leontiev donde se manifiesta que el ser humano al realizar cualquier actividad siempre tiene una finalidad, pero para el alcance de dicho fin se requiere de unas acciones que están condicionadas o generadas por un móvil o una razón. Como Charlot expone al sentido en la teoría de la RAS limitado a la significación de la actividad, se hace indispensable desplegar otros panoramas en donde el sentido se soporta con la categoría expectativa para la presente investigación.

## TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS

Para entender las expectativas que se generan en el ser humano con relación a un acto o situación, es necesario acudir a una descripción sobre la motivación como el eje central de las expectativas, y como la macro-estructura donde estas se cobijan.

La motivación según Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (citado por Naranjo, 2009) es todo un proceso “que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar” (p. 154). Así como ésta, hay múltiples definiciones sobre la motivación pero todas apuntan hacia la misma idea con mínimas variaciones.

Partiendo de este esclarecimiento, es viable hablar de la importancia de uno de los componentes de la motivación: las expectativas. Existe tanta diversidad en las clasificaciones sobre las teorías de la motivación con relación a las expectativas como teorías en sí. Por ésta razón, es necesario un breve recuento de algunas de las clasificaciones, para posteriormente centrarse en la que concierne a esta investigación: las teorías cognitivas de la motivación. Cabe resaltar que a pesar de darse una clasificación de las teorías, existe un complemento entre ellas para lograr comprender la motivación en el ser humano, dado que el hombre es dueño de emociones, ideas, conductas, pensamientos, opiniones, acciones que se interrelacionan dentro de su conformación.

### **Enfoques clasificatorios de las teorías de la motivación**

Partiendo de 1920 hasta 1960 las teorías que mayor acogida recibieron fueron las de perspectiva conductista. Posteriormente, aparecieron las teorías con tinte humanista desde finales de los 60 e inicios de los 70, y se prosigue desde esta época hasta la actualidad con teorías del ámbito cognitivo.

La perspectiva conductual enfatiza que las recompensas motivan la conducta y dirigen la atención de las personas hacia acciones adecuadas y la distancian de las inadecuadas. La perspectiva humanista subraya la capacidad humana para crecer, las cualidades personales y la libertad de elección. La teoría cognitiva enfatiza en las ideas y considera que lo que la persona piensa que puede ocurrir es importante porque determina lo que ocurre. (Naranjo, 2009, p.167)

En la perspectiva conductista encontramos la explicación sobre una motivación dependiente de la realización de un acto seguido por una recompensa o un castigo, como se expone en la Teoría de la Modificación de la Conducta de Skinner. En este caso, las expectativas se enfocan ya sea en el refuerzo positivo que se recibe al finalizar la acción deseada o en evitar ciertas conductas para así no recibir castigos.

Por otra parte, las teorías con enfoque humanista buscan resaltar la autonomía del hombre para la elección de sus actos, creer en su libertad y en el logro de su crecimiento satisfaciendo necesidades básicas las cuales al ser cumplidas darían paso al surgimiento de expectativas con relación al alcance de necesidades mucho más altas. La teoría que más se destaca dentro de esta mirada humanista es la del psicólogo Abraham H. Maslow, quien posicionó de manera jerárquica las necesidades humanas y quien consideraba que al no alcanzar la satisfacción en las necesidades primarias de la persona, genera un impacto emocional fuerte. Dicho impacto emocional produce un crecimiento/disminución en el nivel de motivación de la persona lo que lo conduciría a abortar las acciones que considere pertinentes.

Algunos otros autores que se agrupan en esta clasificación sobre teorías de motivación son: McClelland con su teoría de las necesidades, al igual que Clayton Alderfer y su teoría Existencia, Relación y Crecimiento (E.R.G.).

En esa multiplicidad de clasificaciones, se encuentran las teorías de corte cognitivo las cuales “tienen un gran valor para la educación porque facilitan el entendimiento de la conducta y el rendimiento escolar y permiten determinar estrategias para reforzar la motivación del estudiantado” (Naranjo, 2009. p 155). Por dicha razón fueron tomadas como sustento base para la presente investigación. A diferencia de los otros dos grupos clasificatorios sobre teorías motivacionales, el de corte cognitivo radica su importancia en el rol decisivo que tiene la mente del ser humano para definir la motivación que este puede llegar a generar con miras a una acción.

Las teorías cognitivas enfatizan que lo que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucede (Ajello, 2003). El sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los otros sistemas: afectivo, comportamental y fisiológico, y regula el comportamiento de estos poniendo en marcha o inhibiendo ciertas respuestas en función del significado que le da a la información de que dispone. De esta forma, las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí y sobre sus habilidades determinan el tipo y la duración del esfuerzo que realiza y, por tanto, el resultado de sus acciones. (Naranjo, 2009. p. 161)

En este grupo existen variadas teorías pero las que sirvieron como eje central de esta investigación son: Teoría de las expectativas de Víctor Vroom, y el modelo de expectativa-valor (de la tarea) de Eccles y Wigfield.

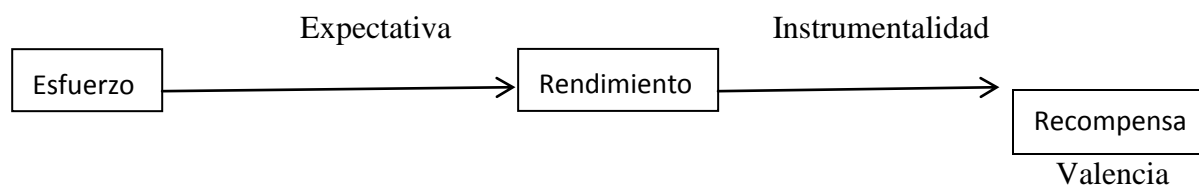
### Teoría de las expectativas de Víctor Vroom

Para el profesor Víctor Vroom las expectativas son explicadas desde el ámbito laboral, sin negar que su análisis y aplicabilidad en otros contextos sea viable. La motivación entendida como lo que las personas pueden hacer cuando quieren hacerlo y cuando consideran que la meta tiene un valor significativo para sus vidas, está determinada por tres elementos claves: la expectativa, la instrumentalidad y la valencia.

La definición de cada uno de estos componentes se sintetiza en lo comentado por Lunenburg (2011), basándose en la teoría de las expectativas de Vroom:

Expectativa es la estimación de una persona de la probabilidad de que el esfuerzo relacionado con el trabajo se traducirá en un determinado nivel de rendimiento (...) Instrumentalidad es la estimación de un individuo de la probabilidad de que un determinado nivel de ejecución de la tarea lograda dará lugar a diversos resultados de trabajo (...) Valencia es la fuerza de la preferencia de un empleado de una recompensa particular. (p.2, 3)<sup>5</sup>

A pesar de existir tres aspectos centrales en la teoría de Vroom, hay intervención de dos elementos fundamentales para su cumplimiento: el esfuerzo y el rendimiento.



*Gráfico Modelo básico de las expectativas (Lunenburg, 2011. p. 2)*

<sup>5</sup> *Expectancy* is a person's estimate of the probability that job-related effort will result in a given level of performance...*Instrumentality* is an individual's estimate of the probability that a given level of achieved task performance will lead to various work outcomes...*Valence* is the strength of an employee's preference for a particular reward.

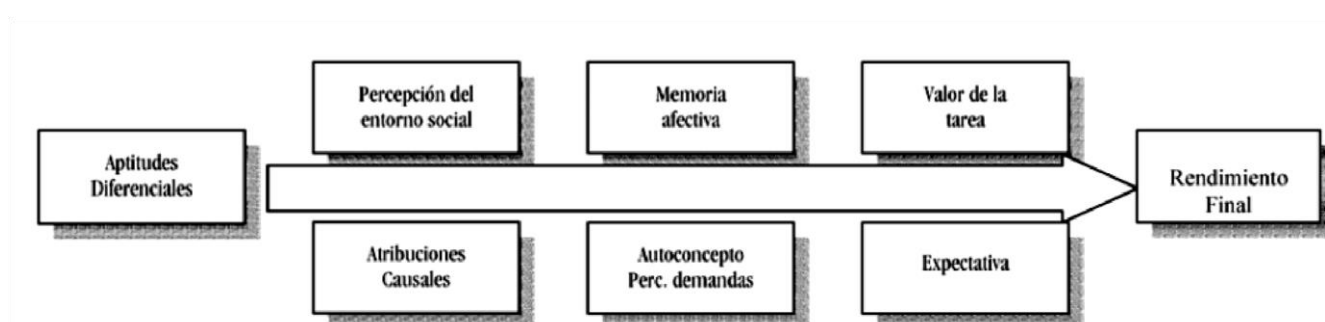
En síntesis, Vroom considera que una persona está motivada si está segura de que el esfuerzo que realiza en una acción la llevará al desarrollo de un óptimo desempeño generándose en este punto la expectativa, y a su vez, al lograr el desempeño adecuado éste la conducirá a la obtención de una recompensa evidenciándose en este punto la instrumentalidad. La recompensa que se dará por el rendimiento alcanzado, logrado a través de un máximo esfuerzo debe ser altamente positivo para la persona, denominándose este paso valencia, porque de lo contrario todo el proceso podría ser alterado hacia la falta de motivación.

### Modelo de expectativa-valor de Wigfield y Eccles

Como se mencionó anteriormente, la motivación es un tema que ha sido tratado por varios psicólogos a lo largo del tiempo. Han surgido diversas teorías tanto en el campo laboral, académico como en la vida diaria, en donde se encuentran convergencias con los términos e ideas implementadas por los autores. Sin embargo en el campo escolar, el modelo de expectativa-valor de Wigfield y Eccles ha marcado un avance enorme en el análisis y comprensión en la motivación de los estudiantes.

Éstos “reflejan la metáfora de que el individuo es un tomador de decisiones activo y racional” (Pintrich y Shunk, 2006, p. 55), por lo que es posible su aplicación a situaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto en cuanto el sujeto es agente de su propio logro académico. (Miñano, Castejón & Cantero, 2008, p.484)

Figura 1. Modelo expectativa-valor Wigfield y Eccles



*Extraído de Miñano, Castejón y Cantero (2008), basado en Wigfield y Eccles (2002)*

Aunque en su modelo de expectativa-valor Wigfield y Eccles diseñan diversos componentes, tal y como se muestra en la Figura 1, para lo referido a las expectativas solo se

tomaron en cuenta tres componentes: Auto-concepto o las creencias en las habilidades que el estudiante tiene frente a su proceso escolar, las expectativas de éxito y los componentes meramente subjetivos frente al valor de la tarea.

En los dos primeros conceptos, se requiere esclarecer su naturaleza puesto que a pesar que son similares en definición y que se interrelacionan directamente, su diferencia radica en que la creencia de las habilidades que tiene un estudiante es el auto concepto o percepción de capacidad en realizar las actividades correctamente en el presente, mientras que las expectativas son las creencias de éxito que el estudiante tiene, al aplicar sus habilidades para alcanzar un objetivo en un tiempo futuro.

Las creencias en las habilidades que el estudiante tiene frente a su propio proceso escolar son el punto de partida para iniciar con la motivación. Dependiendo del nivel de seguridad y percepción personal que el estudiante tiene frente a las actividades académicas que debe realizar, éste va a producir una serie de expectativas de éxito frente a lo que será su futuro con relación al desarrollo adecuado de sus habilidades en una acción en específico. Posteriormente, el valor de la tarea surge de manera espontánea durante el transcurso del proceso académico dado que ésta es una reacción emocional-afectiva producida en el estudiante al vislumbrar el éxito de la aplicación de sus habilidades y la consecución del mismo entrevistado en sus expectativas.

Se debe reconocer que dentro del modelo de Eccles y Wigfield, el valor de la tarea puede variar notablemente ya que depende de la subjetividad de cada estudiante. El valor de la tarea puede ser de logro, de valor intrínseco, de utilidad, o de esfuerzo. En esta investigación solo nos enfocamos en tres de ellos, descentralizando nuestra atención del valor intrínseco. Eccles y Wigfield (2000) definen cada uno de estos términos:

El valor de logro es definido como la importancia de hacer bien una tarea determinada. El valor intrínseco es el disfrute que se gana de hacer el tarea (...) El valor de utilidad se refiere a cómo una tarea encaja en los planes futuros de un individuo (...) Costo se refiere al (...) esfuerzo que será llevado a cabo en la actividad, y su costo emocional.<sup>6</sup> (p.72)

---

<sup>6</sup> Eccles et al. defined attainment value as the importance of doing well on a given task. Intrinsic value is the enjoyment one gains from doing the task. When individuals do tasks that are intrinsically valued, there are important psychological consequences for them, most of which are quite positive (see Deci & Ryan, 1985 for further discussion) Utility value or usefulness refers to how a task fits into an individual's future plans, for instance, taking a math class to fulfill a requirement for a science degree. Cost refers to how the decision to engage in one activity (e.g., doing schoolwork) limits access to other activities (e.g., calling friends), assessments of how much effort will be taken to accomplish the activity, and its emotional cost.

Tanto en el modelo de expectativa-valor como en la teoría de las expectativas de Vroom, existen aspectos comunes que permiten entender la importancia y generación de expectativas en el campo motivacional. Estos elementos varían su denominación entre una u otra teoría pero su definición es igual. Como parte del proceso investigativo del presente trabajo, se fusionaron algunos términos de ambas teorías de la motivación, dando como resultado las categorías que rigen este documento:

- Esfuerzo/Costo: Entendido como el nivel de dificultad o facilidad con que los estudiantes consideran una acción (aprendizaje del inglés escrito)
- Utilidad: Definido como la manera en la que las actividades que los estudiantes consideran que facilitan el aprendizaje del inglés escrito, y el inglés escrito en sí, se ajustan a sus planes futuros.
- Importancia/ Valencia: Entendido como el interés o trascendencia que el estudiante le da a una acción específica dentro de una gama de opciones en su contexto.
- Seguridad/Auto-concepto (desempeño): Definida como la percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo como persona, sus propias acciones o desempeño, y sobre sus habilidades para alcanzar un objetivo.

## ESTADO DEL ARTE

La teoría de la RAS ha mediado en la creación de nuevas investigaciones por la nueva óptica que brinda hacia el entendimiento y análisis de la relación con el saber, con los otros y con el mundo por parte del sujeto (estudiante-profesor), dejando de lado las preconcepciones sobre el fracaso/éxito escolar. Estos estudios han variado en los enfoques que la misma teoría de las RAS ofrece, por lo tanto algunas investigaciones se han encaminado bajo la mirada antropológica tal y como lo planteó Charlot y el grupo ESCOL, mientras que otras investigaciones se han desarrollado con miras a la visión psicoanalítica, o hacia la visión didáctica de Chevallard.

En la mirada antropológica es decir, concerniente a esta investigación, los estudios se registran en países tales como Canadá, España, Francia, Brasil y actualmente en Colombia bajo el direccionamiento del profesor Armando Zambrano Leal, sin desconocer su existencia en otros países más. Diversos niveles escolares, educación básica y secundaria, y en menor medida en la educación superior, han sido estudiados, para así aportar ideas y reflexionar sobre el campo educativo, sus prácticas, sus actores, y las situaciones presentes en éste. A pesar de existir diversas investigaciones sobre el tema, se considera relevante mencionar solo algunas de ellas.

La RAS ha traspasado fronteras y han surgido investigaciones tanto en Europa como en América tomando como referencia la relación con el saber. Inicialmente se dieron investigaciones en Europa, y particularmente en Francia, epicentro del surgimiento de la RAS. Los libros “Escuela y saber en los suburbios y en otra parte” y “Relación con el saber en el medio popular: una investigación en los liceos profesionales de los suburbios”, son productos de estudios sobre la relación con el saber en Francia. El primer texto tomó como centro de estudio las escuelas de educación primaria y secundaria (Charlot, Bautier, y Rochex, 1992), y el segundo se centró en los liceos profesionales de Saint-Denise, Persan-Beaumont, Aubervilliers (Charlot, 1997). Al año siguiente, se continuó con la misma investigación, siendo el nuevo lugar de estudio los liceos generales y técnicos (Bautier, Rochex, 1998). Los maestros también han tomado partida en el proceso de investigación basado en la RAS y han producido investigaciones como la desarrollada en una clase de maternal donde a través de discursos de los maestros se analizaba la construcción de los saberes escolares basada en la relación con el saber. (Richard Bossez, 2013).

Otro de los países en los que la RAS ha hecho presencia es España. En este territorio, se investiga en el año 2011, las diferencias en la relación con el saber de los adolescentes españoles.



Para el desarrollo de este estudio, se tomaron relatos biográficos donde se analizaban aspectos pertenecientes a la RAS (Hernández y Hernández, 2011). En el recorrido de la teoría por España, los jóvenes nuevamente fueron centro de investigación, pero esta vez y en un nuevo estudio, se analizaron los factores de deserción de la escuela y las formas de relación con el saber de jóvenes de Cataluña (Hernández y Tort, 2009)

Con respecto a América, concretamente en Quebec-Canadá, la RAS ha sido la base de una investigación donde se comparan proposiciones psicoanalíticas (CREF) y socio-antropológicas (ESCOL), tales como los registrados en el estudio sobre las formas operatorias de la relación con el saber de estudiantes de 9° (Bucher, Baucher y Moreau, 2013). Adicionalmente, se desarrolló el estudio de la violencia institucional a través de la relación con el saber en escuelas maternas, empleando entrevistas y balances de saber (Le Mouillor, 2013), reconociendo la incidencia que este tema ha tomado en los últimos años.

Algunos países latinoamericanos han adoptado la teoría de la RAS como fuente de investigaciones. Brasil, lugar donde reside el profesor Bernard Charlot, ha evidenciado la circulación de la RAS a través de la investigación que éste dirige, la cual está encaminada al análisis del placer de aprender en sectores populares referenciado con conceptos de deseo y placer, empleando aspectos historiográficos y biográficos de los participantes (Ireland y Alli, 2007).

En Colombia, como producto del estudio de la relación con el saber que tienen estudiantes de quinto y noveno grado con las disciplinas escolares (ciencias naturales, matemática, ciencias sociales y lenguaje) donde se analizaba el sentido de las diferentes dimensiones de aprendizaje: epistémico, social e identitario, el profesor Armando Zambrano (2014) publicó el libro “Escuela y Saber: Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica”, el cual ha permitido la incursión de la RAS en Colombia y con el que en la actualidad se continúan realizando nuevas investigaciones.

Como se indicó al inicio de este apartado, la circulación de la RAS es mucho más amplia en cada uno de los países tratados, sin embargo la exaltación de algunos estudios es suficiente para el presente escrito.

### III. MARCO METODOLÓGICO

#### **Metodología cualitativa**

El presente estudio es un derivado de la macro investigación llevada a cabo por el doctor Armando Zambrano Leal en Colombia, donde se busca conocer el sentido que tiene para los estudiantes asistir a la escuela soportado por la teoría de la RAS.

Partiendo de la descripción del problema de investigación, enfoqué ésta investigación desde la metodología cualitativa, dada las posibilidades que provee en función de descripción de cualidades y/o características de lo que se pretendía razonar. Las cualidades no se tomaron como elementos aislados para ser analizados sino que se concibieron como los componentes de un todo integrado denominado sujetos de estudio, en este caso los estudiantes de décimo grado de una institución educativa. Cabe resaltar que en la metodología cualitativa “también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia” (Martínez, 2006 p. 128). O como lo señala Krause (1995):

Descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio. Por lo general prescinde del registro de cantidades, frecuencias de aparición o de cualquier otro dato reducible a números, realizándose la descripción de cualidades por medio de conceptos y de relaciones entre conceptos. (p.21)

Con ésta concepción, procuré desarrollar y relacionar la escritura del inglés, la cual partiendo del enfoque comunicativo es una de las cuatro habilidades que componen una lengua extranjera, con las expectativas que los estudiantes encontraban sobre el aprendizaje de ésta, comprendiendo que las expectativas hacen parte del sentido. Todo esto enmarcado bajo la teoría de la RAS.

El presente trabajo excluye comprobar alguna teoría, así como generalizar alguna experiencia, cuantificar datos recolectados. La presente investigación se propone descubrir la esencia que se maneja en la dinámica del aprendizaje de la escritura de una disciplina escolar, ligada a las expectativas que se han formado los estudiantes quienes están permeados por las ideas y juicios que la sociedad ha lanzado con relación al inglés como lengua extranjera en Colombia. Por esta razón las formas de estudiar la experiencia que deseaba conocer a través de la

metodología cuantitativa se excluyen, en ese sentido me apoyo en lo meramente cualitativo donde se “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006 p. 128).

Adicionalmente, dado el modo en el que decidí realizar la investigación, lo que me motivó con mayor fuerza fue el descubrimiento, explicación y comprensión de la teoría de la RAS en una pequeña fracción del espacio escolar colombiano. Es ahí donde se nombra el mal denominado “fracaso escolar” como un elemento característico de algunos alumnos, pero lo más paradójico es el hecho de haber pasado siempre por alto la opinión del estudiante. Siendo así, partiendo de lo mencionado por Cook & Reichardt, (citado por Krause 1995), tuve el “interés por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”, es decir conocer una mínima dimensión de los sujetos objeto de estudio y la mirada que tenían sobre la temática de mi investigación.

### **Método Hermenéutico**

En el campo de la investigación, el ser humano es por sí mismo una unidad de interpretación y todo lo que provenga de él puede ser analizado y deconstruido. Esto con el fin de tratar de reconstruir una verdad a través de la interpretación. Dicha interpretación se sustenta en los aportes brindados por el ser estudiado o sus acciones, y por el investigador quien rocía su subjetividad en lo analizado. Cabe resaltar que la nueva verdad encontrada no es una verdad totalizadora o general sino es una nueva concepción de verdad generada por la interpretación del investigador en específico, justificándose este actuar bajo la epistemología interpretativa la cual se “basa en la interpretación de las interacciones y el significado social que las personas asignan a sus interacciones”<sup>7</sup>, tal y como indica Nielsen (citado por Hesse-Biber, 2005).

Tomando este rol, consideré indispensable emplear el método hermenéutico en mi investigación dado que requería interpretar un elemento humano que se encuentra en continua dinámica y que se hizo llamativo ante mi visión como investigadora: Las expectativas, en términos de sentido. Es acá donde radicó la esencia del método hermenéutico de mi investigación, considerando que la particularidad del tema estudiado pudo variar según la

---

<sup>7</sup> The interpretive epistemology is based on the interpretation of interactions and the social meaning that people assign to their interactions (Nielsen, 1990, p. 7).

posición subjetiva que deseé impregnarle. En definitiva, mi interpretación fue la base para entender y dar significado a cada uno de los elementos que formaron mi estudio, partiendo de la concepción misma que encontré de los métodos hermenéuticos tal y como Martínez (2006) los refiere son: “los métodos que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado” (p.135).

## **Técnica**

Para comprender aspectos de la vida del ser humano, es necesario indagar por elementos significativos con relación a un tema concreto de su vida. Esto se puede lograr, empleando técnicas de investigación reveladoras y eficaces. Teniendo en mente dicho objetivo, la técnica que se implementó en éste estudio para la consecución de información profunda y significativa con relación a las expectativas en la escritura del inglés fueron las narraciones biográficas. La técnica biográfica-narrativa me permitió conocer la mirada que el sujeto de estudio presenta ante lo cuestionado, respetando su espontaneidad y lo que realmente representa esa vivencia atada a un tiempo histórico de esa persona y del grupo socio-cultural en el que desenvuelve diariamente, y a su vez en un espacio determinado que prescribe características indirectamente a esa persona.

La técnica biográfica no apunta únicamente a la indagación de hechos de la vida general del ser, sino de vivencias o momentos puntuales en donde se desee interpretar la riqueza de lo vivido. La vivencia es un término que durante años se ha trabajado en el terreno de lo biográfico-narrativo, y autores como Gadamer y Dilthey la estudiaron como componente inherente a éste ámbito. Para Dilthey (citado por Arfuch) (2002), la vivencia o Erlebnis es “una unidad de una totalidad de sentido donde interviene una dimensión intencional, es algo que se destaca del flujo de lo que desaparece en la corriente de la vida”. En mi estudio, ésta se denomina evocación como el recuerdo significativo, importante, único, que caracteriza una situación, en la experiencia del ser humano.

La investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves citado por Bolívar y Domingo, 2006). Ésta técnica

permite no sólo ver lo que el sujeto de investigación nos brinda sobre él mismo y sus percepciones del mundo en el que habita, sino que nos da la oportunidad de conocer de manera intrínseca aspectos propios de la cultura y grupo social donde convive. En este estudio se veló por conocer las expectativas que el estudiante puede tener sobre su proceso académico, en este caso de la escritura del inglés, aunque éstas se derivan con regularidad de las creencias y percepciones que a nivel social han sido creadas influyendo directamente en el pensamiento de los seres. Siendo así, en el presente estudio se interpretaron directamente aspectos del ser y de manera involuntaria surgieron aspectos de la sociedad en la que vive.

Contar las propias vivencias, y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en un *perspectiva* peculiar de investigación. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria (Bolívar & Domingo, 2006, p.3)

El ser humano en construcción ha salido nuevamente a la luz como elemento primordial de estudio. Su vida, emociones, vivencias, opiniones son la materia prima de las investigaciones que buscan encontrar significados. Significados que han estado palpables pero que se han dejado de lado. Con la panorámica que la teoría de la RAS brinda y la implementación del uso de la técnica biográfica-narrativa, se buscó darle prioridad a ese ser perteneciente a todo campo social en donde sus asuntos “no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal” (Bolívar & Domingo, 2006, p.4).

### **Instrumento de recolección e interpretación de información**

Los balances de saber fueron los instrumentos de recolección de información empleados para conocer las expectativas sobre la escritura del inglés de estudiantes de décimo grado, siendo las expectativas uno de los componentes del sentido. A su vez, se empleó el *software Atlas.ti* 7.5.4 como instrumento de análisis de información en el último paso de todo el proceso investigativo.

Inicialmente, los balances de saber fueron creados por el grupo ESCOL y provienen del francés *“bilan de savoir”*. Estos balances de saber son un claro ejemplo de narraciones biográficas porque exponen el pensamiento y concepción de sentido sobre un aspecto puntual, en un momento determinado, de cada estudiante partícipe de la investigación, quien da respuestas abiertas y no condicionadas a los cuestionamientos realizados.

Los balances de saber se componen de preguntas por escrito, las cuales dan cabida a una amplia respuesta por parte de los sujetos quienes por medio de las evocaciones, muestran las concepciones, sentimientos, ideas y opiniones sobre la temática tratada. Ésta es la razón fundamental por la cual recurrí a los balances de saber dentro del desarrollo de mi investigación, puesto que las evocaciones se consideran como los primeros recuerdos significativos para el estudiante con relación al tema tratado en cada uno de los interrogantes que conforman el documento. Aquí es donde radica la diferencia e importancia de este instrumento de recolección de información en comparación con otros instrumentos.

Previo a la aplicación del balance de saber, se hizo un consentimiento informado a los estudiantes que participaron en el desarrollo, indicándoles de qué trataba la investigación. En el documento del balance de saber se hace necesario conocer la edad, el nombre de la institución, curso, grado y el sexo del estudiante quien responde, y se hace énfasis en el anonimato que el documento tiene, tal y como se presenta en el siguiente ejemplo sobre el encabezado de un balance de saber:

Formulario N° _____	
Código Id: _____	
Nombre institución Educativa: _____	
Código estudiante: _____	grado: _____ curso: _____
Edad: _____	sexo: M _____ F _____

En el caso de la presente investigación, los balances de saber contaban con catorce (14) preguntas plasmadas en una hoja de papel, y se anexó una hoja en blanco más, para que los estudiantes pudieran responder (Ver Tabla 2, Anexos).

En el marco de la investigación y con el propósito de conocer la validez de las preguntas, se realizó una prueba piloto con tres de los once estudiantes, el día 9 de Abril de 2015, dando como resultado lo siguiente:

- El tiempo estimado para el desarrollo completo del balance de saber es de sesenta (60) minutos.
- Todas las preguntas son claras aunque los estudiantes encuentran similitud entre las preguntas diez (10) y once (11).
- El mejor lugar para aplicar los balances de saber es el aula de clase ya que los estudiantes se sienten más cómodos dentro de un ambiente familiarizado.
- La prueba no es beneficiosa si se aplica en horarios cercanos al descanso o en las últimas horas de clase de la jornada escolar.
- Cada pregunta del balance de saber está constituida por dos elementos: la pregunta en sí y la justificación de la respuesta (por qué o cómo). Los estudiantes responden a la primera parte de todas las preguntas. Sin embargo como la mayoría de los cuestionamientos indagan el por qué o el cómo de sus respuestas, ésta segunda parte queda algunas veces sin ser contestada.

Al hacerse las modificaciones correspondientes basadas en los hallazgos brindados por la prueba piloto, el día 20 de Abril 2015 se realizó la aplicación final de los balances de saber a los once (11) estudiantes de décimo grado de la institución educativa Cristóbal Colón.

Al recopilar toda la información, se transcribió cada uno de los balances de saber tal cual los estudiantes lo desarrollaron. No se modificó la ortografía, signos de puntuación, ni ninguna palabra. Esto con el fin de conservar la esencia de cada una de las ideas y parte de la identidad de los participantes de la investigación. Posteriormente se inició con la interpretación de la información brindada a través de la categorización, organización y clasificación de la información a la luz de la teoría de la RAS y de las teorías psicológicas sobre expectativas. Con referencia a la teoría de la RAS se emplearon las rejillas de observación diseñadas en investigaciones precedentes a la actual. Con referencia a las teorías psicológicas sobre expectativas se crearon nuevas rejillas para lograr el análisis hermenéutico, todo bajo la luz de mi rol como investigadora.

Como segundo instrumento empleado dentro de la investigación, se encuentra el *Atlas.ti* 7.5.4 definido como un software alemán donde se logra “integrar, en una red estructural compleja, las realidades poliédricas que nos presentan los procesos psicológicos, los sociales, los antropológicos, los sociopolíticos y otros” (Martínez, 2006, p.127). Este programa me ayudó a categorizar la información y a intentar dar un orden a las múltiples interpretaciones de las respuestas brindadas por los sujetos de estudio quienes colaboraron en la investigación, a través de los balances de saber. Vale aclarar que el programa *Atlas.ti* 7.5.4 es un instrumento de interpretación de información y ayuda a crear unidades hermenéuticas donde a medida que se va ingresando la información relacionándola con las categorías creadas por el investigador, surgen tendencias y resultados que deben ser interpretados por éste. La ventaja brindada por el software proviene de su función cualitativa y no cuantitativa. De esta manera, como lo expone Martínez (2006): “El *Atlas.ti*, con sus técnicas de categorización, estructuración y teorización, y con los operadores booleanos, semánticos y de proximidad, nos permitirá ir mucho más allá” (p.127).

## **Población**

Los estudiantes escogidos para esta investigación pertenecen a la Institución educativa Cristóbal Colón. Dicha institución es de carácter público-rural, y está ubicada en la vereda Tocotá del corregimiento de San Bernardo, Dagua, Valle del Cauca. Los once (11) estudiantes participantes de la investigación, quienes representan el cien por ciento de la muestra poblacional, cursan décimo grado de educación media actualmente y sus edades oscilan entre los catorce (14) y dieciocho (18) años. A pesar que dentro de ésta investigación se indagó sobre la contribución de los maestros en el aprendizaje del inglés escrito, solo se tuvieron en cuenta las evocaciones que los estudiantes realizaron sobre los docentes. Estos últimos no tuvieron ningún tipo de participación en la investigación.

Teniendo en cuenta la ubicación geográfica del corregimiento de San Bernardo, lugar donde se encuentra ubicada la institución educativa, las familias de los estudiantes desarrollan actividades a nivel agrícola, pecuario, y de economía independiente. En cuanto a la recreación de los jóvenes, se podría anotar que están familiarizados con la Internet y los dispositivos móviles, y la escuela se ha convertido en el único espacio real donde socializan con personas de su misma edad y donde encuentran actividades variadas para su esparcimiento.



## **Contexto**

La población escolar con la cual se realizó la presente investigación son habitantes de la vereda Tocotá perteneciente al corregimiento de San Bernardo en el municipio de Dagua-Valle del Cauca. La vereda se encuentra ubicada cerca de la ciudad de Santiago de Cali con un recorrido aproximado de 90 minutos. Sus vías de entrada y salida vehicular están deterioradas por secciones ya que de los 27 kilómetros que separan a la capital del Valle del Cauca con la vereda Tocotá, los primeros 20 kilómetros desde Cali hacia la vereda están en buen estado ya que hacen parte de la vía nacional hacia el puerto colombiano de Buenaventura, pero los 7 kilómetros restantes han sufrido diversos daños a causa de olas invernales y del paso de tráfico vehicular corriente y pesado. Por dicha razón, los caballos y motocicletas hacen parte de los medios de transporte que se emplean con mayor frecuencia entre los habitantes de la vereda Tocotá y circundantes, sin descartar el uso de vehículos pequeños.

Este lugar cuenta con extensas áreas verdes lo que permite la práctica de la agricultura como la principal actividad económica, donde participan la gran mayoría de las familias que habitan el lugar. Adicionalmente, en la zona se encuentran numerosas fincas y casas de turismo donde personas de diversos lugares pueden albergarse y que a su vez se convierten en fuente de trabajo para los cuidadores de las mismas. A pesar de ser una población pequeña, hay presencia de comercio informal y de negocios de familias donde actividades tales como la carpintería, cerrajería y prácticas propias del campo se convierten en fuente de entrada económica a las familias.

## **Procesamiento de la información**

Gracias al instrumento de recolección de información llamado *bilan du savoir* (balance de saber) propio de la teoría de la RAS, se recogieron las diversas evocaciones que los estudiantes de décimo grado de la institución educativa Cristóbal Colón del corregimiento de San Bernardo, Dagua, tenían frente a, en términos de expectativas, el sentido que encuentran al aprender inglés escrito. El número de evocaciones analizadas no corresponde al mismo número de estudiantes partícipes de la investigación. Por el contrario, cada uno de los estudiantes presentó múltiples

evocaciones que fueron tomadas como sustento de análisis de información. Vale aclarar que, tal y como lo señala Zambrano (2014) “un alumno puede evocar diferentes figuras de aprendizaje, mencionar más de un aspecto que considera importante y expresar varias expectativas frente a lo que ha aprendido” (p.22). Con esta característica, las evocaciones estaban llenas de riqueza de elementos que requería ser analizada en la investigación.

Empleando el análisis de contenido como técnica de análisis de información, se inició un proceso de clasificación y posterior categorización en dos grandes grupos: El primero de ellos en donde se evidenciaban todas las evocaciones con relación a las expectativas del aprendizaje de la lengua inglesa escrita, y un segundo grupo donde se expresaban todas las evocaciones con relación al apoyo que brindan los profesores en el aprendizaje de la escritura del inglés. Esta forma de categorización fue creada para ésta investigación, con el fin de interpretar con mayor claridad los balances de saber.

En las dos agrupaciones, se manejaron categorías que se desprenden de la teoría de la RAS, creadas por el grupo ESCOL, referenciando las figuras de aprendizaje del ser humano: Epistémico, donde se encuentran los Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y los Aprendizajes intelectuales y escolares (AIE); Social, donde se localizan los Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), y por último Identitario, donde se encuentran los Aprendizajes de desarrollo personal (ADP). Adicionalmente “Tiempo y espacio” fue otra de las grandes categorías, perteneciente a la rejilla creada por el grupo ESCOL (Ver Tabla 1 Anexo), que fue tomada en cuenta en el análisis de las evocaciones suministradas por los estudiantes para la presente investigación.

En el *software Atlas.ti* que tiene un carácter meramente cualitativo, se realizó el procedimiento de codificación y categorización de los balances de saber. Éstos últimos son los componentes de la unidad hermenéutica. Los documentos primarios de esta unidad hermenéutica, que son los mismos balances de saber, fueron analizados uno a uno y en estos se marcaron citas las cuales son denominadas dentro de la teoría como evocaciones. El paso siguiente fue la creación de familias dentro del *software Atlas.ti*, donde se crean clasificaciones de evocaciones que parten de la similitud de los códigos creados, formando de esta manera una red. En este punto es donde la función del investigador debe entrar en acción debido a la interpretación que las evocaciones codificadas y clasificadas requieren.

Como la pregunta de investigación fue diseñada para indagar sobre las expectativas, las cuales son un componente del sentido, fue necesario crear sub-categorías en el grupo de Tiempo y espacio, y también en cada una de las grandes figuras de aprendizaje. Dichas sub-categorías están relacionadas directamente con las teorías sobre motivación (expectativas) creadas por los psicólogos Víctor Vroom con su teoría de las expectativas y Wigfield & Eccles con su modelo sobre expectativa-valor. Estas son: Esfuerzo/Costo, Utilidad, Importancia/ Valencia y Seguridad/Auto-concepto (desempeño).

Cabe anotar nuevamente, tal y como lo indica Delory-Momberger (2009) que: “por “sentido”, no hay que entender, como se hace a menudo, lo que es conocido, familiar, lo que se refiere al medio de los alumnos o a sus experiencias anteriores (...) La cuestión del sentido remite a la manera como los alumnos hacen significar su asistencia a la escuela, a las tareas que les son encomendadas, los saberes que construyen. Es esta relación de sentido la que es específica en la noción de relación con el saber” (p.11-12).

#### IV. RESULTADOS

A pesar que la pregunta guía apuntaba hacia la indagación sobre las expectativas frente al aprendizaje de la escritura de la lengua inglesa, el cual es un factor que forma parte de la figura de aprendizaje AIE (Aprendizajes intelectuales y escolares), se evidenciaron evocaciones que señalaban otros tipos de relaciones con el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa escrita por parte de los estudiantes. Sin embargo, predominaron con un total de 121 evocaciones, las relacionadas con los AIE seguido de Tiempo y espacio con un total de 36 evocaciones. Todo esto se logró, a medida que se desarrollaba el proceso hermenéutico en la investigación.

EXPECTATIVAS	TOTAL
AIE	121
Tiempo/Espacio	36
ADP	33
ARA	18
AVC	14
<b>TOTAL</b>	<b>222</b>

Tabla 1 Expectativas

Algunas evocaciones relacionadas a las expectativas de AIE fueron:

*P 1: F01: Para mi si es importante porque puedo elaborar trabajos o lo que yo necesite.*

*P 3: F03:si mi interesa porque uno con escribir ingles aprende Muchas cosas con el y se desenvuelve mucho Mas en el estudio y el trabajo*

Algunas evocaciones relacionadas a las expectativas de Tiempo y espacio fueron:

*P 3: F03:y para de pronto ir algunpais escribiendo ingles*

*P 7: M07:Es muy importante porque es una de las cosas que requieren en algunos trabajos, para espresarse en algún otro país y porque es el idioma mundial*

## LAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJES INTELECTUALES Y ESCOLARES (AIE)

Partiendo de la clasificación categorial dada a través de las teorías de la motivación, sus cuatro componentes tuvieron gran cantidad de evocaciones con diferencias mínimas entre ellos, siendo el esfuerzo/costo lo más rememorado por los estudiantes con un total de 38 evocaciones, seguido por la Importancia/Valencia con 33 evocaciones evidenciándose de esta manera que ante el aprendizaje de la lengua inglesa escrita, lo que más cohíbe en la creación de expectativas de los estudiantes es el nivel de esfuerzo que conciben para su alcance.

EXPECTATIVAS AIE	TOTAL
Esfuerzo/Costo	38
Importancia/ Valencia	33
Seguridad/Auto-concepto/Desempeño	27
Utilidad	23
<b>TOTAL</b>	<b>121</b>

Tabla 2 Expectativas AIE

En cuanto a lo relacionado con la mirada que los estudiantes tienen sobre su apreciación de dificultad o facilidad en el aprendizaje de la lengua inglesa escrita, la mayoría de los estudiantes a través de 10 evocaciones en total, manifestaron la percepción de dificultad justificándolo con diversas causas.

EXPECTATIVAS AIE (Esfuerzo/Costo)	TOTAL
Dificultad	37
Facilidad y Dificultad	1
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>

Tabla 3 Expectativas AIE (Esfuerzo/Costo)

Algunas evocaciones relacionadas a las expectativas de esfuerzo/costo con relación a la dificultad fueron:

*P 5: F05 Me parece difícil algunas palabras por que hay palabras q" ni entiendo y q" no se en realidad q" significan. Y son complicadas de leer*

*P 2: F02 Difícil porque hay unas palabras que no seque significan .y he sido mala para el inglés*

*P11: M11 Difícil porque como se escribe no se lee ya es muy distinto*

La única evocación relacionada a las expectativas de esfuerzo manifestando facilidad y dificultad fue:

*P 3: F03 la escritura en ingles algunas cosas se me facilitan Otras no porque hay unas cosas que las entiendo hay Otras casi no*

Dentro de los aspectos de dificultad manifestados por los estudiantes con relación al aprendizaje de la escritura inglesa, encontramos la traducción como el factor que más causa problemas a los aprendices con un total de 9 evocaciones, seguido por el desconocimiento adecuado de las herramientas para la construcción de textos escritos con un total de 6 evocaciones. Sin olvidar que la comprensión de la forma en que se estructura la lengua inglesa en su escritura difiere de la lengua materna lo cual se convierte en un tema de gran dificultad para los estudiantes reflejándose a través de 5 evocaciones. Sin embargo, un aspecto relevante en estas evocaciones es que a pesar de ser elementos que se les dificultan a los estudiantes para aprender a escribir en inglés también lo consideran como las herramientas más eficaces para mejorar en su desempeño de la escritura inglesa.

<b>EXPECTATIVAS AIE (Esfuerzo/Costo - dificultad)</b>	<b>TOTAL</b>
Traducción	9
Herramientas	6
Comprensión	5
Prestar atención	4
Trabajo individual	4
No justifica	4
Lectura	2
Concentración	2
Normas	1
Gusto	1
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>

**Tabla 4 Expectativas AIE /Esfuerzo/Costo-dificultad)**

Algunas evocaciones relacionadas a la traducción como una actividad que requiere bastante esfuerzo pero que es eficaz en el aprendizaje de la lengua inglesa escrita son:

*P 10: M10 Traducir pequeños textos cada dia para ir abriendo conocimiento traducir letra de canciones*

*P 2: F02 las actividades que yo hisiera leer y traducir todo lo que dice.*

Algunas evocaciones relacionadas al manejo de herramientas como el diccionario se contemplan como adecuadas para aprender a escribir pero con cierto grado de dificultad para los estudiantes:

*P 9: M09 Una buena herramienta es tener el mejor diccionario de ingles,*

*P 2: F02 Tener un diccionario de ingles y español porque el diccionario nos ayuda a traducir. mucho.*

Algunas evocaciones relacionadas a la comprensión la cual los estudiantes consideran como lo más difícil para aprender de la lengua inglesa escrita son:

*P 1: F01 Me parece difícil porque no lo entiendo.*

*P 6: M06 para tener un mejor entendimiento porque cuando nos envían cartas o folleto en ingles no entendemos nada y hay que aprender a escribir*

*P 5: F05 palabras q`ni entiendo*

Debido a los cambios económicos como académicos que han surgido en el mundo, la importancia y necesidad de dominar el inglés ha venido tomando mayor fuerza, pero en el aprendizaje de la lengua inglesa escrita entran en juego muchos intereses a nivel personal que se convierten en la razón y fundamento importante por lo cual se quiere aprender. En los balances de saber se evidenció que 33 evocaciones hacían referencia a la absoluta importancia que representa la lengua inglesa para los estudiantes, exceptuando 1 sola evocación donde no existía ningún tipo de importancia debido al interés. De esas 35 evocaciones, 10 predominaron mostrando la importancia/valencia que los estudiantes encuentran entre la escritura inglesa con

relación a aprender la lengua en general, 9 indicaban la razón de importancia/valencia que era el seguir con una carrera profesional, y finalmente otras 5 evocaciones estaban ligadas a la creación de textos como el elemento que da la importancia/valencia al aprendizaje de la lengua inglesa escrita.

EXPECTATIVAS AIE (Importancia/Valencia)	TOTAL
Aprender	10
Seguir una carrera	9
Crear textos	5
Comprensión	2
Hablar	1
Interés (deficientemente)	1
Mejorar	1
Gusto	1
Sobresalir	1
Todo	1
Vocabulario ampliado	1
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>

Tabla 5 Expectativas AIE (Importancia/Valencia)

Algunas evocaciones sobre la importancia que tiene el aprender inglés escrito en los estudiantes relacionada directamente con el aprender son:

*P 3: F03 mi interesa porque uno con escribir ingles aprende Muchas cosas con el y se desenvuelve mucho Mas en el estudio y el trabajo.*

*P 6: M06 Si tengo ese interés porque me interesa a como aprender a manejar el ingles con mayor capacidad. para tener un mejor vocabulario de como hablar ingles*

*P11: M11 Me interesa porque con ello me puedo aprender y conoser cosas que en español no se sabe*

Algunas evocaciones sobre la importancia que tiene el aprender inglés escrito en los estudiantes relacionada directamente con seguir una carrera son:



*P 1: F01 Si porque en el colegio aprendo cosas que me pueden servir Mas adelante y a nivel personal también porque Me puedo graduar para Ser una profesora*

*P 4: F04 Para mí es importante porque lo que yo quiero lograr, mi sueño de aprender inglés para comenzar mi carrera de música en los estados unidos.*

Algunas evocaciones sobre la importancia que tiene el aprender inglés escrito en los estudiantes relacionada directamente con la creación de textos son las siguientes:

*P 1: F01 Para mi si es importante porque puedo elaborar trabajos o lo que yo necesite.*

*P 1: F01 A mi interesa aprender ingles porque Puedo trabajar haciendo cartas o trabajos o exposiciones que me pueden ayudar a aprender mas Cosas*

*P 3: F03 Para mi es importante porque hay muchas cosas que uno nos toca escribir textos en ingles o nos dictan cosas y poderlas escribirlas sin ninguna dificultad. Y oportunidades de estudio*

Al enfrentarse a pruebas escritas en donde se ve el desarrollo de la habilidad de escritura de los estudiantes, algunos de ellos manifiestan presentar inseguridad ante la creación de textos extensos, esto se evidenció en 7 de las 27 evocaciones brindadas por los estudiantes, seguido por el auto-concepto o percepción personal que tienen de sus habilidades de escritura con un total de 5 evocaciones, finalizando con la inseguridad que experimentan al no permitirse el uso de ciertas herramientas en el desarrollo de la prueba escrita con 4 evocaciones.

EXPECTATIVAS AIE (Seguridad/Auto-concepto/Desempeño)	TOTAL
Crear textos	7
Percepción capacidad académica	5
Herramientas	4
Error	3
Ambigüedad	3
Comprensión	3
Memoria	2
Gramática	1
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>

Tabla 6 Expectativas AIE (Seguridad/Auto-concepto/Desempeño)

Algunas de las evocaciones manifestadas en cuanto a la creación de textos extensos fueron:

*P 6: M06 Lo que me genera ma inseguro es cuando nos pones textos en ingles*

*P 7: M07 o que no me salga como quiero textos largos*

Algunas evocaciones relacionadas a la percepción que los mismos estudiantes tienen sobre su capacidad para aprender a escribir la lengua inglesa son:

*P 2: F02 y he sido mala para el inglés*

*P10: M10 se me hace muy difícil enfocarse*

*P 7: M07ami seme dificulta aprender*

Y algunas de las evocaciones manifestadas en cuanto a la falta de herramientas en el desarrollo de una prueba escrita fueron:

*P 2: F02 Tener un diccionario de ingles y español porque el diccionario nos ayuda a traducir. mucho.*

*P 5: F05y talvez q" no lleve herramientas a mano como: el diccionario.*

*P 4: F04 Me hace sentir insegura, que me haga falta el diccionario*

Uno de los descubrimientos más interesantes que se hallaron en el análisis de los balances de saber está ligado con la utilidad que cada uno de los estudiantes encuentra en el aprendizaje de la escritura de la lengua extranjera. La relación más fuerte se dio entre la escritura del inglés con el posible desarrollo que se da en el estudiante en su habilidad de habla en cualquier contexto. Esto se manifestó a través de 5 evocaciones en total. (Tabla 5)

<b>EXPECTATIVAS AIE (Utilidad)</b>	<b>TOTAL</b>
Hablar	5
Comprensión	4
Lectura	3
Crear textos	2
Tareas	2
Todo	1
Traducción	1
Interpretación	1
Aprender	1
Pronunciación	1
Descifrar	1
Gramática	1
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>

**Tabla 7 Expectativas AIE (Utilidad)**

Algunas evocaciones sobre la relación de utilidad que los estudiantes esperan que se dé a través del aprendizaje de la lengua escrita y el habla son:

*P 4: F04 me sirve, para estudiar en otro país donde solo se escriba y se hable inglés y además si uno escribe también se hace más fácil el aprender a hablarlo.*

*P 5: F05 Para poder hablar con muchas personas porque si se escribe se puede hablar.*

*P 8: M08 porque nos permite hablar en todo lado*

## LAS EXPECTATIVAS DEL TIEMPO Y ESPACIO

Dentro de las evocaciones evidenciadas con relación a tiempo y espacio, la mayor manifestación de conexión existió con relación a la utilidad con un total de 36 evocaciones, dándose desierto las evocaciones con las otras categorías generadas por las teorías de la motivación.

<b>ExpectativasTiempo/Espacio</b>	<b>TOTAL</b>
Utilidad	36
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>

*Tabla 8Expectativas Tiempo/Espacio*

La muestra de algunas de las evocaciones manifestadas con relación a la utilidad es:

*P 4: F04 me sirve, para estudiar en otro país donde solo se escriba y se hable ingles*

*P 7: M07me sirbe para el colegio la vida es decir ambos*

De esa utilidad que se evidenció en cuanto al tiempo/espacio hubo diversas evocaciones con relación a aspectos de la vida en general con 15 evocaciones seguido de la consecución de empleos futuros con un número de 14 evocaciones.

<b>Expectativas Tiempo/Espacio (Utilidad)</b>	<b>TOTAL</b>
Vida	15
Empleo futuro	14
Viaje	4
Cambio espacio escolar	3
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>

*Tabla 9Expectativas Tiempo/Espacio (Utilidad)*

Algunas de las evocaciones presentadas sobre aspectos de la vida en general fueron:

*P10: M10 Para la vida porque ya es conocimiento que se puede poner en practica ya que se encuentra en todos lados*

*P10: M10 Si interesa porque abre mejores posibilidades para conseguir buenas oportunidades en la vida*

*P10: M10 Si porque es algo que se aprende ahora y que va a servir para las vidas*

Algunas evocaciones sobre consecución de futuros empleos fueron:

*P11: M11 Si porque me puede ayudar para trabajar*

*P 5: F05 como persona nuevas oportunidades trabajo*

## **LAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJES DESARROLLO PERSONAL (ADP)**

Dentro del proceso del aprendizaje de la lengua inglesa escrita, los estudiantes reconocen un desarrollo en sus valores que están directamente relacionados con la forma en que ellos deberían actuar frente al aprendizaje. Por tal razón, los estudiantes manifiestan a través de 25 evocaciones, que se deben esforzar en el cambio de algunos aspectos como personas para lograr tener el desempeño deseado en su proceso de aprendizaje, siendo la dedicación el elemento que requiere mayor cambio y expresado a través de 11 evocaciones.

<b>EXPECTATIVAS ADP</b>	<b>TOTAL</b>
Esfuerzo/Costo	31
Importancia/Valencia	2
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>

**Tabla 10 Expectativas ADP**

<b>EXPECTATIVAS ADP (Esfuerzo/Costo)</b>	<b>TOTAL</b>
Dedicación	11
Ser disciplinado-Práctica	4
Voluntad	4
Actitud	3
Ser responsable	3
Curiosidad	3
Ser honesto	3
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>

**Tabla 11 Expectativas ADP (Esfuerzo/Costo)**

Algunas de las evocaciones que demuestran estas afirmaciones son:

*P 1: F01 no coger copia de los demás estudiantes.*

*P 3: F03 y pues yo ser mas responsable con los trabajos de ingles para poder entenderlo.s*

*P 5: F05 y según por lo q` tu vas a conseguir y cuanto esfuerzo le dedicaras dedicarme*

*P 3: F03 Ponerle mas dedicación y esfuerzo y practicando mucho Mas*

*P 4: F04 y se debe tener mucha dedicación y esfuerzo para lograr escribír en inglés.*

*P 5: F05 y según por lo q` tu vas a conseguir y cuanto esfuerzo le dedicaras dedicarme*

Dentro de los aprendizajes de desarrollo personal, los estudiantes manifestaron la importancia o valencia que tendría el manejo de la escritura de la lengua inglesa, dado que encuentran relación con el reconocimiento frente a las personas y el éxito en sus vidas bajo el mismo número de evocaciones (1) en cada uno de las categorías mencionadas.

<b>EXPECTATIVAS ADP (Importancia/ Valencia)</b>	<b>TOTAL</b>
Éxito	1
Reconocimiento	1
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

**Tabla 12 Expectativas ADP (Importancia/Valencia)**

Algunas evocaciones son:

*Éxito P 7: M07 si-porque algunos trabajos de los que he querido estudiar requiere de ingles y hasy me podrá ir muy bien*

*Reconocimiento P 5: F05 Dirían de ti pregúntenle a ella q`ella sabe*

## **LAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJES RELACIONALES Y AFECTIVOS (ARA)**

Una de los elementos que más llamaron la atención fue la relación que los estudiantes mostraron entre las expectativas del aprendizaje de la lengua ingles escrita y sus aprendizajes relacionales y afectivos. Los estudiantes expusieron que al aprender la lengua por escrito tendrá

más utilidad en su crecimiento de relaciones sociales que cualquier otro de los aspectos pertenecientes a las categorías de las teorías sobre motivación.

<b>EXPECTATIVAS ARA</b>	<b>TOTAL</b>
Utilidad	10
Importancia/Valencia	8
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

**Tabla 13 Expectativas ARA**

Estas son algunas muestras de las evocaciones con relación a la utilidad:

*P 5: F05 Para poder hablar con muchas personas porq` si se escribe se puede hablar,*

*P 5: F05 Ambos por q´ podría llegar una persona q` quiera hablar o conocer pero no entiendas lo q` dicen pues puesq`dan mal*

*P 4: F04 para ambas, Porque Aprenderé en enternder a otras personas*

*P 4: F04 hablar con personas que sepan inglés*

*P11: M11 y personas que hablen con uno en ingles para animarse mas por ese idioma*

*P 5: F05 oportunidades de conocer nuevas personas*

*P 5: F05 Hablar por face con otras personas*

Uno de los aspectos que se debe destacar dentro de los resultados tiene conexión con la importancia del aprendizaje de la escritura de la lengua inglesa que los estudiantes manifestaron. El grado de solidaridad evidenciado en sus respuesta demuestra los valores que conservan los estudiantes, dado que la importancia está basada en cómo se lograría enseñar a más personas la lengua anglófona. Hubo 8 evocaciones en total con relación al enseñar la lengua a otros.

EXPECTATIVAS ARA (Importancia/Valencia)	TOTAL
Enseñar	8
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>

Tabla 14 Expectativas ARA (Importancia/Valencia)

Algunas muestras son:

*P 1: F01 o explicarles a niños a aprender escribir ingles*

*P11: M11 Pues si porque sabiendo lla podemos enseñarles a otras personas que también quieran saber*

*P11: M11 Si porque se le puede enseñar a otros*

*P 1: F01 y explicarle a los demás lo que aprendi*

*P 1: F01 Para mi si es relevante Porque puedo ayudar a las demás personas que no entiendan*

## LAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJES VIDA COTIDIANA (AVC)

El aprendizaje de la escritura de la lengua inglesa no está sumergido únicamente para fines académicos sino para otro tipo de contextos tal y como lo manifestaron los estudiantes participantes de la investigación a través de las evocaciones. Un claro ejemplo de ellos son las expectativas que tienen relación directa con la vida cotidiana. Para ellos el aprendizaje de la lengua inglesa escrita es útil con un total de 14 evocaciones, ya que a través de él lograrían desarrollar otro tipo de acciones comunes de su entorno.

EXPECTATIVAS AVC	TOTAL
Utilidad	14
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

Tabla 15 Expectativas AVC

Algunos ejemplos sobre las actividades que los estudiantes lograrían desarrollar gracias al aprendizaje de la lengua escrita inglesa son emplear mejor la tecnología con 4 evocaciones, seguido de ver películas y jugar videojuegos (entender instrucciones) con un total de 3 evocaciones.



<b>EXPECTATIVAS AVC (Utilidad)</b>	<b>TOTAL</b>
Tecnología	4
Jugar	3
Ver películas	3
Autografiar	1
Cantar	1
Dispersar la mente	1
Escuchar música	1
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

**Tabla 16 Expectativas AVC (Utilidad)**

Algunas evocaciones que ejemplifican el pensamiento de los estudiantes son:

*P 3: F03 películas en ingles para irse como interatuarse*

*P 9: M09 ver videos subtitulados en ingles*

*P11: M11 Yo aria. Praticarmas con juegos y palabras. Hast poder dominar lo bienJuego*

*P 7: M07 Un celular, conputados nos podrían ayudar en buenas formasVer películas*

*P11: M11 Me serviría ver videos*

## **APOYO DE LOS PROFESORES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS ESCRITO**

En los resultados arrojados, se evidencia que todos los estudiantes coinciden en su opinión sobre recibir apoyo de los profesores únicamente en el ámbito académico o de la escuela, sin embargo ese apoyo es visto desde diferentes miradas muy subjetivas.

<b>APOYO PROFESORES</b>	<b>TOTAL</b>
AIE	12
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

**Tabla 17 Apoyo profesores**

Algunas evocaciones relacionadas al apoyo de los profesores en el aprendizaje de la escritura del inglés son:

*P 1: F01 Si, me ayuda porque lo que yo no entiendo ono le pregunta a la profesora y ella lo explica o le da una base para poder entender*

*P 6: M06 Si me ayudan.porque cuando no entiendo la profesora me ayuda cuando tengo problemas alingles*

Adicionalmente, el grado de intensidad con que se concibe el apoyo varía un poco. La gran mayoría de evocaciones (11) apuntaban hacia un apoyo completo, sin embargo hubo 3 evocaciones que manifestaban que el apoyo se recibe solo algunas veces.

<b>APOYO PROFESORES AIE</b>	<b>TOTAL</b>
Recibe Apoyo	11
Algunas veces	3
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

**Tabla 18 Apoyo profesores AIE**

Algunas evocaciones relacionadas al apoyo constante de los profesores en el aprendizaje de la escritura del inglés son:

*P 3: F03 la profe hace todo para que la entendamos.*

*P 7: M07 Cuando tengo dificultad la profesora si nos colabora cuando algo esta mal escrito Siempre esta pendiente de eso*

*P 5: F05 Si por q" cuando no entiendo nada la profesora nos explica y miramos si aprendo*

Solamente se evidenciaron 3 evocaciones en las que el apoyo no es constante todo debido al tiempo. Sus ejemplos son:

*P 5: F05 ella dice bueno la verdad estamos atrazados con eso y cuando llegan exámenes quedo mal en algunas oportunidades*

Ahora bien, el tipo de apoyo que los estudiantes consideran que han recibido por parte de los profesores se centra específicamente en la explicación de los temas con un total de 8

evocaciones, seguido por la repetición como herramienta de apoyo por parte de los maestros, con 2 evocaciones.

<b>APOYO PROFESORES AIE (Recibe apoyo)</b>	<b>TOTAL</b>
Explicación	8
Repetición	2
Corrección	1
Herramientas	1
Sin descripción	1
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>

**Tabla 19 Apoyo profesores AIE (Recibe apoyo)**

Algunas evocaciones con relación al tipo de apoyo-explicación que brindan los profesores son:

*P 1: F01 ono le pregunta a la profesora y ella lo explica*

*P 2: F02. Si me siento seguro porque en los trabajos nos explica como debemos hacerlo.*

La seguridad que los estudiantes sienten frente al aprendizaje de la escritura del inglés escrito está ligado con la concepción de confianza y seguridad en los métodos empleados por los profesores. En las evocaciones evidenciadas dentro de esta categoría, hay una seguridad absoluta en la forma como los profesores enseñan la escritura del inglés manifestada a través de 8 evocaciones, sin embargo no hay una razón clara del porqué se genera dicha seguridad.

Seguidamente se encuentra seguridad en los métodos empleados de enseñanza aunque también se sugiere métodos un poco más dinámicos expresando dicha opinión a través de 3 evocaciones.

<b>APOYO PROFESORES AIE (Seguridad Métodos)</b>	<b>TOTAL</b>
Sin justificación (Completamente)	4
Sugerencia nuevos métodos (Parcialmente)	3
Dedicación(Parcialmente)	2
Explicación (Completamente)	1
Jugar (Completamente)	1
Métodos aburridos (Parcialmente)	1
Métodos confusos(Parcialmente)	1
Traducción (Completamente)	1
Variedad métodos (Completamente)	1
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>

**Tabla 20 Apoyo profesores AIE (Seguridad Métodos)**

Entre las evocaciones con relación a la seguridad completa que los estudiantes sienten frente a los métodos de enseñanza empleados por los profesores, se encuentran:

*P 1: F01 Yo Siento que Si aprendo y me siento seguro aprendiendo ingles*

*P 7: M07 si me ayuda de muchas maneras es decir es un gran abanase*

A pesar que se evidenció que los estudiantes aceptan recibir apoyo por parte de sus profesores en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa escrita, se indagó por la necesidad de buscar apoyo o simplemente de esperarlo, puesto que la ayuda es asumida como una de las funciones por parte de los maestros. Frente a ésta premisa, a través de 3 evocaciones se afirmó que los estudiantes esperan el apoyo tanto de los maestros como de otras personas de su alrededor, mientras que solo a través de 1 evocación se manifestó la necesidad de buscar el apoyo cuando se requiere.

<b>APOYO PROFESORES AIE (Esfuerzo/Costo)</b>	<b>TOTAL</b>
Espera Apoyo	3
Busca Apoyo	1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

**Tabla 21 Apoyo profesores AIE (Esfuerzo/Costo)**

Las evocaciones con relación al esfuerzo/costo que los estudiantes realizan frente a la búsqueda o espera de ayuda son:

*P 1: F01 y que me ayude a aplicarlo*

*P 5: F05 y pues q`haiga la persona q` te guie para poder conseguir ello*

*P 1: F01 consultando con otras personas que sepan*

*P 1: F01 O acudir a una buena profesora etc..*

## V. CONCLUSIONES

### En términos de expectativas, el sentido del aprendizaje de la lengua inglesa escrita

Las expectativas son uno de las cuatro categorías fundamentales del sentido. Éstas son una esperanza futura con relación al sentido que le encuentran los estudiantes al saber; un saber de sí mismos, de los otros y del mundo. Las expectativas están conformadas por una serie de aspectos que al fusionarse pueden ser el motor de la creación de la motivación en el ser. Dichos aspectos son: Esfuerzo/ Costo, Importancia/Valencia, Seguridad/Auto-concepto/Desempeño, y Utilidad.

En la presente investigación, se analizaron los componentes de las expectativas con cada una de las figuras de aprendizaje (AIE-Tiempo/Espacio-ARA-AVC-ADP) brindadas por la teoría de la RAS concluyendo que:

### **Expectativas de los Aprendizajes Intellectuales y Escolares (AIE)**

Al iniciar la presente investigación se creía que las conclusiones apuntarían directa y únicamente a ésta figura de aprendizaje, dado que la pregunta estaba inscrita en un aspecto académico. Sin embargo las evocaciones fueron múltiples y diversas lo que condujo al análisis de todas las figuras de aprendizaje, siendo los AIE los de mayor concurrencia.

Ante el Esfuerzo/ Costo que los estudiantes perciben del aprendizaje de la lengua inglesa escrita como componente de los AIE, hay una constante en el pensamiento de dificultad frente a ésta habilidad. Y a pesar que las razones variaron, los ejercicios de traducción, el desconocimiento de herramientas que les facilita la construcción de textos, al igual que la comprensión de la estructura de la lengua, fueron las justificaciones que más sobresalieron. Si se interrelacionan éstas justificaciones, se concluye que al no comprender la estructura escrita de la lengua extranjera en comparación con la lengua materna, es difícil enfrentarse a ejercicios en donde se debe transcribir de una lengua a otra dado que no hay concordancia entre sus organizaciones. Adicionalmente, a pesar de existir herramientas que ayudan al desarrollo de la habilidad de escritura, a la composición de textos escritos y a su vez

a la comprensión de la lengua extranjera, hay desconocimiento de su uso lo que genera una barrera entre lo que se podría lograr y lo que se logra. Ante este último factor se debe cuestionar la función que se da a las herramientas dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes, dado que son una ayuda y no un obstáculo de aprendizaje.

Frente a la Importancia/Valencia percibida del aprendizaje de la lengua inglesa escrita por parte de los estudiantes, la conclusión estuvo centrada en el reconocimiento de su importancia sin justificaciones claras, exceptuando el “seguir una carrera”. Esto quiere decir que los estudiantes suponen la importancia del aprender pero no logran vislumbrar ni esclarecer el porqué de la importancia. Tal vez, entran en juego cada una de las presiones y opiniones sociales a las que los estudiantes se enfrentan diariamente, convirtiéndose ellos en réplicas pero desconociendo el trasfondo. Solamente en el campo académico, se intentó mostrar que la Importancia/Valencia del aprendizaje de la lengua inglesa escrita radica en que éste impulsa el paso de la continuación de una carrera profesional, siendo un requisito para la culminación de estudios superiores, el dominio de una lengua extranjera.

A pesar de conocer su intervención en los procesos de aprendizaje, muchas veces se releva la Seguridad/Auto-concepto/Desempeño que los estudiantes tienen frente a los procesos desarrollados en la escuela. Sin embargo, estos pueden ser el motivo de muchas situaciones ocurridas en la escuela. Frente al aprender a escribir en inglés, existen dos elementos vitales que condicionan al estudiante dentro de la escuela. Por una parte, el enfrentarse a la elaboración de textos escritos extensos genera un gran temor en los estudiantes, pero todo radica en la percepción personal que tiene cada uno de ellos sobre sus habilidades/capacidades. Percepción la cual es de incapacidad y que ha sido formada por opinión de terceros.

En cuestión de Utilidad, se descubrió un factor relevante ante las evocaciones brindadas en la investigación. El aprender a escribir en inglés es visto como un condicionante o herramienta para el mejoramiento en otra de las habilidades de la lengua extranjera: el habla. Los estudiantes encontraron conexión entre la acción de escribir y de hablar tal y como sucede en la lengua materna, lo cual es llamativo dado que los estudiantes están dirigiéndose más allá del objetivo del aprendizaje puntual que la escuela les brinda.

En conclusión frente a los aprendizajes intelectuales y escolares, el sentido que tiene para los estudiantes el aprender inglés escrito se centra en la apertura que éste brinda en su

futuro académico partiendo de la importancia que hay en la concepción que se tiene de sí mismos para enfrentarse a éste saber. Igualmente, aprender la escritura de una lengua extranjera, a pesar de ser concebido como un proceso difícil por múltiples razones, posibilita el desarrollo de otras habilidades requeridas para el dominio de la lengua, al igual que el reconocimiento de la propia lengua materna.

### **Expectativas del Tiempo/Espacio**

En la categoría de Tiempo/espacio las evocaciones fueron muy reducidas y solamente hubo interrelación frente a la utilidad del aprendizaje de la escritura del inglés. Una utilidad generalizadora ya que se mencionaba como herramienta para los aspectos de la vida. Ante esto se puede concluir que a pesar de evidenciarse evocaciones frente a este tipo de categoría, el aprendizaje de una habilidad de la lengua extranjera está enmarcado en mayor medida dentro del campo académico y lo que se puede aplicar en la vida está relegado y no muy claro.

### **Expectativas de los Aprendizajes de Desarrollo Personal**

Cuando se aprende, hay características propias de la personalidad del estudiante que emergen como interventores de cada proceso de desarrollo. En el aprendizaje de la escritura del inglés, los estudiantes manifestaron con regularidad y desde diversos ángulos el nivel de Esfuerzo/Costo que conlleva desarrollar habilidades y actitudes frente al nuevo aprendizaje. Seguido por la importancia que presenta este componente en sus vidas como personas y no solo como estudiantes. Dentro de las cualidades que ellos consideran tener o requieren poseer para facilitar su aprendizaje se encuentra la dedicación como factor primordial, seguido por la práctica. De esta manera se logra concluir que al igual que cualquier otra actividad humana, los estudiantes opinan que al aplicar lo aprendido y al invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de la lengua inglesa escrita se lograría un dominio adecuado de la misma.

Paralelamente, la importancia de este aprendizaje también se manifestó pero con una menor intensidad radicando su esencia en el éxito y reconocimiento frente a la sociedad. Es decir que la lengua extranjera puede ser entendida para algunos estudiantes como la llave para abrir el camino del

reconocimiento en la sociedad de la que hacen parte, sentirse parte de ella o incluso auto-reconocer sus cualidades frente a ésta.

### **Expectativas de los Aprendizajes Relacionales y Afectivos**

La Utilidad y la Importancia fueron los dos elementos que sobresalieron en las evocaciones con relación a los ARA. En la categoría de Utilidad, pocos estudiantes son consecuentes con la función principal de cualquier lengua del mundo que es la de comunicar. Para ellos, la utilidad que les brinda el inglés escrito es el de socializar con personas de todo el mundo quienes dominen la lengua extranjera. Sin embargo es preocupante analizar cómo esta concepción refirió tan pocas evocaciones dado que no se está pensando con la magnitud que éste tema conlleva, la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera con la finalidad fundamental que tiene la misma. Siendo así, frente a los ARA el sentido que tiene aprender a escribir en inglés está desfasado con la realidad de la función de comunicar a través de una lengua.

Finalmente, en la categoría sobre importancia salió a flote una gran sorpresa ya que el anhelo de enseñar a otras personas con las cuales se lograría establecer una relación de apoyo y progreso mutuo, tuvo gran manifestación. Esto quiere decir que pensar en los otros es una característica de este grupo de estudiantes, los cuales encuentran en el aprendizaje de la escritura de la lengua inglesa una ventana para la comunicación y creación de nuevas relaciones sociales-afectivas.

### **Expectativas de los Aprendizajes de la Vida Cotidiana**

El auge de la tecnología en el siglo XXI es evidente en cada acto que el ser humano realiza. En esta investigación, los videojuegos, el uso de la Internet y las películas hicieron su aparición en las evocaciones que los estudiantes manifestaron frente a la utilidad que el aprendizaje de la escritura de la lengua inglesa presenta ante ellos. Es claro que, a pesar de ser pocas evocaciones, el sentido de un saber hallado por los estudiantes no se limitó al escenario escolar sino trascendió y trasciende al ámbito personal del ser humano. Ese descubrimiento puede ser un aliciente para



maestros de lenguas extranjeras dado que es una de las pocas áreas académicas en las que los estudiantes encuentran su utilidad fuera de los espacios de la escuela.

### Contribución de los maestros en el aprendizaje

Analizando las evocaciones que fueron dadas por los estudiantes partícipes de ésta investigación a través de los instrumentos de recolección de información denominados *bilan du savoir*, se evidenció que en una gran mayoría sí hay reconocimiento del apoyo que los maestros brindan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje con excepción de pocas evocaciones en donde se argumentaba que solo en algunas oportunidades, los estudiantes se sentían apoyados. La razón de estas pocas evocaciones estuvo ligada al factor tiempo como elemento insuficiente por parte de los maestros, ya que son éstos mismos quienes justifican y manifiestan frente a los estudiantes, su apoyo poco constante debido a la cantidad de labores que deben realizar en tan corto tiempo.

La situación que llama la atención está ligada a cómo los estudiantes conciben el apoyo adecuado por parte de sus profesores, puesto que en la gran mayoría el “repetir” la información o explicar de diversas formas son consideradas como las mejores formas de apoyar al estudiantado, dejando de lado la sugerencia de nuevas herramientas por parte de los maestros o la búsqueda de dónde se genera la dificultad del estudiante para tratarla y lograr el aprendizaje de la escritura inglesa. Con relación al método empleado por los maestros en las clases, hay seguridad frente ellos por parte de los estudiantes, pero sin una justificación clara. Sin embargo, también se sugieren cambios en la metodología, debido a su falta de dinámica más no por su eficiencia. Adicionalmente, los estudiantes consideran como una función más de los profesores el contribuir en el aprendizaje de la lengua inglesa escrita y por tal razón frente a las dificultades que se pueden generar en el proceso de aprendizaje, el apoyo de los profesores es esperado más no buscado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, Y., Formey, J. (2003). Ensayo sobre lo bello. Tr. Monter, J., Borrás, M., Calle, R. Valencia, España: Universitat de València.
- Arfuch, L. (2002). “El espacio biográfico: mapa del territorio” En *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 33-66.
- Betancur, D. (2013). De la relación de los adolescentes con el saber y sus vicisitudes. *AffectioSocietatis*, 10 (19) ,16-30.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual” En *ForumQualitativeSozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 7(4) Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-412-s.htm>
- Cardenas, R., Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educ. Educ*, 17 (1), 51-67.
- Chapetón, C., Chala, P. (2013). Undertaking the act of writing as a situated social practice: Going beyond the linguistic and the textual. *ColombianApplied Linguistics Journal*, 15 (1), 25-42.
- Charlot, B. (2007). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Delory, M. C. (2009). Escuela, Saber y Figura de sí. En C. Delory-Momberger. (Ed), *Biografía y educación: Figuras del individuo-proyecto*. (p.1-21). Buenos Aires: CLACSO coediciones.
- Dickie, G. (2003). El siglo del gusto. La odisea filosófica del gusto en el siglo XVIII. Tr. Francisco Calvo Garzón. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Gadamer, H. (1999). Verdad y método. España: Ediciones Sígueme.
- Gómez, J. (2011). Teaching EFL Academic Writing in Colombia: Reflections in Contrastive Rhetoric. *Profile*, 13 (1), 205-213.
- Hernández, F., Contreras, J. (2013). Ser y saber en la educación secundaria. *Cuadernos de pedagogía*, 430, 78-80.

- Hernández, F., Padilla, P. (2013). Cuestionar el éxito y el fracaso escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 430, 56-59.
- Hesse-Biber, S. & Leavy, P. (2005). *The Practice of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Krause, M. (1995) La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, (7), 19-39
- López, A., Janssen, G. (2010). Validation Study of Colombia's ECAES English Exam. *Lenguaje*, 38 (2), 423-448.
- Lorduy, D., Herazo, J., Jeréz, S. (2012). Estándares de competencias e integración de habilidades en la enseñanza del inglés: es posible? *Zona próxima*, 17, 108-131.
- Lunenburg, F.C. (2011). Expectancy Theory of Motivation: Motivating by Altering Expectations. *International journal of management, business, and administration*. 15 (1), p. 1-5.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Council for Cultural Cooperation. Artes gráficas Fernández ciudad. Madrid, España.
- Marín, L. (2012) Las fuentes de la globalización: capitalismo y comunicación. *Papel político*, 17 (2), 523-54.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- MEN. 2013. *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Bogotá.
- Miñano, P., Castejon, J. L., & Cantero, M. P. (2008). Predicción del rendimiento académico desde las variables cognitivo-motivacionales de un modelo de expectativa-valor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 4 (1), p. 483-492.
- Muñoz, R. (2009) *Las dos mentes del ser humano: Lentes nuevos para una vida nueva*. México: Grijalbo.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170

- Narváez, A. (2010). Educación, capitalismo y desarrollo. Cultura alfabética y globalización anglosajona. *Signo y Pensamiento*, 29 (57), 248-267.
- Rico, A. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodologías y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, 79-94.
- Tedesco, J. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis del trabajo. *Revista de educación*.
- Vargas, A. Colmenares, S. Tejada, H. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36 (1) ,241-275.
- Valero, V., Serrano, D. Pérez, G. (2008). La promoción de la adquisición de la habilidad de la escritura en la clase de lengua inglesa. *Fuentes Humanísticas*, 35 (10), 89-98.
- Vroom, V. (1995). *Work and motivation*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass Publishers.
- Wigfield, A. & Eccles, J., (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 25, p. 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Zambrano, A. (2014). *Escuela y saber: Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica*. Cali, Colombia: Feriva.
- Zambrano, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 61, 27-43.

## ANEXOS

## Anexo 1. Rejilla de codificación, Figuras de Aprendizaje (Charlot, 2007)

Figuras de aprendizaje	Códigos	Nombre	Contenido
Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA)	10,1	Valores	Los valores, valorar, los derechos, ética, talentos, los sentimientos
	10,1-1	Conformidad	El respeto, obedecer, portarme bien, hacer caso, ser educado, no jugar con la comida, valorar lo que tengo (las cosas, lo que me regalan), no robar, no pelear, no botar la basura a la calle, no a la droga, no ser grosero, no coger mala vida, cumplir (con las normas), ser amable, saber con quién juego, modales, a saludar, no entrometerse en la conversación de los adultos, ser amable, ser buena gente, cerrar los grifos de agua (cerrar las llaves), hablar en voz baja, a ser juicioso, ser ordenado, ser acomedido, ser atento, tener buenas amistades, amabilidad, conducirme bien, respetar a los padres, los profesores, los adultos, obedecer, escuchar a los padres;
	10,1-2	Relaciones de armonía	Convivir, vivir en paz, compartir, cuidar de (las personas, mi familia, la ciudad, la naturaleza, los animales), ser buen amigo, ser buen hijo, a enamorarme, a amar, ayudar a las personas, ser buen compañero, buen hijo, buen vecino, tolerar, ser tolerante, ser incluyente, la humildad (no ser picado), querer (la naturaleza, los animales), no ser egoísta, ser sincero, ser honesto, la amistad, vida en común, solidaridad, compañeros, amistades, amor, sexualidad, confianza, franqueza, conocer a las personas y los nuevos contextos, ser servicial, ayudar, comunicar
	10,1-3	Relaciones de conflicto	Defenderme, pelear, hacerme respetar, insultar, rechazar, celos, odio, desconfianza, mentiras
	10,1-4	Conocer a las personas y la vida	He aprendido la vida, las cosas de la vida, a vivir, a conocer (comprender) las personas, la vida, lo que es importante en la vida
	10,1-5	Otros	
	10,1-6	Transgresión	Hacer bobadas, bestialidades, robar, groserías, malas maneras, palabras groseras, no he aprendido nada (si se refiere a la transgresión, a la desobediencia, etc. Pero hay algunos "a no" que pueden estar clasificados en otros sitios, cuando su sentido dominante no es el de la transgresión; así, "a no ser racista" que se clasifica en 17
Aprendizajes de desarrollo	10,2-1	Confianza en sí mismo	Confianza en sí mismo, desenvolverse, ser autónomo, responsable, estar solo, la soledad, tener mi libertad, adaptarme

Personal (ADP)	10,2-2	Superar las dificultades	Superar las dificultades, querer, dominar, controlarme, estar tranquilo, la paciencia, ser más maduro, decidir, jamás perder la esperanza, tener éxito, llegar a un fin, trabajar duro, trabajar para lograr algo, a progresar (todo lo que lleve la marca de cierto voluntarismo)
	10,2-3	Lo que soy	Lo que soy, mi personalidad
	10,2-4	Emocionarme, vivir, reír	Emocionarme, vivir bien, reír, festejar, salir (cuando se refiere a una liberación de tipo explosivo; cuando se hace de manera razonable, entonces se codifica en 14)
	10,2-5	Otros	
Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC)	11	Saberes y saber hacer de base	Caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme
	12	Tareas familiares	Lavar los platos, limpiar la casa, tender la cama, ocuparme de los niños
	13	Saber hacer específicos	Coser, tejer, arreglar cosas, manejar moto, conducir auto, reparar las bicicletas, actividades corrientes (hacer las compras), el nombre de las calles, ocuparme de los animales, actividades en la dimensión instrumental (mecnografiar, hacer fotos, manejar el computador), silbar, maquillarse
	14	Actividades lúdicas	Vacaciones, viajes, camping, jugar, divertirse, hacer pan, montar en bicicleta, subir a los árboles, jugar al fútbol (con compañeros), ver televisión, informática como diversión (jugar)
	15,1	Actividades físicas y deportivas	Deporte, fútbol, nadar, etc.
	15,2	Actividades artísticas	Baile, música, cantar, instrumentos, dibujar, pintar....
Aprendizajes intelectuales Escolares (AIE)	16,1	Aprendizajes escolares de base	Leer, escribir, contar
	16,2	Expresiones genéricas y tautológicas	El saber, cosas interesantes, lo que hay que saber, el programa, los cursos, las materias de la escuela, muchas cosas, cosas del colegio, todo lo que hay que aprender, pocas cosas, todo lo que se... los estudios, la educación, la cultura, la cultura general
	16,3	Disciplinas escolares	
	16,3-1	Disciplinas escolares únicamente nombradas	Francés, matemáticas, historia (las disciplinas como etiquetas institucionales)
	16,3-2	Evocación de un contenido	Ortografía, gramática, lenguas extranjeras, el cuerpo humano, las fracciones (lo que exprese como mínimo un contenido de saber)
	16,3-3	Evocación de una capacidad	Expresarme, hablar bien, expresarme en inglés, hablar jerga
	16,4	Aprendizajes metodológicos	Hacer las tareas, corregir, revisar, organizarme, trabajar solo, he aprendido a aprender, a estudiar, a conocer, a instruirme, a trabajar (sólo si es empleo)
	16,5	Aprendizajes	Trabajar bien, aprender bien, escuchar a los

		normativos	profesores, levantar la mano...
	16,6	Pensar	Comprender, tener una opinión, ser crítico, imaginar, reflexionar, tener una mente lógica
Otros	17	Política, sociedad, ideología, religión	Lo que pasa en el mundo, evocación de principios o hechos sociales, políticas, evocación del racismo, evocación del estatuto de los jóvenes, religión, del medio ambiente (y lo que evoca una reivindicación en estos dominios)
	18	Nada	No he aprendido nada
	19	Expresiones tautológicas (fuera de los AIE)	Muchas cosas, la educación

**Anexo 2. Balance de saber aplicado para la presente investigación**

Formulario N° \_\_\_\_\_

Código Id: \_\_\_\_\_

Nombre institución Educativa: \_\_\_\_\_

Código estudiante: \_\_\_\_\_ grado: \_\_\_\_\_ curso: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ sexo: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

**➤ Por favor, responda a las siguientes preguntas (una a una) siguiendo el orden.**

1. ¿Te parece fácil o difícil el aprendizaje de la escritura del inglés? ¿por qué?
2. ¿Cuándo tienes dificultad en la escritura del inglés te ayudan tus profesores? ¿Cómo?
3. ¿Para qué crees que te servirá aprender inglés escrito? ¿Por qué?
4. ¿Aprender inglés escrito te sirve solo para la escuela, para tu vida o ambas? ¿Por qué?
5. ¿Consideras que al aprender el inglés escrito dominarás la lengua inglesa?
6. ¿Para ti es importante aprender a escribir en inglés? ¿Por qué?
7. ¿Consideras el aprendizaje del inglés escrito relevante para tu vida? ¿Por qué?
8. ¿Consideras que conseguirás algún beneficio importante a nivel personal o en la escuela al aprender inglés escrito?
9. ¿Tienes algún interés personal en aprender a escribir en inglés? ¿Cuál? ¿Por qué?
10. ¿Qué crees que debes hacer para aprender a escribir en inglés?
11. ¿Qué tipo de actividades consideras que debes hacer o dejar de hacer para aprender a escribir en inglés?
  
12. ¿Qué herramientas consideras efectivas para el aprendizaje del inglés escrito? ¿Por qué?
13. ¿Los métodos de aprendizaje que utilizan el profesor te permiten aprender y cuando lo haces te sientes seguro?
14. ¿Frente a una prueba escrita que es lo que más te genera inseguridad?