

Teoría de la autodeterminación y aulas inmersas: lineamientos didácticos para el bilingüismo y la
inclusión socioeconómica

María Camila Sánchez Rodríguez, Jhovany Ariel Devia Orjuela y
Andrés Camilo Betancurt Ruiz

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Director:

Carlos Eduardo Aguilar Cortés

Author Note

María Camila Sánchez Rodríguez, <https://orcid.org/0009-0009-1972-5427>,

maria.rodriguezsan@usantotomas.edu.co

Jhovany Ariel Devia Orjuela, <https://orcid.org/0009-0005-4207-4299>,

jhovany.orjeladev@usantotomas.edu.co

Andrés Camilo Betancurt Ruiz, <https://orcid.org/0009-0000-1314-2233>,

andres.ruizbet@usantotomas.edu.co

We have no known conflict of interest to disclose

Contenido

Abstract.....	5
Resumen.....	6
Keywords.....	7
Palabras clave	7
Introducción	8
Objetivos	12
Objetivo General	12
Objetivos específicos	12
Marco Conceptual.....	13
Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	14
Aulas Inmersas en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	15
Teoría de la Autodeterminación (TAD)	18
La Enseñanza del Inglés como Forma de Inclusión Socioeconómica.....	19
Metodología	21
Modalidad o Enfoque de Investigación	21
Tipo y Alcance de la Investigación.....	22
Caso de Estudio	24
Justificación Metodológica del Caso.....	25
• Pertinencia institucional:.....	25
• Relevancia diagnóstica:	25
• Accesibilidad y vinculación académica:	25
Población y Participantes	25
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información.....	26
Análisis de Contenido	28
Resultados.....	29



Observación no Participante.....	29
Grupo Focal	33
Análisis Documental.....	39
Discusión	42
Categoría Autonomía.....	43
Categoría Competencia.....	44
Categoría Relación	44
Categoría Motivación.....	45
Categorías Emergentes	46
Ruta de Acción Pedagógica	47
Conclusiones	52
Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje.....	54
Recomendaciones	58
Lista de apéndices	59
Referencias.....	60

Lista de Figuras

Figura 1. Método de Estudio de Caso.....	23
Figura 2. Análisis de datos cualitativos	29
Figura 3. Síntesis de resultados por categorías y niveles de evidencia.....	31
Figura 4. Red de categorías de los principios de la TAD y emergentes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.....	38
Figura 5. Red de codificación análisis documental	40
Figura 6. Ruta de acción pedagógica	49
Figura 7. Línea de tiempo: momentos de la ruta pedagógica y acciones del docente	52

Abstract

According to various studies, it has been evidenced that in many public educational contexts, traditional pedagogical practices centered on memorization and repetition continue to prevail, limiting the development of students' communicative competencies (Basurto et al., 2022; Quintero et al., 2018). In line with these perspectives, the present project's findings identified classroom dynamics characterized by high dependence on the teacher, low student participation, and little relation between the content and students' real-world situations. In contrast, the Ministerio de Educación Nacional (2006) states that English teaching should be oriented toward meaningful use in real contexts. This tension between institutional guidelines and classroom practices is also influenced by motivational and real aspects that directly affect the learning process, especially in diverse socioeconomic environments (Carrillo, 2023).

Within this context, the present project aimed to propose didactic guidelines structured through a pedagogical route, grounded in Self-Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 1985; 2008) and the immersive classroom approach, aimed at strengthening English as a Foreign Language learning and socioeconomic inclusion among sixth-grade students in a public educational institution.

This study was developed using a qualitative approach (Hernández et al., 2014) and a case study design (Yin, 2018; Stake, 1999), allowing for an understanding of classroom dynamics in their real-world context. Information was collected through techniques such as non-participant observation, focus groups, and document analysis, which provided a comprehensive view of the educational phenomenon under study (Valles, 1999).

The results revealed a high dependence on the teacher, low levels of autonomy, and unequal participation among students. Likewise, it was observed that initial motivation tends to decrease when activities are not meaningful, which coincides with the perspectives of Reeve (2008) Weiner (2010) regarding the influence of context on learners' motivation. Alternatively, playful and contextualized strategies were identified as factors that foster greater participation and engagement (Molina-García et al., 2021; García & Mora, 2020).

Based on these findings, a pedagogical route structured into four stages was designed: motivation activation, contextualized comprehension, interaction and language production, and reflection and self-regulation. Likewise, it was concluded that the integration of Self-

Determination Theory (SDT) and immersive classrooms constitutes a relevant approach to promoting meaningful English learning. Consequently, socioeconomic inclusion is envisioned as a potential impact by promoting equitable access to linguistic tools. It is concluded that the SDT-immersive classroom articulation is relevant for promoting meaningful and equitable learning.

Resumen

Según diversas investigaciones, se ha evidenciado que en muchos contextos educativos públicos persiste el uso de metodologías de enseñanza convencionales basadas en la reproducción de contenidos y el aprendizaje memorístico, situación que dificulta el desarrollo de competencias comunicativas en el estudiantado (Basurto et al., 2022; Quintero et al., 2018). En la misma línea con estos planteamientos, los hallazgos del presente proyecto permitieron identificar dinámicas de aula caracterizadas por una alta dependencia del docente, baja participación estudiantil y escasa conexión entre los contenidos y el contexto real del estudiantado. Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional (2006) plantea que la enseñanza del inglés debe orientarse hacia un uso significativo en contextos reales. Esta tensión entre los lineamientos institucionales y las prácticas desarrolladas en el aula también se encuentra influenciada por factores motivacionales y contextuales que inciden directamente en el proceso de aprendizaje, especialmente en entornos socioeconómicos diversos (Carrillo, 2023).

En este escenario, el presente proyecto tuvo como objetivo proponer lineamientos didácticos estructurados en una ruta pedagógica, fundamentados en la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 1985; 2008) y el enfoque de aulas inmersas, orientados al fortalecimiento del aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la inclusión socioeconómica en estudiantes de grado sexto de una institución educativa pública.

El presente estudio fue desarrollado bajo un enfoque cualitativo (Hernández et al., 2014) y mediante un diseño de estudio de caso (Yin, 2018; Stake, 1999), permitiendo así comprender las dinámicas del aula en su entorno real. Los datos fueron recolectados mediante técnicas como la observación no participante, el grupo focal y el análisis documental, las cuales posibilitaron una comprensión global de la realidad educativa analizada (Valles, 1999).

Los resultados obtenidos evidenciaron una alta dependencia del docente, bajos niveles de autonomía y diferencias significativas en el grado de participación estudiantil en las actividades.

Asimismo, se identificó que la motivación inicial tiende a disminuir cuando las actividades no son significativas, lo que coincide con el planteamiento de Reeve (2008) y Weiner (2010) sobre la influencia del contexto en la motivación del estudiante. Asimismo, se encontró que las propuestas lúdicas y contextualizadas estimulan una mayor participación y un mayor compromiso (Molina-García et al., 2021; García y Mora, 2020).

A partir de los hallazgos, se diseñó una ruta pedagógica estructurada en cuatro momentos: activación de la motivación, comprensión en contexto, interacción y producción del lenguaje, y reflexión y autorregulación. De igual manera, se concluyó que la articulación entre la teoría de la autodeterminación (TAD) y las aulas inmersas configura una propuesta pertinente para promover el aprendizaje significativo del idioma. Consecuentemente, la inclusión socioeconómica se vislumbra como un impacto potencial al democratizar el acceso a herramientas lingüísticas. Se concluye que la articulación TAD-aulas inmersas es pertinente para promover aprendizajes significativos y equitativos.

Keywords

Self-Determination Theory (SDT), immersive classrooms, socioeconomic inclusion.

Palabras clave

TAD (Teoría de la Autodeterminación), aulas inmersas, inclusión socioeconómica.

Introducción

En el ámbito educativo contemporáneo, la enseñanza del inglés se contempla como un proceso que, al ser comunicativo y contextual, se orienta al desarrollo de competencias que ayuden a los estudiantes a interactuar en ambientes sociales y culturales. Lo anterior implica el reconocimiento del lenguaje como un instrumento eficaz y eficiente, vinculado a experiencias cotidianas, práctico y no un simple adorno intelectual, acorde con los intereses y necesidades de cada alumno (Richards y Rogers, 2014). Aun así, en los ámbitos educativos aún se conservan estándares basados, por ejemplo, en la memorización, la repetición y la descontextualización del contenido, restringiendo el uso del idioma (Quintero et al., 2018). Dicho distanciamiento entre la teoría y la práctica pedagógica causa desinterés y, por consiguiente, reduce las oportunidades de participación en el salón de clases, pues se vuelve tedioso, en extremo complejo y ajeno a las posibilidades cognitivas del individuo. Así las cosas, es necesario replantear las estrategias de enseñanza, orientándolas hacia metodologías más dinámicas e inclusivas. De esta forma, el aprendizaje del inglés va más allá de lo instrumental y se convierte en una experiencia.

El aprendizaje del inglés en la educación básica secundaria de la Institución Educativa Técnica Niña María se desarrolla en medio de la siguiente tensión: mientras el currículo propone el fortalecimiento de competencias comunicativas, en la práctica predominan dinámicas de enseñanza centradas en la repetición de contenidos, con escasa conexión con la realidad de los estudiantes. Esta situación se traduce en bajos niveles de motivación, resistencia frente al uso del idioma y una participación limitada en las actividades de aula. A partir de la observación directa, se identificó que el problema no radica únicamente en los resultados académicos, sino en la falta de sentido y pertinencia del aprendizaje del inglés, lo que impide que los estudiantes reconozcan su utilidad en sus experiencias diarias y en su contexto sociocultural.

Esta desmotivación se evidencia en comportamientos concretos en el aula, tales como la apatía ante las actividades propuestas, la escasa disposición a participar en ejercicios orales y la tendencia a asumir el aprendizaje del idioma como una obligación académica más que como una herramienta de comunicación. También se observa que muchos estudiantes experimentan inseguridad y ansiedad al interactuar en inglés, lo que limita aún más su proceso de aprendizaje. Estas situaciones reflejan una desconexión entre las estrategias pedagógicas implementadas y las

maneras en que el estudiantado adquiere y construye saberes, lo que evidencia la necesidad de replantear las prácticas de enseñanza desde enfoques que prioricen la experiencia, la interacción y la construcción de significado.

Aunque algunos factores, como la sobrepoblación en las aulas, la escasez de recursos didácticos y las limitaciones tecnológicas, influyen en el desarrollo del proceso educativo, no explican por sí solos la problemática observada. El elemento central parece estar en la manera en que se configuran las experiencias de aprendizaje. Cuando la enseñanza se limita a la transmisión de contenidos, se reducen las posibilidades de participación, de exploración y de apropiación del conocimiento. Durante el proceso investigativo se abordaron diversos autores que señalan la relevancia de promover ambientes educativos flexibles y contextualizados, en los que el docente contribuya de manera activa a la creación de experiencias significativas que respondan a las características de sus estudiantes (Bates, 2016; Quintero et al., 2018). La desmotivación identificada puede entenderse como el resultado de prácticas pedagógicas que no logran establecer un vínculo efectivo entre el contenido, el entorno y el alumno.

A partir de las resistencias identificadas entre el enfoque comunicativo planteado en los documentos institucionales y las prácticas en el salón de clases, es necesario proponer o mejorar propuestas pedagógicas que impulsen la autonomía, la participación y la motivación, en aras de superar dinámicas que limitan la práctica del inglés en el aula. Esto implica replantear las dinámicas de la enseñanza hacia experiencias más dinámicas, participativas y contextualizadas. Poder explorar alternativas que integren el uso de tecnologías educativas y metodologías activas, como componentes articulados que favorezcan la consolidación de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias comunicativas en contextos cercanos a la realidad del estudiante.

Frente a esta problemática, la presente investigación propone implementar la teoría de la autodeterminación (TAD), articulada con el uso de aulas inmersas, entendidas como ambientes pedagógicos contextualizados que favorecen la interacción significativa y el uso funcional del idioma, como alternativa pedagógica orientada a resignificar las experiencias de aprendizaje y enseñanza del inglés. Con esta propuesta se busca contribuir a la formulación de entornos de aprendizaje en los que el estudiante participe activamente, interactúe con el conocimiento y establezca conexiones con su contexto, favoreciendo así una mayor motivación y apropiación del idioma. De este modo, se busca transformar la experiencia educativa en una vivencia de aprendizaje con mayor sentido, relevancia y coherencia que responda a las particularidades y

desafíos del contexto actual.

Teniendo en cuenta la identificación previa de la problemática, el estudio encuentra su fundamento en la importancia de atender los lineamientos definidos por el Ministerio de Educación Nacional, que destacan la importancia de promover competencias comunicativas en inglés como uno de los pilares fundamentales para una educación integral (MEN, 2006). Sin embargo, en contextos como el de la I. E. T. Niña María, se evidencia una brecha entre estos estándares y las prácticas reales de aula, donde el aprendizaje del idioma continúa centrado en el aprendizaje basado en la memorización y la reiteración de conocimientos. Esta situación limita el alcance de los objetivos propuestos por las políticas educativas y pone de manifiesto la urgencia de implementar rutas de acción pedagógica que permitan hacer del inglés una herramienta significativa y funcional para el estudiantado.

El estudio adquiere relevancia en el ámbito pedagógico al proponer la teoría de la autodeterminación como un enfoque que permite comprender y transformar la motivación en el aprendizaje. De acuerdo con los planteamientos de Deci y Ryan (2008), la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación son factores determinantes para favorecer procesos de aprendizaje sostenibles. Aplicar estos principios en la enseñanza del inglés implica reconocer a los estudiantes como agentes protagonistas, capaces de construir su propio aprendizaje cuando se le brindan condiciones que favorezcan su participación y sentido de pertenencia frente al proceso educativo.

De este modo, la investigación surge también de la relevancia de diseñar lineamientos didácticos, estructurados en una ruta de acción pedagógica basada en la Teoría de la Autodeterminación y en las aulas inmersas, que se ajusten a las particularidades del entorno y a las demandas actuales del ámbito educativo. En este sentido, se enfatiza el papel fundamental de la inclusión socioeconómica como factor relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes influyen en el acceso a recursos, experiencias culturales y oportunidades de interacción con el idioma, lo que puede generar brechas en el fortalecimiento de las competencias comunicativas. En ese sentido, la inclusión socioeconómica se comprende como la ampliación de oportunidades educativas, de participación y acceso al aprendizaje, más que como una transformación económica inmediata derivada del dominio del idioma. Por consiguiente, a partir de los hallazgos obtenidos en la observación, el grupo focal y el análisis de documentos, se reconoce la necesidad de diseñar

propuestas pedagógicas que atiendan las deficiencias académicas del grupo y consideren las características del contexto social y económico de los estudiantes, favoreciendo espacios de aprendizaje equitativos e inclusivos. En ese sentido, la propuesta de lineamientos didácticos estructurada en una ruta de acción pedagógica, fundamentada en la teoría de la autodeterminación y mediada por aulas inmersas, busca contribuir al fortalecimiento del aprendizaje del inglés desde un enfoque que favorezca la motivación, la participación activa y el reconocimiento de las condiciones contextuales de los estudiantes, para potenciar el desarrollo de habilidades lingüísticas, y aportar a la reducción de brechas asociadas a factores socioeconómicos en el ámbito educativo.

Desde el ámbito didáctico, este estudio se apoya en la pertinencia de diseñar rutas de acción pedagógicas innovadoras que respondan a las realidades propias del entorno y a las demandas actuales de los procesos educativos. Autores como Feo (2015) y De Jesús Ulerio (2024) destacan la importancia de estructurar lineamientos didácticos que integren objetivos claros, recursos pertinentes y metodologías activas que promuevan la interacción junto con la construcción de saberes. En esta línea, Chacón y Tarapues (2002) aseguran que la incorporación de aulas inmersas constituye una alternativa que potencia el aprendizaje del idioma al situarlo en contextos simulados de uso real, superando las limitaciones asociadas a la escasez de material didáctico, problemática ya señalada como factor que afecta directamente el aprendizaje del inglés. En este sentido, la inmersión pedagógica no se sustenta exclusivamente en el uso herramientas tecnológicas avanzadas, sino en la creación de experiencias contextualizadas de interacción y uso significativo del idioma, en las que el estudiante participe activamente en situaciones comunicativas cercanas a su realidad.

Desde una perspectiva social, el aprendizaje del inglés es considerado un componente esencial en procesos de inclusión y movilidad social, especialmente en contextos educativos con limitaciones socioeconómicas. Carrillo (2023) señala que el contexto sociocultural influye de manera preponderante en el proceso de adquisición y apropiación de una segunda lengua, lo que implica la necesidad de diseñar propuestas que reconozcan dichas particularidades. De igual manera, Maguiña (2024) aporta sustento a la formulación de la justificación de este trabajo, al explicar que las condiciones del entorno educativo, incluyendo las condiciones físicas y los recursos con los que se cuenta, inciden en la calidad del aprendizaje, lo que refuerza la importancia de implementar rutas de acción pedagógicas que optimicen los recursos existentes, además de

ampliar las oportunidades de participación a procesos educativos más enriquecedores y contextualizados.

Para finalizar, esta investigación se proyecta como un aporte al fortalecimiento de las prácticas educativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, al integrar fundamentos teóricos y propuestas metodológicas innovadoras. De acuerdo con lo planteado por Aparcana (2024), la innovación pedagógica en contextos bilingües requiere la articulación entre estrategias metodológicas y herramientas tecnológicas que respondan a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, la implementación de la teoría de la autodeterminación en conjunto con aulas inmersas no se limita al fortalecimiento del rendimiento escolar, sino que apunta a enriquecer el aprendizaje transformándolo en un proceso significativo, pertinente y alineado con las demandas del contexto educativo actual, aportando así al desarrollo integral de los estudiantes y al logro de las metas educativas establecidas a nivel nacional.

A consecuencia de la problemática descrita, se formula el siguiente interrogante investigativo: ¿De qué manera pueden estructurarse lineamientos didácticos, fundamentados en la teoría de la autodeterminación y mediados por aulas inmersas, que respondan a las necesidades y características de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica Niña María, contribuyendo al aprendizaje del inglés como lengua extranjera y a la inclusión socioeconómica?

Objetivos

Objetivo General

Proponer lineamientos didácticos estructurados en una ruta de acción pedagógica, fundamentados en la teoría de la autodeterminación y las aulas inmersas, orientados al fortalecimiento del inglés como lengua extranjera y la inclusión socioeconómica en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica Niña María.

Objetivos específicos

- Observar y analizar las interacciones pedagógicas en el aula de inglés a la luz de los componentes de la teoría de la autodeterminación.
- Identificar las percepciones de los estudiantes de grado sexto respecto a sus experiencias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

- Analizar los planteamientos de los documentos institucionales (PEI, plan de área, plan de aula y SIEE) en relación con los componentes de la teoría de la autodeterminación.
- Diseñar ruta de acción pedagógica, fundamentada en la teoría de la autodeterminación y mediada por aulas inmersas, a partir del análisis de las percepciones estudiantiles, los documentos institucionales y las prácticas de aula, que responda al contexto y a los requerimientos detectados en los estudiantes de grado sexto, y que fortalezca la inclusión socioeconómica en el aula.

Marco Conceptual

El marco conceptual de esta investigación está estructurado de acuerdo con la articulación de los siguientes tres focos: la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la teoría de la autodeterminación y el enfoque de aulas inmersas, los cuales no se abordan de forma aislada, sino como elementos interdependientes que ayudan a comprender y transformar el proceso de aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, la enseñanza del inglés se concibe como la adquisición y consolidación de destrezas lingüísticas, toda vez que es un proceso situado que requiere de metodologías contextualizadas, adaptadas a los cambios vertiginosos que la globalización impone en el ritmo de la vida moderna.

A su vez, la teoría de la autodeterminación ofrece una perspectiva teórica que facilita la comprensión de los niveles de motivación y participación de los estudiantes, enfatizando la importancia de la autonomía, la competencia y la relación en el aprendizaje. Por otro lado, las aulas inmersas se configuran como una estrategia pedagógica que posibilita la materialización de estos principios en la práctica, ya que propician entornos abundantes en interacción y en el uso auténtico del idioma. De esta manera, la articulación de estos referentes permite sustentar la construcción de una ruta pedagógica coherente con las necesidades identificadas en el contexto, integrando lo lingüístico, lo motivacional y lo didáctico en una propuesta formativa integral.

De acuerdo con lo anterior, a partir de los autores observados, dicha integración impacta el aprendizaje lingüístico, incidiendo en el incremento de oportunidades formativas, en tanto el aprendizaje del inglés se establece como un capital cultural importante en contextos de desigualdad. En este sentido, promover experiencias de aprendizaje que desarrollen la capacidad

comunicativa del estudiante contribuye a reducir las brechas de acceso a oportunidades académicas y laborales, en particular en un contexto global donde el inglés se ha consolidado como una lengua de amplia relevancia global que sirve de puente entre las culturas y el mundo de la economía. De igual manera, al reconocer las particularidades del contexto institucional, las incursiones pedagógicas se encaminan hacia la formalización de espacios educativos más equitativos, en los que el aprendizaje del inglés no es un privilegio, sino una herramienta de inclusión socioeconómica.

Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

El inglés es reconocido actualmente como una lengua de alcance internacional en un mundo globalizado, dominado por los países angloparlantes, en especial, por los Estados Unidos, de amplio dominio cultural y económico, lo cual justifica su inclusión en los currículos escolares como herramienta para el desarrollo de los estudiantes. Y es que, para Arana (2021), un área a considerar es la enseñanza de la lengua extranjera, pues “nos encontramos en un mundo globalizado e interconectado” (p.162). Así las cosas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) señala que el aprendizaje del inglés está relacionado con la relevancia de preparar individuos competentes para comunicarse en escenarios globales, lo que apoya su inserción en los currículos. Es decir, dado su amplio predominio en la comunicación, la dependencia resulta inevitable en las aulas para poder insertarse en las dinámicas económicas, culturales y sociales del mundo.

Ahora bien, según el MEN (2006), al no formar parte de la cotidianidad del estudiante, el aprendizaje del inglés se ofrece de manera estructurada y pedagógica en contextos escolares. Por otra parte, para Basurto et al. (2022) el inglés, como lengua extranjera, no hace parte del contexto inmediato del estudiante, lo cual implica que el aprendizaje depende de estrategias pedagógicas, dado que la interacción natural con el idioma es limitada. No obstante, es posible alcanzar altos niveles de desempeño comunicativo mediante estrategias didácticas adecuadas y una exposición habitual al idioma. Por su parte, Aparcana (2024) resalta la importancia de la enseñanza del inglés como lengua adicional en contextos bilingües, destacando la implementación de enfoques innovadores como el Aprendizaje Basado en Proyectos, orientados a promover el desarrollo integral de los estudiantes.

De igual manera, Izquierdo (2024) aborda en el aula la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) con el fin de fortalecer las competencias en lingüísticas y comunicación intercultural, afianzando los saberes lingüísticos curriculares de las

áreas lingüísticas y no lingüísticas. Por otra parte, Cayado (2024) destaca la importancia de las herramientas tecnológicas y de los enfoques didácticos como medios para potenciar las prácticas de enseñanza. En otros términos, García y Mora (2020) y Carrillo (2023) hablan de la importancia de enseñar una segunda lengua incluso desde la infancia. Así pues, dichas acciones didácticas favorecen el desarrollo de competencias para la comunicación en un idioma extranjero, que, a su vez, requiere de una intervención pedagógica y ambientes de aprendizaje con los elementos apropiados para integrar los contenidos en la transversalidad de la propuesta.

Ahora, desde un enfoque comunicativo (Redondo et al., 2019), la adquisición del inglés se sustenta en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas básicas, entendidas como capacidades tanto receptivas como productivas. Leer y escuchar permiten al estudiante comprender información, mientras que hablar y escribir implican la producción activa del lenguaje. Estas habilidades requieren articular conocimientos lingüísticos y aplicarlos en contextos significativos, lo que evidencia la complejidad de la asimilación de conocimientos de una lengua. Los autores aseguran que el desarrollo de la competencia comunicativa depende de la interacción constante entre las habilidades receptivas y productivas, por lo que resaltan la importancia de diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas que favorezcan la participación y el uso significativo del lenguaje.

Desde la perspectiva cognitiva, Goodman (1996) plantea que la lectura ocupa un lugar central en el aprendizaje del inglés al ser un proceso complejo que involucra múltiples operaciones mentales. Dice que la comprensión lectora es una actividad interactiva en la que el lector combina el reconocimiento de elementos lingüísticos con la activación de conocimientos previos. Esta concepción permite entender la lectura como una construcción activa de significado, trascendiendo una simple interpretación de palabras. Así las cosas, Richards y Rodgers (2014) señalan que la enseñanza de una lengua extranjera debe centrarse en la creación de situaciones comunicativas significativas que permitan al estudiante usar el idioma con propósitos reales. Para ello, es necesario superar enfoques tradicionales centrados en la gramática para dar paso a metodologías que promuevan las interacciones, la participación y el uso contextualizado del lenguaje. Este proceso requiere implementar rutas de acción pedagógicas innovadoras ajustadas a las particularidades del contexto y a las necesidades del estudiantado, especialmente en los niveles iniciales, donde se consolidan las bases del aprendizaje del idioma.

Aulas Inmersas en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Los efectos de la interacción correctiva y el aprendizaje basado en contenidos en aulas inmersas han sido un campo de estudio que, recientemente, ha cobrado relevancia en el campo de las investigaciones en la didáctica del inglés como lengua extranjera. Al respecto, Swain y Lapkin (2015) y Lyster (2017) afirman que, con las aulas inmersas, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia metalingüística y autónoma del aprendizaje, fortaleciendo la concepción de que el bilingüismo se construye a través de interacciones sociales, y no sólo en la instrucción formal. En el ámbito colombiano, la Secretaría de Educación del Distrito (s. f.), menciona que las aulas inmersas en Bogotá son espacios innovadores para el fortalecimiento del aprendizaje de lenguas extranjeras, mediante la interacción con hablantes nativos y la implementación de estrategias comunicativas auténticas. Estas iniciativas fortalecen en gran medida la educación bilingüe, donde el aprendizaje del inglés supera la enseñanza tradicional y se convierte en una experiencia vivencial.

Desde una perspectiva teórica, la definición de aulas inmersas se basa en la teoría de la adquisición natural del lenguaje propuesta por Krashen (1982). En esta, el desarrollo de competencias en una lengua extranjera resulta efectivo cuando los aprendices están expuestos al idioma en contextos significativos. Así las cosas, dicha perspectiva, según Swain (1985), afirma que la adquisición de una segunda lengua no está supeditada a la exposición al idioma, pues requiere la participación comprometida del estudiante en la producción de lenguaje en contextos significativos. En este sentido, el uso del inglés en entornos auténticos de interacción favorece no solo el fortalecimiento de habilidades comunicativas, sino también la construcción de aprendizajes más autónomos y relevantes dentro del aula.

En las aulas inmersas, la interacción constante alienta a los alumnos a expresarse, negociar significados y autorregular su aprendizaje, lo que incrementa la competencia comunicativa. En las aulas inmersas, la lengua meta adquiere un papel central al emplearse como recurso principal para orientar las dinámicas y comunicación en el aula, generando condiciones semejantes a las de la adquisición de la lengua materna. A este modelo se suma la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), en la que se enfatiza sobre la importancia de la interacción social y la mediación en el proceso de aprendizaje, y la de andamiaje, en las que el estudiante, al encontrarse en un medio social, tiene más ventajas al momento de acceder al aprendizaje por el impulso que le pueden proporcionar sus pares. Este impulso, sumado a un deseo intrínseco de aprender el idioma, puede llevarlo a un aprendizaje exitoso.

Otro aporte muy importante es el que hace Cummins (2000), autor que introduce las nociones de BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). El experto explica que los ambientes inmersos favorecen tanto las habilidades comunicativas básicas como las académicas, lo cual, llega a permitirles a los estudiantes desenvolverse eficazmente en contextos bilingües. El autor igualmente precisa la relevancia de la interdependencia lingüística, en la que los conocimientos adquiridos en la lengua materna pueden trasladarse al aprendizaje de una segunda lengua si se promueven estrategias cognitivas y afectivas adecuadas.

En el escenario de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), las aulas inmersas ofrecen oportunidades auténticas para desarrollar habilidades comunicativas en entornos donde el idioma no es dominante. En este sentido, Richards y Rodgers (2014) señalan que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere la creación de situaciones comunicativas significativas que permitan a los estudiantes usar el idioma con propósitos reales, favoreciendo tanto la fluidez como la precisión lingüística, ubicados en el ejercicio didáctico de la lengua extranjera.

Del mismo modo, es importante tener en cuenta los aportes que se realizan desde los enfoques contemporáneos, tales como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE/CLIL), planteado por Coyle, Hood y Marsh (2010). Los autores aseguran que la implementación de aulas inmersas como espacios que combinan contenido disciplinar y lengua extranjera, contribuye a desarrollar al mismo tiempo, las competencias lingüísticas, cognitivas y culturales, lo cual favorece la inclusión social y la preparación para un mundo globalizado. Por lo tanto, es preciso asegurar, para efectos de plantear la comprensión del concepto de aulas inmersas, desarrollado en este estudio, que estas se apoyan en un marco teórico interdisciplinario que integra la adquisición natural del lenguaje (Krashen), la interacción sociocultural (Vygotsky), la interdependencia lingüística (Cummins), la producción significativa (Swain) y la integración de contenidos (CLIL), lo cual se convierte en un modelo pedagógico centrado en la autonomía, la motivación y la construcción social del conocimiento.

Para finalizar, en el marco de este proyecto, las aulas inmersas no se entienden como escenarios de inmersión lingüística total ni exclusivamente tecnológicos, sino como ambientes pedagógicos contextualizados en los que el inglés se utiliza de manera funcional y significativa mediante estrategias comunicativas, recursos visuales, interacción constante, actividades colaborativas y experiencias cercanas a la realidad del estudiante. Así, la inmersión se relaciona

con la creación de oportunidades auténticas de uso del idioma dentro del aula, aun en contextos donde el inglés no hace parte del entorno cotidiano de los estudiantes.

Teoría de la Autodeterminación (TAD)

Para abordar el concepto de la teoría de la autodeterminación (TAD), es importante mencionar que los estudios contemporáneos sobre motivación han evidenciado un desplazamiento desde enfoques centrados exclusivamente en variables externas hacia perspectivas que reconocen el papel activo del sujeto en la regulación de su comportamiento. En este panorama, autores como Reeve (2008) señalan que la motivación debe entenderse como un proceso complejo que involucra componentes cognitivos, afectivos y contextuales, especialmente en ámbitos como el educativo. Este giro en la forma de entender las dinámicas de aprendizaje relacionadas con la didáctica de idiomas ha permitido superar visiones que explicaban el comportamiento únicamente a partir de recompensas o castigos, lo cual da paso a modelos que consideran la intencionalidad, las metas y la percepción de control del individuo. En diálogo con estas posturas, teorías como la atribucional de Weiner (2010) y la social cognitiva de Bandura (1977) aportan elementos clave para comprender cómo los sujetos interpretan sus experiencias y regulan su conducta. Lamentablemente, aunque estos enfoques explican dimensiones importantes del comportamiento humano, también tienden a centrarse en aspectos específicos, lo que abre la necesidad de modelos integradores que articulen tanto la energía como la dirección de la conducta. Es entonces, a partir de esta necesidad, donde surge la TAD como una propuesta de amplio alcance para comprender la motivación humana.

Esta es una teoría relativamente nueva, desarrollada por Deci y Ryan (1985), que busca explicar la conducta humana a partir de la correlación entre factores internos y contextuales. A diferencia de otros enfoques que conciben la motivación como un constructo unitario, estos autores dicen que la cantidad de motivación es relevante, pero que también su cualidad, es decir, el tipo de regulación que orienta la acción. Estos autores, para llegar a su teoría, integran aportes del conductismo y del humanismo, por el rigor metodológico y la idea de que el individuo es un organismo activo con tendencia al crecimiento. Esta postura permite reconocer al ser humano como un sujeto que busca constantemente integrar sus experiencias en un sentido coherente de sí mismo, orientando su comportamiento hacia la satisfacción de necesidades.

Uno de los aportes centrales de la TAD radica en la formulación de los requerimientos psicológicos fundamentales relacionados con la autonomía y la competencia y vinculación,

consideradas universales e innatas. Según Deci y Ryan (2008), estas necesidades constituyen la base de la motivación y del bienestar psicológico, ya que la satisfacción de la persona puede favorecer el desarrollo integral del individuo. Para entender mejor cada uno de los conceptos, se retoman los planteamientos de los mismos autores, para poder seguir una línea conceptual. La *autonomía* puede concebirse como la facultad de actuar de manera voluntaria y congruente con las decisiones propias, intereses y valores personales, sin que esto implique necesariamente independencia, sino más bien la posibilidad de autorregular la propia conducta. La *competencia* está asociada a la percepción de eficacia en la interacción con el entorno, especialmente cuando el individuo enfrenta desafíos acordes a sus capacidades. Y la *vinculación* se refiere a la prioridad de establecer interacciones significativas basadas en el reconocimiento y el apoyo mutuo. Estas tres dimensiones se articulan en la experiencia del sujeto, lo que repercute puntualmente en el factor motivación. De este modo, un entorno educativo que favorezca la autonomía, que promueva la competencia y fortalezca los vínculos interpersonales tiende a generar procesos motivacionales más internalizados, autónomos y sostenibles en el tiempo.

En relación directa con esta investigación, la TAD tiene un valor particular porque trae al proceso de enseñanza, la comprensión sobre la motivación, el contexto educativo y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Más allá de entenderla como un referente conceptual, sus postulados consideran las condiciones reales del aula, especialmente en escenarios en los que el idioma no forma parte del entorno cotidiano del estudiante. Por eso es muy importante tener en cuenta que la creación de espacios educativos que impulsen la autonomía no se trata de ofrecer libertad de elección, es poder llegar a diseñar experiencias pedagógicas en las que el estudiante encuentre sentido a lo que aprende. De igual manera, explica que el fortalecimiento de la competencia también depende de la percepción de avance y logro en tareas retadoras y contextualizadas. Bajo esta perspectiva, la implementación de aulas inmersas para la enseñanza del inglés representa una estrategia adecuada para responder a esas necesidades debido a que fomenta la participación del estudiantado, favorece una constante interacción y propicia un uso significativo del idioma. Estos aspectos contribuyen significativamente al fortalecimiento de la motivación y a la continuidad de los procesos de aprendizaje a lo largo del tiempo.

La Enseñanza del Inglés como Forma de Inclusión Socioeconómica

Así como la educación constituye una herramienta fundamental para promover el desarrollo integral de las personas y contribuir al bienestar social y económico, en el contexto de

esta investigación, sin embargo, no se asume como un resultado inmediato ni automático del aprendizaje del inglés, pues es una progresión que se construye a partir de desarrollar competencias y condiciones que incrementan las oportunidades de intervención de los estudiantes en distintos ámbitos sociales, académicos y laborales. En este sentido, la inclusión socioeconómica no se entiende como una transformación económica inmediata o directa derivada del aprendizaje del inglés, sino como el aumento de posibilidades de participación, acceso y desarrollo de competencias que pueden favorecer la inserción de los estudiantes en dinámicas educativas, sociales y culturales más amplias. Así, es preciso señalar que, para Sarabia et al. (2023), acceder, adquirir educación y desarrollar competencias en inglés, son elementos importantes para disminuir las brechas sociales y económicas. El análisis de los datos recopilados sugiere que las limitaciones en la enseñanza del inglés, particularmente aquellas asociadas a metodologías tradicionales, baja participación y escasa motivación afectan la adquisición de la lengua meta y restringen el acceso del estudiantado a oportunidades futuras.

Diversas investigaciones, como la de Chávez et al (2017), refieren que el aprendizaje del inglés se requiere en la formación profesional, pues su alcance global lo convierte en una herramienta necesaria más que opcional. Así, es posible entender que el dominio del inglés se configura como una forma apropiada de movilidad social, en tanto facilita el acceso a oportunidades educativas, laborales y de interacción en contextos globalizados. Aun así, estas oportunidades no se distribuyen de manera equitativa, ya que existen brechas significativas asociadas a factores socioeconómicos, como el acceso a recursos, la calidad de la enseñanza y las condiciones del contexto educativo. En este sentido, no es el aprendizaje del inglés en sí mismo el que garantiza la inclusión, sino la manera en que este se enseña y se articula con el fortalecimiento de habilidades en el estudiante.

Es justo en este punto donde la TAD adquiere relevancia; fortalecer la autonomía, la competencia y la relación permite que el estudiantado aprenda el idioma y desarrolle habilidades para apropiarse de su proceso formativo, participar en el aula y proyectarse hacia escenarios futuros. En otras palabras, un estudiante que se percibe capaz encuentra sentido en lo que aprende y tiene oportunidades reales de participación, está en mejores condiciones de transformar ese aprendizaje en una herramienta para su desarrollo personal y social. De esta manera, la ruta de acción pedagógica propuesta no plantea la inclusión socioeconómica como un resultado externo, sino como una consecuencia potencial de un proceso educativo más equitativo, en el que se

reducen las barreras de participación en el aula.

En este sentido, la propuesta busca incidir en un nivel concreto y alcanzable: asegurar que todos los estudiantes, sin distinción de su contexto, dispongan de oportunidades reales de participar, aprender y desarrollar competencias comunicativas en inglés. Esta base es la que, a mediano y largo plazo, puede favorecer procesos de inclusión más amplios al ampliar las posibilidades de acceso a la información, la formación y a escenarios de interacción más allá de su contexto inmediato.

Metodología

Modalidad o Enfoque de Investigación

Este trabajo investigativo se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, con el fin de analizar desde sus objetivos, comprender las percepciones y experiencias que los alumnos construyen respecto a la adquisición del inglés como lengua extranjera desde su entorno educativo. A diferencia de los enfoques centrados en la medición de variables, la investigación cualitativa permite aproximarse a los fenómenos educativos desde su complejidad, considerando las interacciones, los contextos y las interpretaciones de los actores involucrados. En este sentido, autores como Hernández et al. (2014) plantean que esta perspectiva metodológica puede ser pertinente cuando el interés investigativo se centra en explorar procesos sociales y educativos desde la perspectiva de quienes los viven. En ese sentido, se considera que el estudio busca comprender cómo se configura el aprendizaje del idioma en un entorno particular, reconociendo la diversidad de factores que inciden en dicho proceso.

La selección de este enfoque se encuentra estrechamente vinculada con los objetivos formulados, orientados a identificar percepciones, analizar documentos institucionales y observar dinámicas de aula conectadas con la teoría de la autodeterminación. Estas intencionalidades investigativas requieren acceder a dimensiones subjetivas del aprendizaje, como la motivación, la autonomía y la interacción, que difícilmente pueden captarse con instrumentos estandarizados. Desde esta perspectiva, Creswell y Poth (2016) sostienen que la investigación cualitativa permite analizar las interpretaciones que los sujetos construyen en torno a sus experiencias en su contexto natural. Esto es bastante coherente con el interés de este estudio, que busca comprender cómo el estudiantado vive las experiencias de aprendizaje del inglés en aulas inmersas. De este modo, el

enfoque cualitativo se ajusta a la naturaleza del fenómeno estudiado y también posibilita un análisis situado que reconoce las particularidades del entorno educativo.

Adicionalmente el enfoque cualitativo posibilita una aproximación integral al objeto de estudio a través de la aplicación de distintas técnicas de obtención de datos, como la observación no participante, el grupo focal y el análisis documental, que permiten construir una comprensión amplia y articulada del fenómeno. Tal como lo plantean autores como Valles (1999), este enfoque posibilita el análisis contextualizado de los fenómenos en situaciones reales atendiendo a sus dinámicas internas y a los contextos socioculturales donde tienen lugar. En el caso particular de esta investigación, esto es fundamental para analizar cómo las aulas inmersas, mediadas por los principios de la teoría de la autodeterminación, inciden en la motivación y en las formas de participación de los estudiantes. Por estas razones, el enfoque cualitativo permite construir interpretaciones que orientan la elaboración de una propuesta pedagógica contextualizada y pertinente.

Tipo y Alcance de la Investigación

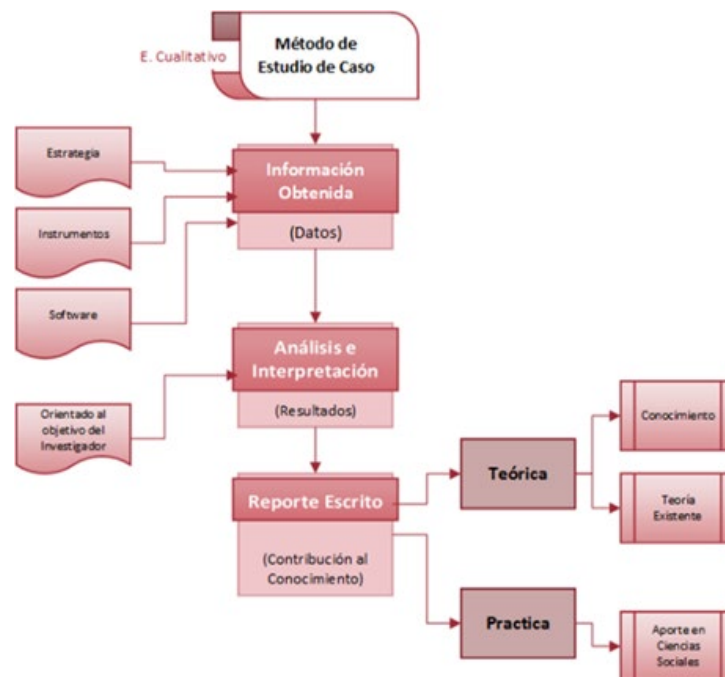
Aquí se desarrolla un estudio de caso, porque, de acuerdo con Stake (1999), se orienta a comprender un fenómeno particular dentro de su contexto real, centrando la atención en las dinámicas que se configuran en torno a la enseñanza del inglés mediante aulas inmersas en la I. E.T. Niña María. Este tipo de investigación, de acuerdo con los planteamientos de Arreola y Coronado (2021), aborda la complejidad del contexto educativo desde una mirada situada, cuyo objetivo no consiste en producir conclusiones generalizables, sino en interpretar y comprender un caso específico. Por su parte, el estudio de caso, como método empírico, según Yin (2018), permite analizar las interacciones, las prácticas pedagógicas y las experiencias de los actores involucrados en su contexto real, reconociendo la singularidad del entorno y su influencia en el aprendizaje.

Este estudio se inscribe dentro de un enfoque de estudio de caso, puesto que comprende de manera contextualizada las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del inglés en un grupo específico de estudiantes de grado sexto de la I. E. T. Niña María. En este sentido, el interés investigativo no radica en la generalización de los resultados, sino en el análisis detallado de un caso particular, considerando sus condiciones pedagógicas, sociales y contextuales. Así pues, se reconoce a los estudiantes como partícipes constantes del proceso educativo, cuyas experiencias y percepciones facilitan la construcción de una comprensión situada del fenómeno, tal como lo plantea Urbano (2024). De esta forma, el estudio de caso articula distintos documentos de consulta para interpretar

las prácticas de aula y las distintas maneras de aprender el inglés en contextos de aulas inmersas. Lo anterior favorece la generación de procesos reflexivos sobre la práctica pedagógica, que se constituyen para el diseño de una estrategia contextual ajustada a las características identificadas en el entorno.

Según indican Canta y Quesada (2021), el desarrollo del estudio de caso implica un proceso sistemático que comprende la recolección, la organización, el análisis y comprensión de los datos para construir conocimiento situado. Tal como lo plantean los autores, se le otorga significado al proceso educativo a partir de la articulación entre los referentes teóricos y las evidencias empíricas. Las contribuciones del estudio se proyectan tanto en el plano teórico, al dialogar con la teoría de la autodeterminación, como en el plano práctico, al orientar la elaboración de una propuesta pedagógica pertinente al contexto analizado. De esta manera, este estudio de caso posee una característica en particular, el cual requiere ejecutar un conjunto de acciones; por tanto, para el presente proyecto se tendrán en cuenta las etapas que se visualizan en la figura 1., donde se recolecta información que agregan contribuciones al conocimiento, su posterior análisis y reporte, destacando que las contribuciones se desagregan en dos: las teóricas (Teoría existente) y las prácticas (Propósito del estudio), que a partir del proceso de interpretación se otorga significado a la información.

Figura 1. Método de Estudio de Caso



Nota. Tomado de (Canta y Quesada, 2021, p. 780)

En cuanto a su alcance, la investigación es de tipo descriptivo (Arias y Covinos, 2021), dado que se orienta a caracterizar las dinámicas de aula, las percepciones estudiantiles y las formas en que se manifiestan los componentes de la teoría de la autodeterminación en las experiencias de aprendizaje del idioma. Entonces, más que establecer relaciones causales, el interés se centra en detallar y comprender cómo se configuran estos elementos en el contexto específico del estudio. Por tal motivo, este alcance descriptivo permite construir una lectura comprensiva del fenómeno, articulando categorías como la autonomía, la competencia y la relación con las experiencias estudiantiles, con miras a fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de las aulas inmersas.

Caso de Estudio

El trabajo investigativo se llevó a cabo en la Institución Educativa Técnica Niña María, ubicada en el municipio de Fresno, Tolima. Esta es una institución pública de carácter urbano que atiende a población de educación básica secundaria, conformada por estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos medios y bajos. El entorno educativo se caracteriza por condiciones estructurales y pedagógicas que influyen de manera directa sobre las dinámicas de aprendizaje y enseñanza del inglés, tales como la alta densidad de estudiantes por aula, la accesibilidad limitada a recursos tecnológicos y la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas empleadas por el profesorado. El caso se centró en los cuatro grupos de grado sexto que conforman el nivel educativo estudiado en el proyecto. Por medio de técnicas cualitativas como la observación no participante, el grupo focal y el análisis documental, se buscó identificar los elementos que incidían en el aprendizaje del inglés y comprender cómo estos influían en la implicación, disposición y autonomía del estudiantado en las dinámicas del aula.

Justificación Metodológica del Caso

La elección de la Institución Educativa Técnica Niña María como caso de estudio se justifica por los siguientes criterios:

- **Pertinencia institucional:** la institución representa un contexto educativo típico del sistema público colombiano, en el que confluyen factores sociales, económicos y pedagógicos que inciden en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- **Relevancia diagnóstica:** el estudio permite identificar los factores que inciden en la motivación y el aprendizaje del inglés, aportando información valiosa para orientar futuras propuestas de mejora institucional y fortalecer las prácticas docentes.
- **Accesibilidad y vinculación académica:** los investigadores mantienen contacto directo con la institución, lo que facilita el acceso al contexto, la recolección de información y la comprensión de las dinámicas propias del entorno escolar.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio de caso cualitativo permitió una exploración profunda y contextualizada de la realidad educativa sin intervenirla directamente. Dado que la investigación tuvo como objetivo comprender los factores que emergen en el aprendizaje y enseñanza del inglés, interpretando los significados que los estudiantes atribuyen a sus experiencias, los hallazgos alcanzados ofrecen elementos para sustentar la formulación de la propuesta pedagógica con la que se espera responder a las necesidades y características específicas de la institución.

Población y Participantes

El grupo de participantes considerado para este estudio estuvo conformado por los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica Niña María, distribuidos en cuatro grupos. En coherencia con el enfoque cualitativo, la investigación no tuvo como propósito realizar inferencias estadísticas, sino interpretar de manera profunda la realidad analizada en su entorno particular. Tal como lo plantean Hernández et al. (2014), en este tipo de estudios la conformación del grupo participante se orienta por la relevancia y riqueza de la información que pueden aportar, más que a criterios de representatividad numérica. En este sentido, para la aplicación de la observación no participante se consideró la totalidad de los grupos, lo cual permitió obtener una visión amplia y situada de las dinámicas de aula.

En relación con el grupo focal, se empleó una selección intencional de estudiantes dentro de un muestreo no probabilístico, el cual, según Hernández et al. (2014), se emplea cuando el

investigador selecciona deliberadamente a los participantes que pueden aportar información significativa para el estudio. La muestra estuvo conformada por entre diez (10) y doce (12) estudiantes, seleccionados proporcionalmente de los cuatro grupos (aproximadamente tres por grupo). La elección de los participantes se realizó considerando criterios como la disposición a participar y la diversidad de perfiles académicos, comportamentales y motivacionales, con el fin de favorecer la heterogeneidad del grupo y enriquecer la comprensión del fenómeno.

Adicionalmente, el proceso incluyó la participación del docente de inglés como informante clave, debido a su función como elemento articulador de los procesos pedagógicos y en la configuración de las dinámicas de aula. De igual manera, se contó con el apoyo de directivos o representantes institucionales, quienes facilitaron el acceso a los documentos requeridos para el análisis documental, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de área, los planes de aula y otros lineamientos internos. La inclusión de estos actores permitió complementar la información desde distintas perspectivas y fortalecer la comprensión del contexto educativo.

En cuanto a los criterios de selección, se establecieron parámetros que orientaron la participación de los estudiantes en el estudio. Los participantes fueron seleccionados considerando los siguientes aspectos: (a) estar matriculado en grado sexto durante la fase de recolección de la información y (b) obtener la autorización informada de los padres o acudientes, así como con la aceptación voluntaria e informada de los estudiantes participantes. Por su parte, como criterio de exclusión, se contempló la no participación de aquellos estudiantes que no contaran con las autorizaciones requeridas. Estos criterios garantizaron el respeto por los lineamientos éticos del estudio y la participación voluntaria de los sujetos involucrados.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

La recopilación de la información se apoyó en la aplicación de tres técnicas principales: la observación no participante, el grupo focal y el análisis documental, las cuales permitieron comprender de manera integral las dinámicas que intervienen en la adquisición del inglés tomando como referencia la teoría de la autodeterminación (TAD) además del desarrollo de aulas inmersas.

En primer lugar, la observación no participante se aplicó en los cuatro grupos de grado sexto de la Institución Educativa Técnica Niña María, con el propósito de analizar de forma directa las dinámicas de aula relacionadas con la autonomía, la cooperación, la motivación y la interacción entre estudiantes y docente. Esta técnica resultó esencial para comprender los procesos educativos en su contexto real, dado que, como señala Valles (1999), “la observación es una técnica

fundamental para el estudio de comportamientos, interacciones y contextos en su escenario natural” (p. 158). A través de este procedimiento se identificaron las prácticas pedagógicas, valores y significados que emergieron de las dinámicas de aprendizaje y enseñanza del inglés, registrando la información en una rejilla de observación (ver [Apéndice A Rejillas de observación diligenciadas](#)), lo cual facilitó la descripción sistemática de comportamientos, interacciones y situaciones relevantes, manteniendo una postura analítica sin intervenir en el desarrollo natural de las clases.

En segundo lugar, el grupo focal se utilizó para explorar las visiones, opiniones y vivencias del estudiantado respecto de la motivación, el bilingüismo y el sentido de pertenencia en el proceso de aprendizaje del inglés. Esta técnica resultó pertinente, dado que, según Valles (1999), los grupos de discusión constituyen espacios en los que los participantes pueden intercambiar y contrastar sus puntos de vista, lo que permite al investigador observar cómo se construyen colectivamente significados y percepciones compartidas. Consecuentemente, la muestra estuvo compuesta por doce (12) estudiantes seleccionados de manera no probabilística, tres por cada grupo de grado sexto, quienes proporcionaron datos significativos para alcanzar los objetivos investigativos planteados. El grupo focal se apoyó en una guía de preguntas semiestructuradas (ver [Apéndice B Guía del Grupo Focal](#)), diseñada para orientar la conversación y permitir al moderador adaptar el orden o formular preguntas de profundización según las respuestas del grupo.

Finalmente, el análisis documental se realizó a partir del estudio de diversos documentos institucionales, informes académicos, lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y literatura científica sobre la teoría de la autodeterminación, el bilingüismo y las aulas inmersas. Esta técnica resultó fundamental, ya que permitió acceder a información relevante para el desarrollo de conocimientos y la profundización en los conceptos que sustentan el objeto de estudio (Marcelino Aranda et al., 2024, p. 1). Dicha revisión permitió contextualizar los hallazgos empíricos y contrastar los datos obtenidos en campo con los fundamentos conceptuales y normativos existentes. Para organizar y analizar los datos, se empleó un formato inicial de matriz de análisis documental (ver [Apéndice C Formato inicial Matriz de análisis documental](#)), que permitió sistematizar los datos en coherencia con los objetivos del proyecto.

La triangulación de los datos, de acuerdo con Hernández et al. (2014), entendida como la contrastación de distintas fuentes, técnicas e instrumentos para fortalecer la validez interpretativa del estudio, integró los hallazgos provenientes de la observación de aula, las entrevistas a

estudiantes y el análisis documental. Este proceso identificó convergencias y divergencias entre el currículo propuesto, las prácticas pedagógicas y las percepciones estudiantiles, comprendiendo de manera más precisa las tensiones que afectan la motivación, la participación y la apropiación del idioma en el entorno analizado. En este sentido, la triangulación no se asumió únicamente como un criterio de validez, sino también como una estrategia analítica que orientó la toma de decisiones pedagógicas al ofrecer un fundamento empírico para la elaboración de la ruta de acción. Así pues, dicha ruta se construye a partir de las necesidades identificadas en el aula, en coherencia con la TAD y el enfoque de aulas inmersas, garantizando su pertinencia, contextualización y proyección hacia la mejora de los procesos de inclusión socioeconómica.

Análisis de Contenido

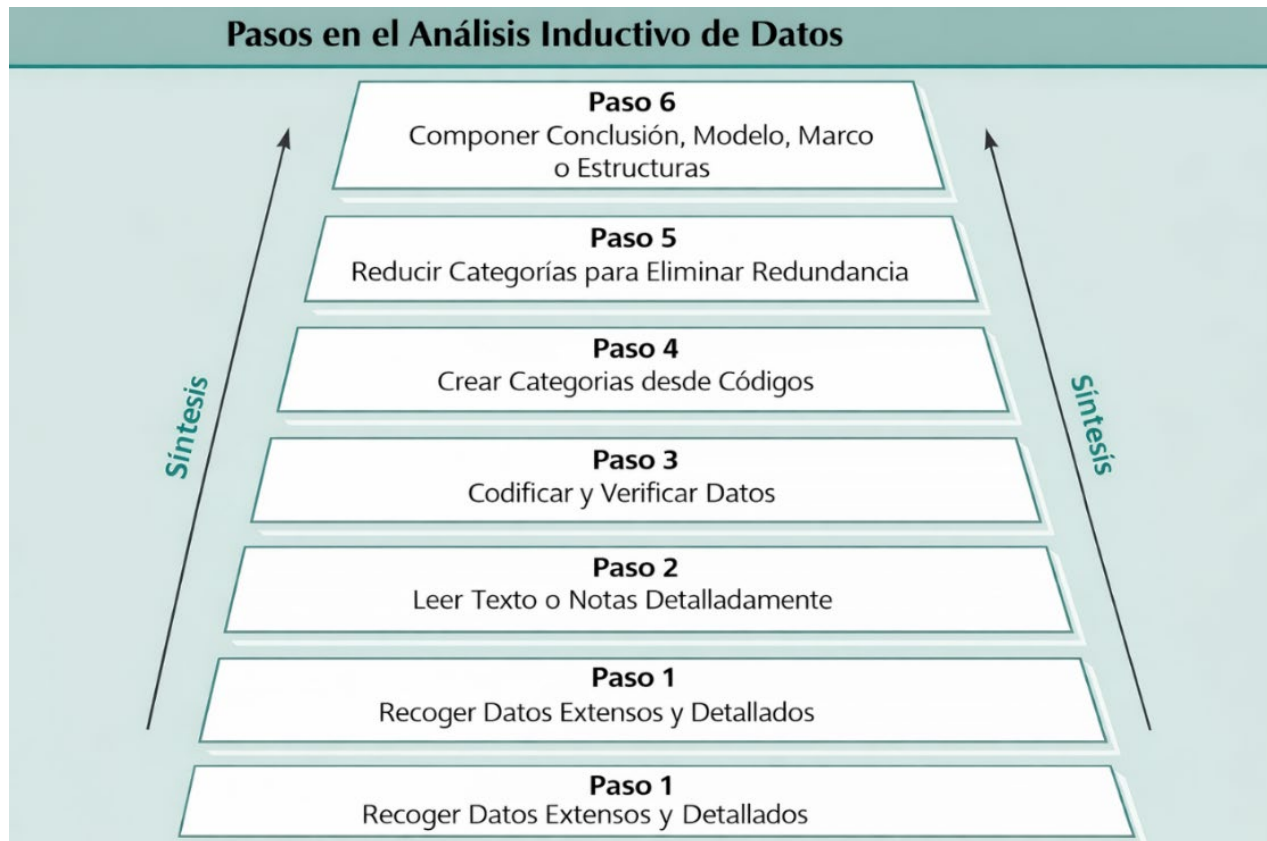
Para el procesamiento y análisis de los datos mediante los distintos instrumentos de recolección de información, se optó por el análisis de contenido, dado que, como señala Bardin (2002, como se cita en Díaz Herrera, 2018), permite examinar los mensajes de manera sistemática para generar indicadores que faciliten la comprensión de las condiciones que intervienen en su emisión e interpretación. Consecuentemente, "este enfoque es importante porque el investigador cualitativo quiere estar abierto a nuevas formas de comprensión. Las hipótesis predeterminadas limitan los datos que se recopilarán y pueden causar sesgo" (McMillan, 2016, p. 306).

En ese sentido, el primer instrumento analizado fue la rejilla de observación, organizada en categorías, lo que permitió identificar patrones y analizar la práctica educativa. Luego, se realizó la entrevista semiestructurada (grupo focal), pues combinó la flexibilidad para explorar temas emergentes con la estructura necesaria para comparar las respuestas. En este instrumento también se partió de categorías derivadas de la TAD. Así las cosas, se terminó con la matriz de análisis documental, la cual fue fundamental para estudiar los documentos institucionales (PEI, Plan de área, Plan de aula, SIEE) en función de categorías predefinidas de la misma teoría, lo que permitió extraer evidencias textuales que respaldan cada categoría, facilitando la comparación entre documentos, la identificación de coherencias o contradicciones y la triangulación con datos de observación y entrevistas, fortaleciendo así el análisis cualitativo y la fundamentación del estudio.

Cabe resaltar que se elaboró una matriz de análisis para cada instrumento, con el fin de facilitar el proceso de codificación, la exclusión de datos y la obtención de categorías y temas. La Figura 3, que se presenta a continuación, permitió dar orden y coherencia al proceso de análisis inductivo de los datos, comenzando con datos específicos, reduciendo las categorías a partir de

códigos y terminando con una conclusión.

Figura 2. Análisis de datos cualitativos



Nota. Tomada de *Fundamentals of Educational Research* (2015, p.306), adaptada al español por elaboración propia.

Resultados

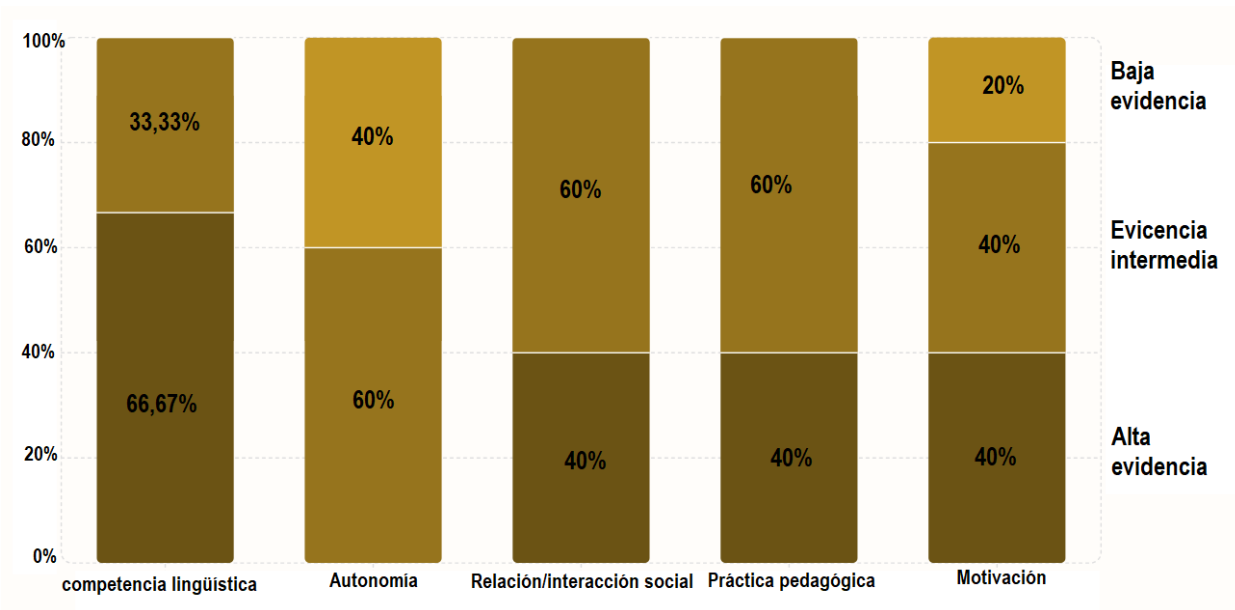
Observación no Participante

La construcción y representación gráfica de la matriz de análisis (ver [Apéndice D_Matriz de análisis Rejillas de observación.](#)) se fundamentó en los principios del análisis cualitativo planteados por Blaxter et al. (2010), quienes señalan que este tipo de investigación implica procesos sistemáticos de organización, reducción e interpretación de los datos con el fin de identificar patrones significativos dentro del fenómeno estudiado; así como los planteamientos de Hernández et al. (2014) respecto al procedimiento de análisis de contenido en los estudios

cualitativos. Tal como lo plantean los autores, el análisis cualitativo trasciende la simple recolección de información y requiere la implementación de mecanismos rigurosos para su procesamiento e interpretación. La elaboración de la matriz implicó, en ese sentido, una reducción progresiva de los datos, pasando de registros amplios a unidades de significado más específicas, las cuales fueron codificadas, categorizadas e interpretadas. Posteriormente, la representación gráfica de esta matriz permitió sintetizar visualmente el proceso analítico, facilitando la comprensión de la estructura de categorías y las relaciones entre ellas, así como la identificación de tendencias predominantes en el aula.

De esta manera, el análisis de las rejillas de observación se desarrolló a partir de siete sesiones de clase, en las que se registraron de forma estructurada las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado sexto. Con el uso de la técnica de análisis de contenido, la información fue organizada en categorías a priori fundamentadas en la teoría de la autodeterminación: Autonomía, Competencia, Relación/interacción social y Motivación, así como en una categoría adicional relacionada con la práctica pedagógica en aulas inmersas. Este proceso se realizó para identificar patrones recurrentes, y establecer niveles de evidencia (alto, intermedio y bajo) que facilitaron una lectura más precisa de las dinámicas observadas, los cuales son mostrados de manera explícita en la Figura 3., y explicados de manera detallada, categoría por categoría, a continuación.

Figura 3. Síntesis de resultados por categorías y niveles de evidencia



Nota. Elaboración propia.

En la categoría de autonomía, los resultados evidencian un predominio de prácticas asociadas a una autonomía guiada (A1), caracterizada principalmente por el seguimiento de las instrucciones del docente, identificada en seis de las siete rejillas analizadas (R2, R3, R4, R5, R6 y R7), lo que corresponde a un nivel de evidencia intermedio. Este resultado sugiere que los procesos de aprendizaje dependen en gran medida de la orientación proporcionada por el docente, lo que reduce las alternativas para que los estudiantes tomen sus propias decisiones. De manera complementaria, se identificaron manifestaciones de iniciativa parcial (A2), como la participación voluntaria en preguntas y respuestas (R1, R2 y R6), lo que sugiere intentos iniciales de autorregulación, aunque aún incipientes. Por su parte, las oportunidades de elección (A3) se presentan de forma restringida y superficial (R6 y R7), mientras que las experiencias de autonomía creativa (A4), como la producción propia en actividades específicas (R6), tienen una presencia baja. A esto se suma la evidencia de dificultades en la autorregulación (A5), reflejadas en distracciones frecuentes y llamados de atención (R3, R6 y R7), lo que reafirma que esta dimensión no se encuentra plenamente consolidada.

En cuanto a la competencia lingüística, se observa una tendencia más favorable que la de la autonomía. La comprensión básica del idioma (C1) presenta un alto nivel de evidencia, ya que

se manifiesta de manera constante en todas las sesiones observadas (R1–R7), lo que indica que los estudiantes logran reconocer vocabulario y estructuras simples acordes con su nivel. Sin embargo, la producción oral (C2), identificada en tres sesiones (R1, R5 y R6), se mantiene en un nivel intermedio, caracterizada por el uso de frases cortas y limitadas, lo que evidencia un desarrollo aún incipiente de esta habilidad. En relación con la producción escrita (C3), se identificó una mejora significativa con acompañamiento docente, especialmente mediante actividades guiadas (R2, R4 y R6), lo que refuerza la idea de una alta dependencia del modelaje (C5), presente en varias sesiones (R2, R3 y R7), con un nivel de evidencia alto. También se identificó una marcada heterogeneidad en el grupo (C4), evidenciada por diferencias notorias en el desempeño entre los estudiantes (R3, R5, R6 y R7), lo que sugiere la coexistencia de múltiples niveles de competencia en el aula. A pesar de estas diferencias, se destaca una actitud positiva ante la retroalimentación (C6), observada en varias sesiones (R1, R4, R5 y R6), lo cual se relaciona con un clima emocional favorable para el aprendizaje.

En la categoría de relación e interacción social, los hallazgos evidencian un ambiente de aula caracterizado por el respeto y la cordialidad, observado de manera consistente a lo largo de todas las sesiones (R1-R7); esto constituye una condición clave para el aprendizaje y, especialmente, para la inclusión socioeconómica. Se identificaron prácticas de apoyo entre pares (R2), como la ayuda y corrección entre estudiantes (R1, R2, R5 y R6), así como el desarrollo de actividades colaborativas (R3) en varias sesiones (R2, R4, R5 y R6), lo que favorece la construcción conjunta del conocimiento. No obstante, también se evidenció una participación desigual (R4), en la que intervienen de manera recurrente los mismos estudiantes (R1, R5 y R7), lo que limita la participación del grupo en su conjunto. Aunque se identifican intentos de inclusión social (R5), como la adaptación de actividades según el nivel de los estudiantes (R5 y R6), estos se presentan con un nivel de evidencia intermedio, lo que indica la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas más equitativas e inclusivas.

Respecto a la categoría de motivación, se identificó un patrón claramente diferenciado entre el inicio y el desarrollo de las clases. La motivación inicial (M1) presenta un nivel de evidencia alto (R1, R6 y R7), se muestra una disposición positiva hacia el aprendizaje al comienzo de las sesiones. Sin embargo, esta motivación tiende a disminuir (M2) a partir de los primeros 10 a 15 minutos (R3, R6 y R7), lo que sugiere dificultades para mantener el interés a lo largo del tiempo. Distinto a ello, las actividades dinámicas (M3), como el uso de juegos, el movimiento y el

dibujo (R1, R5, R6 y R7), muestran un significativo nivel de efectividad, promoviendo el involucramiento y compromiso de los estudiantes. Se identificaron manifestaciones de persistencia (M4), donde algunos estudiantes continúan intentando a pesar del error (R1 y R4), lo que refleja la presencia de una motivación intrínseca emergente. También, se observó ansiedad ante la participación oral (M5), especialmente en las sesiones R6 y R7, lo que indica la necesidad de fortalecer los ambientes de aprendizaje más seguros y de confianza.

Finalmente, en la categoría de práctica pedagógica en aulas inmersas, se resalta la función del docente como facilitador de los procesos de aprendizaje (D1), evidenciado de manera constante en todas las sesiones (R1–R7), lo que configura una práctica centrada en el acompañamiento. El uso de estrategias visuales (D2), como imágenes, dibujos y material impreso, cuenta con un alto nivel de evidencia y constituye un recurso clave para compensar las limitaciones tecnológicas del contexto institucional. En cuanto al uso del inglés (D3), se observa una implementación funcional, aunque apoyada en el español, lo que da lugar a una inmersión parcial. En este sentido, los hallazgos permiten comprender las aulas inmersas no como escenarios de exposición total al idioma, sino como espacios de aproximación progresiva al uso significativo del inglés, mediados por apoyos visuales, interacción guiada y contextualización pedagógica. Por otro lado, se identifican limitaciones tecnológicas (D4) en varias sesiones (R3, R4 y R5), así como retos en la gestión del aula (D5), reflejados en llamados de atención frecuentes (R3, R6 y R7), lo que evidencia las condiciones del contexto educativo y su impacto en la implementación de las prácticas de enseñanza.

La figura 3 muestra, de manera conjunta, que se evidenció una fuerte dependencia del docente en el proceso de aprendizaje, una marcada heterogeneidad en los niveles de desempeño y la necesidad de fortalecer dimensiones clave como la autonomía, la motivación sostenida y la participación equitativa. De igual manera, se reconoce que las condiciones institucionales y socioeconómicas influyen de manera significativa en las oportunidades de aprendizaje, particularmente en el acceso a recursos, la participación y el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Grupo Focal

En el desarrollo del análisis, inicialmente se realizó la transcripción del grupo focal (ver [Apéndice E Transcripción del Grupo Focal.](#)), seguida de un proceso de normalización de datos (ver [Apéndice F Datos normalizados y códigos iniciales G.F.](#)), en el cual se organizaron las

intervenciones de los estudiantes, se asignaron códigos de identificación (P1, P2, etc.) y se ajustó la redacción para garantizar claridad sin alterar el sentido original de las respuestas. Posteriormente, la información fue sometida a un proceso de codificación inicial mediante una primera matriz (ver [Apéndice G Matriz 1 Codificación inicial y categorización preliminar G.F.](#)), en la que se segmentaron y seleccionaron fragmentos relevantes del discurso de los participantes y se les asignaron códigos que permitieron identificar significados clave. De allí, se formularon categorías preliminares y su relación con la teoría de la autodeterminación (TAD) o su carácter emergente.

En una segunda fase, se realizó un refinamiento y la agrupación de los códigos por afinidad conceptual mediante una segunda matriz (ver [Apéndice H Matriz 2 Agrupación de códigos y consolidación de categorías G.F.](#)), lo que facilitó la consolidación de categorías temáticas más amplias y estructuradas. Este proceso permitió identificar coincidencias sistemáticas en los datos y la transición de un nivel descriptivo a uno interpretativo del análisis, en concordancia con los planteamientos de Hernández Sampieri y Mendoza (2018), quienes sostienen que el análisis cualitativo conlleva a organizar, categorizar e interpretar datos no estructurados mediante un proceso progresivo e iterativo.

La información obtenida con análisis de contenido (Hernández et al., 2014) aplicado al grupo focal, permitió identificar diversas categorías temáticas que dan cuenta de las perspectivas, vivencias y valoraciones de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Tras el proceso de codificación, los hallazgos se organizaron en torno a categorías asociadas a los principios de la teoría de la autodeterminación: autonomía, competencia y relación/interacción social, así como a categorías emergentes vinculadas con las condiciones del contexto educativo. Este proceso permitió comprender de manera integral las dinámicas que configuran el aprendizaje en el aula, las cuales fueron posteriormente graficadas en un diagrama de red categorial que permite visualizar las relaciones existentes entre las categorías obtenidas y el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, tal como se muestra en la Figura 4 y se explica categoría por categoría a continuación.

En primer lugar, se evidenció un clima emocional positivo en la clase de inglés, que constituye un elemento clave en la disposición al aprendizaje. Los estudiantes expresan emociones asociadas al disfrute, la satisfacción y el bienestar, como se observa en afirmaciones tales como “*Me parece divertida...*” (P1) y “*Me da felicidad...*” (P2). Estas percepciones sugieren que el

ambiente de aula favorece la motivación intrínseca, en tanto los estudiantes experimentan emociones positivas que fortalecen su vínculo con las experiencias de aprendizaje. Así, el componente afectivo se posiciona como un mediador fundamental que incide directamente en la implicación del estudiante.

En relación con las estrategias pedagógicas, el aprendizaje lúdico es uno de los elementos más significativos. Los estudiantes reconocen el juego como un facilitador del aprendizaje, al permitir la comprensión de contenidos de manera dinámica y significativa. Esto se evidencia en expresiones como *“Jugamos y aprendemos...”* (P1) y *“Prefiero los juegos porque hacen que el aprendizaje sea más dinámico”* (P4). A su vez, el juego se asocia con emociones positivas que potencian el aprendizaje, como lo manifiesta P5: *“Con los juegos me siento más libre y feliz”* y *“Cuando uno se divierte, aprende más fácil”*. De igual forma, se destaca su impacto en la participación, como señala P6: *“Porque con juegos uno participa más”*. Estos hallazgos permiten inferir que el componente lúdico dinamiza la clase y fortalece la autonomía y la motivación, configurándose como una estrategia pedagógica altamente pertinente.

Otro aspecto relevante es la participación y la autonomía del estudiante, que se evidencian en la valoración de espacios en los que pueden expresar sus opiniones e intereses. Por ejemplo, P8 afirma: *“Si opinamos, prestamos más atención. Nos sentimos parte de la clase”*, lo que refleja cómo la inclusión de la voz del estudiante favorece su implicación en las dinámicas de aprendizaje. También se resalta la relevancia de conectar los contenidos con los intereses personales, como lo expresa P6: *“Me gustaría aprender sobre temas que me gustan”*. Estas afirmaciones evidencian la necesidad de promover prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, que reconozcan su agencia y fortalezcan su rol activo en el aula.

En cuanto al ámbito social del aprendizaje, el aprendizaje cooperativo es un elemento fundamental. Los estudiantes valoran el trabajo en grupo como una oportunidad para construir conocimiento de manera conjunta, tal como lo expresan P7: *“Me gusta trabajar en grupo porque compartimos ideas”* y *“A veces, más compañeros agregan algo que yo no había pensado”*. Esta construcción colectiva también es resaltada por P1 al afirmar: *“Entre todos construimos una idea más clara”*. Adicionalmente, la interacción entre pares se caracteriza por un clima respetuoso y colaborativo, como lo evidencia la afirmación de P3: *“Mis compañeros me corrigen sin burlarse...”*. Las relaciones interpersonales positivas favorecen la confianza y facilitan el aprendizaje, fortaleciendo la dimensión relacional propuesta por la teoría de la autodeterminación.

Por otra parte, en relación con el fortalecimiento de habilidades, los participantes destacan la importancia de la práctica, la progresión y el uso de múltiples recursos en el aprendizaje del idioma. P2 señala: *“A veces es fácil porque empezamos con palabras sencillas”*, lo cual evidencia una secuenciación adecuada de los contenidos. P3, por su parte, afirma: *“Siento que he mejorado al hablar. Pronuncio mejor gracias a que el profesor nos hace repetir palabras”*, destacando el valor de la práctica guiada en el fortalecimiento de habilidades lingüísticas. Aquí, el uso de recursos audiovisuales también es un elemento muy importante como lo indican expresiones como *“Las películas me gustan porque entiendo mejor...”* (P3) y *“Cuando escuchamos canciones aprendo pronunciación”* (P1).

En esta misma línea, el rol del docente es determinante en la mediación del aprendizaje. Los estudiantes valoran mucho el uso de estrategias variadas que facilitan la comprensión, como lo expresa P2: *“El profesor explica con ejemplos en inglés y español. También usa gestos para que entendamos más rápido”*. Esta diversidad de recursos pedagógicos permite atender diferentes estilos de aprendizaje y contribuye a crear un ambiente accesible e inclusivo, en el que los estudiantes logran avanzar en su proceso formativo.

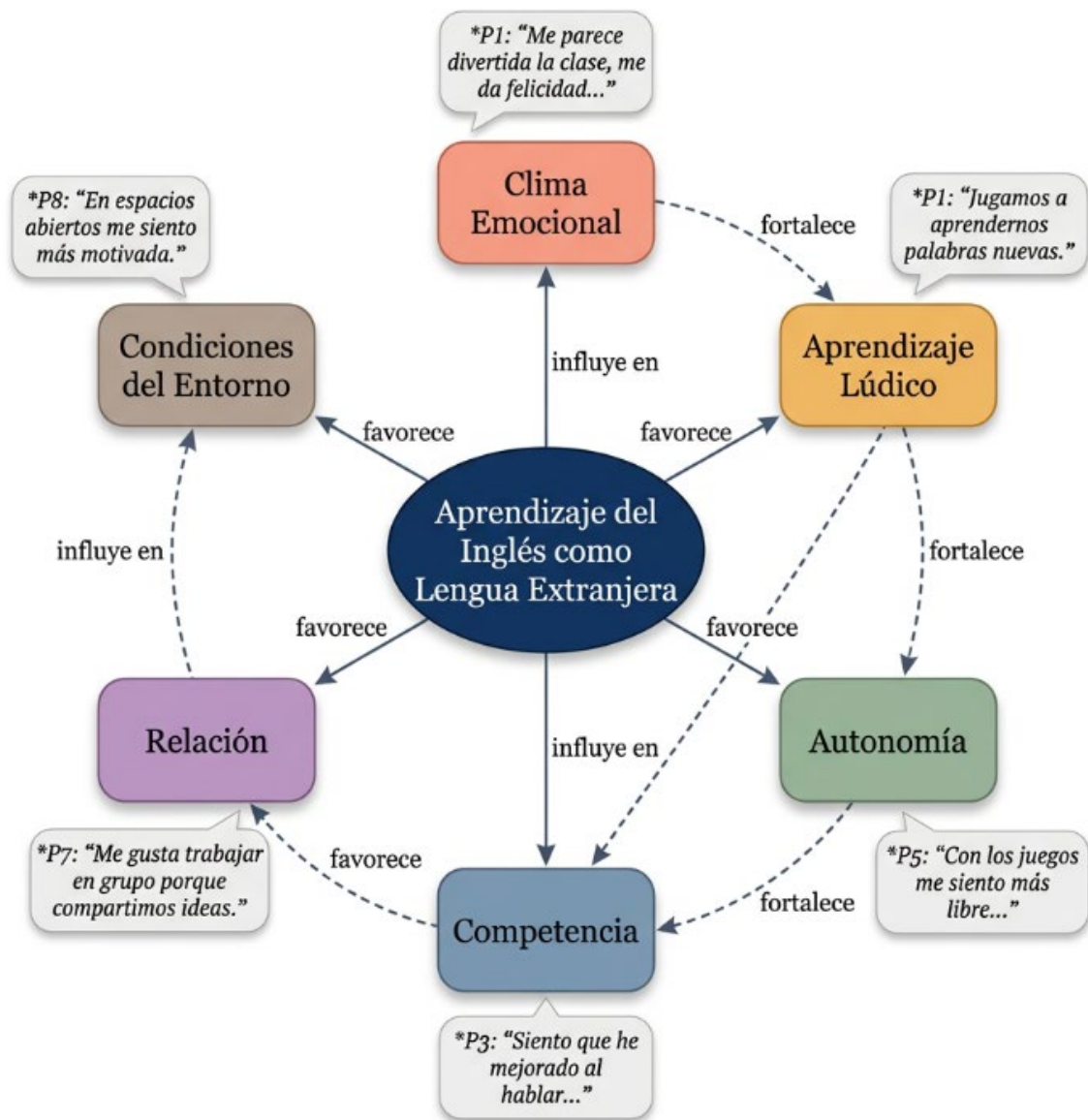
También se evidencia una clara proyección del inglés hacia contextos futuros, lo que fortalece la motivación del estudiante. Por ejemplo, P2 menciona: *“Estoy aprendiendo un idioma que podría usar si viajo y para hablar con otras personas”*, mientras que P6 señala: *“Para viajar y hablar con otras personas en diferentes países”*. De igual forma, P5 amplía esta visión al afirmar: *“También sirve para trabajos como ser traductor...”*. Estas percepciones muestran que los estudiantes reconocen el valor práctico del idioma, lo cual incide en su interés y compromiso con el aprendizaje.

Por otro lado, dentro de las categorías emergentes, se identificó la influencia de las condiciones institucionales y de la disponibilidad de recursos en el proceso formativo. P8 señala: *“En el aula máxima podemos hacer actividades de hablar y escuchar”*, mientras que P5 indica: *“En audiovisuales usamos videos, proyectores y audios para aprender”*. Los eventos escolares también pueden ser espacios de motivación e inclusión, como lo expresa P2: *“El Día del Inglés ayuda porque todos pueden participar...”*. Estos elementos evidencian que el contexto educativo y los recursos disponibles desempeñan una función fundamental al momento de construir experiencias de aprendizaje significativas.

Finalmente, se destaca la apertura de los estudiantes hacia la innovación pedagógica,

evidenciada en sus propuestas para mejorar la clase. P1 sugiere: *“Agregaría más juegos y más tecnología...”*, mientras que P6 plantea: *“Usaría videojuegos... para aprender más vocabulario”*. Incluso se observa disposición al cambio al afirmar: *“Creo que podría hacerlo para aprender nuevas palabras”*. Estas respuestas reflejan una actitud positiva ante la incorporación de nuevas estrategias, lo que representa una oportunidad para diseñar escenarios de aprendizaje novedosos y contextualizados. A continuación, la Figura 4 presenta y explica el diagrama de red categorial.

Figura 4. Red de categorías de los principios de la TAD y emergentes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.



Nota. Elaboración propia en Gamma.

La figura expone una red de relaciones entre categorías emergentes, configurada a partir del análisis de contenido de la información recopilada acerca del proceso de formación en inglés como lengua extranjera. Esta es una red categorial que surge del proceso de análisis de contenido

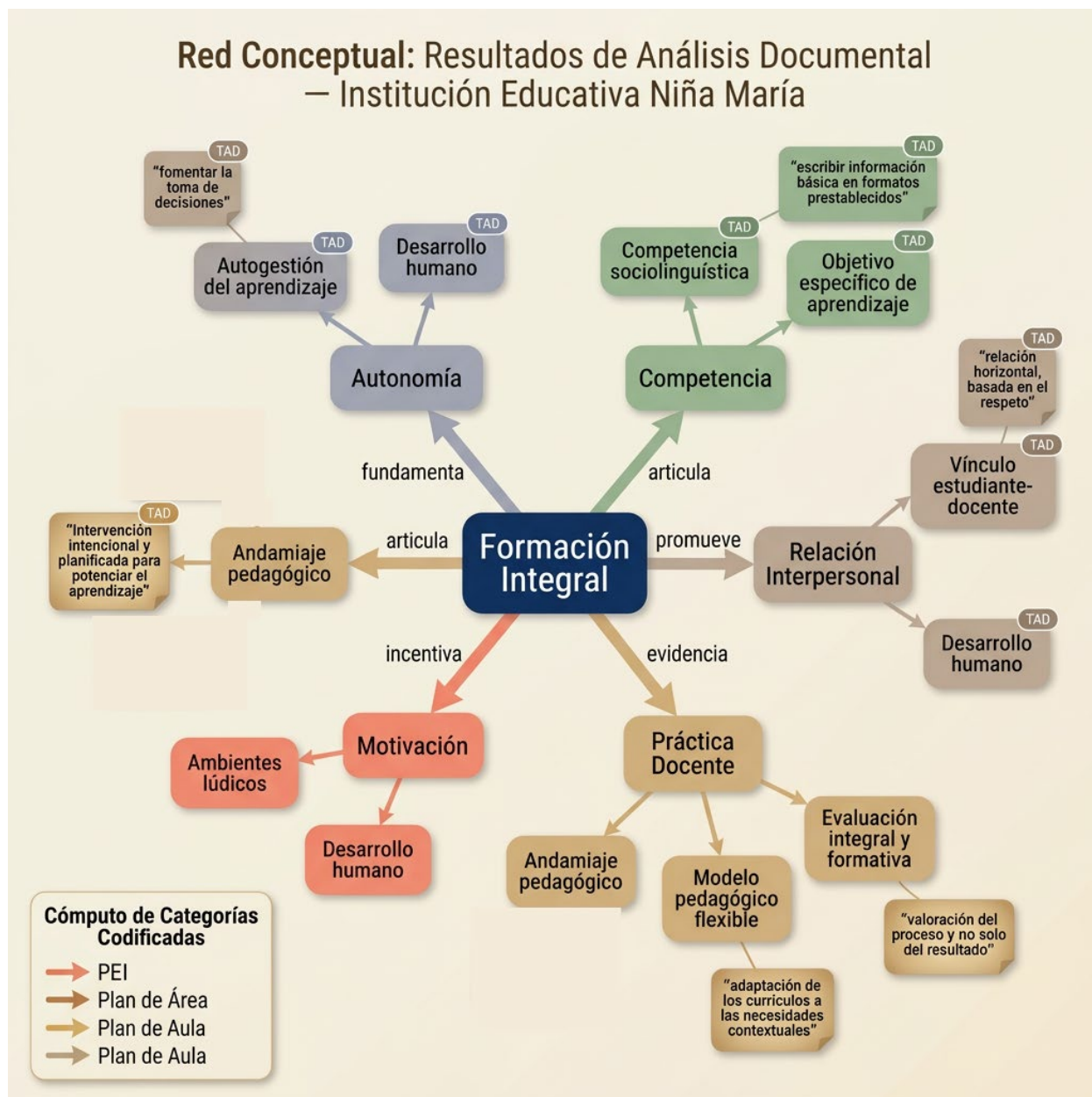
aplicado a la información recopilada mediante entrevistas, a través de la cual se representan las relaciones entre las categorías identificadas en torno al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La categoría principal se ubica en la parte central del esquema, alrededor de la cual se articulan seis categorías: clima emocional, aprendizaje lúdico, autonomía, competencia, relación y condiciones del entorno. Las conexiones entre estas categorías evidencian relaciones de influencia, fortalecimiento y asociación, destacando cómo el clima emocional positivo favorece las interacciones y el interés del estudiantado, mientras que el aprendizaje lúdico potencia la autonomía y la participación. A su vez, la interacción entre pares fortalece la dimensión relacional e incide en el fortalecimiento de la competencia comunicativa. Complementariamente, las condiciones del entorno emergen como un factor contextual que influye tanto en la relación como en la competencia, lo que evidencia la importancia de los recursos y espacios institucionales en las experiencias de aprendizaje.

Es oportuno señalar que se decidió integrar las citas textuales de los participantes que dan sustento a la exposición de estos resultados, ya que respaldan empíricamente cada categoría y muestran cómo las perspectivas y vivencias del estudiantado se vinculan con los principios de la TAD, así como con categorías emergentes. Como se puede observar, este es un acercamiento a la complejidad del fenómeno estudiado, lo que evidencia que el aprendizaje del inglés se da a partir de la interacción dinámica entre factores emocionales, pedagógicos, sociales y contextuales.

Análisis Documental

El análisis documental se desarrolló a partir de dos matrices complementarias con las que se buscó inicialmente una lectura descriptiva de los documentos institucionales, y que, con la revisión y análisis permitieron una trazabilidad desde los datos hacia la formulación de un análisis categorial. En la primera matriz (ver [Apéndice I_Matriz 1_Análisis documental.](#)) se realizó un proceso de identificación y organización de unidades de significado presentes en el PEI, Plan de área, Plan de aula y SIEE, las cuales fueron codificadas inicialmente en términos como formación integral, proyecto de vida, desarrollo de habilidades comunicativas, trabajo colaborativo, evaluación formativa y seguimiento del aprendizaje. Posteriormente, en la segunda matriz (ver [Apéndice J_Matriz 2_Análisis documental.](#)), estos códigos fueron sometidos a un proceso de refinamiento y agrupación, dando lugar a categorías más abstractas y, finalmente, a temas articuladores que evidencian la lógica interna del sistema educativo analizado, presentados en la Figura 5, y explicados seguidamente.

Figura 5. Red de codificación análisis documental



Nota. Elaboración propia en Gamma.

En el caso del PEI, se identificó una alta recurrencia de códigos asociados al desarrollo humano y la formación integral, particularmente aquellos relacionados con proyecto de vida, pensamiento crítico, inclusión y responsabilidad social. Estos códigos aparecen de manera reiterada, y ocupan un lugar estructural dentro del documento, lo que permitió su consolidación en

categorías como horizonte institucional y modelo pedagógico institucional. Desde una lectura más analítica, se evidencia que estos elementos configuran un discurso institucional orientado a la formación de sujetos autónomos, lo que establece una relación directa con la dimensión de autonomía de la TAD. De igual forma, la insistencia en la creatividad, el emprendimiento y la transformación social permite inferir una orientación hacia la motivación intrínseca, en tanto se busca dotar de sentido al proceso educativo más allá del cumplimiento de contenidos. En este sentido, el PEI estructura el marco axiológico desde el cual se legitiman las prácticas pedagógicas, convirtiéndose en un nivel macro de regulación del sistema didáctico.

En relación con el Plan de área, el análisis evidenció una concentración significativa de códigos vinculados al desarrollo progresivo de habilidades lingüísticas, tales como listening, speaking, reading y writing, así como a la gradualidad del aprendizaje y la alineación con estándares. Estos elementos permitieron la consolidación de categorías como la organización curricular y las competencias específicas del área, que reflejan una clara orientación hacia la dimensión de competencia. No obstante, un análisis más fino permitió identificar que se trata de una propuesta que incorpora de manera transversal la interacción social, evidenciada en códigos como el trabajo en grupo, los diálogos y las actividades comunicativas. Esto posibilita su articulación con la dimensión de relación, mientras que la inclusión de actividades lúdicas y contextualizadas sugiere la intención de activar la motivación de los estudiantes.

Por su parte, el Plan de aula presentó una mayor densidad y diversidad de códigos, lo cual es coherente con su carácter operativo. Se identificaron códigos recurrentes, como andamiaje pedagógico, uso de recursos didácticos, trabajo colaborativo, participación y estrategias lúdicas, que fueron agrupados en categorías, tales como estrategias metodológicas y actividades centradas en el estudiante. A diferencia de los documentos anteriores, aquí se evidencia una integración efectiva de todas las dimensiones de la TAD: la autonomía se manifiesta en prácticas como la autoevaluación y el trabajo independiente; el desempeño en la expresión oral y escrita en la lengua meta; la relación en las dinámicas de interacción grupal; y la motivación en el uso de recursos lúdicos y visuales. Desde una perspectiva analítica, el Plan de aula permite observar cómo las intencionalidades institucionales se traducen en acciones concretas, evidenciando procesos de organización temporal (secuenciación de actividades) y de mediación pedagógica.

Finalmente, el análisis del SIEE mostró una alta recurrencia de códigos asociados a la evaluación formativa, como el seguimiento continuo, los criterios de desempeño, la flexibilidad y

la retroalimentación. Estos códigos se agruparon en categorías, como criterios institucionales de evaluación y procesos de seguimiento, lo que evidencia que la evaluación se contempla como un procedimiento integral de acompañamiento. Esta concepción facilita su articulación con la dimensión de motivación, ya que, la evaluación se orienta al mejoramiento continuo, así como con la autonomía, al permitir ajustes institucionales en función del contexto. Adicionalmente, la inclusión de actores como estudiantes y familias en el proceso evaluativo evidencia una conexión con la dimensión de relación. Se puede decir que el SIEE cumple la función de validar y legitimar los aprendizajes, definiendo qué se reconoce como logro y bajo qué criterios, lo que lo posiciona como un instrumento esencial para regular el sistema educativo.

Adicionalmente, la red de codificación permite identificar que en los distintos documentos se observan las dimensiones de la TAD, así como una articulación progresiva y coherente a lo largo de los niveles de planificación educativa. Mientras el PEI establece el marco axiológico, el Plan de área organiza el conocimiento disciplinar, el Plan de aula concreta la acción pedagógica y el SIEE regula los procesos de validación. Esto demuestra que existe un sistema en el que las categorías de autonomía, competencia, relación y motivación constituyen principios estructurantes del proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés en la institución.

Discusión

La triangulación de la información, en los términos de Hernández et al. (2014), se asumió en este estudio como un proceso analítico orientado a contrastar e integrar múltiples datos, rejilla de observación, entrevista semiestructurada a estudiantes y análisis documental (PEI, plan de área y plan de aula), con el objetivo de reforzar la solidez de las interpretaciones y propiciar una comprensión integral de la situación educativa estudiada. Así las cosas, la triangulación no se limitó a la comparación de información, ya que identificó convergencias, divergencias y tensiones entre el currículo prescrito, el currículo implementado y el currículo percibido, configurándose como una base para la interpretación crítica de los hallazgos. Entonces, a partir de este proceso, la discusión se orientó a establecer vínculos entre la evidencia recopilada y los aportes teóricos abordados en la investigación, en particular, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2008), el planteamiento sociocultural (Vygotsky, 1978) y los aportes sobre adquisición de segunda lengua (Krashen, 1982; Swain, 1985), entre otros. De esta forma, además de describir los datos, se

comprendió cómo las dinámicas observadas en el aula reflejan o tensionan dichos marcos conceptuales, permitiendo explicar, por ejemplo, las limitaciones en la autonomía estudiantil, la naturaleza de los procesos motivacionales y el rol de la interacción en el aprendizaje. Más allá de validar los planteamientos teóricos abordados en el estudio, los resultados también permitieron identificar contradicciones entre los discursos pedagógicos e institucionales y las prácticas observadas en el aula, así como limitaciones contextuales que vuelven compleja la implementación de enfoques centrados en la autonomía, la interacción y la participación. Así, la triangulación se convierte en un puente entre los datos empíricos y la teoría, dando lugar a una discusión fundamentada que trasciende la descripción, aportando a la comprensión integral del fenómeno.

Categoría Autonomía

En relación con la categoría de autonomía, los resultados evidencian una divergencia significativa entre las tres fuentes analizadas. Mientras el análisis documental, especialmente el PEI, plantea la autonomía como eje central de la formación integral, la rejilla de observación muestra que en la práctica predominan dinámicas de autonomía guiada, con escasas oportunidades para la adopción de decisiones propias, la autorregulación y la participación del estudiante durante la construcción del aprendizaje. Esta situación es corroborada por las entrevistas, en las que los estudiantes expresan su interés por participar más activamente, elegir temas y tener mayor voz en el aula.

Desde una perspectiva teórica, esta tensión puede explicarse a partir de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), quienes sostienen que la autonomía es una necesidad psicológica básica cuya satisfacción es fundamental para el fortalecimiento de la motivación. La limitada autonomía en el aula restringe las posibilidades de agencia del estudiante y favorece formas de regulación externa del aprendizaje. También desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), la autonomía es un proceso que se construye progresivamente mediante la internalización de prácticas sociales mediadas. En este caso, la fuerte dependencia del docente en el grupo observado sugiere que los procesos de mediación no están transitando hacia niveles superiores de autorregulación, lo que evidencia una ruptura entre la intencionalidad pedagógica y su implementación efectiva. Esta situación evidencia una tensión frecuente en los contextos educativos públicos, donde los discursos institucionales promueven la formación de estudiantes autónomos, pero las dinámicas tradicionales de enseñanza continúan privilegiando prácticas centradas en el control, la transmisión de contenidos y la dependencia del docente. En

consecuencia, la autonomía termina siendo reconocida a nivel discursivo, aunque limitada en su materialización dentro del aula.

Categoría Competencia

En la categoría de competencia se identificó una alta convergencia entre las tres fuentes. La rejilla de observación evidenció que los estudiantes comprenden instrucciones y contenidos en lengua extranjera, aunque presentan dificultades en la producción oral espontánea. Esta percepción es consistente con las entrevistas, en las que los estudiantes reconocen avances en su aprendizaje, particularmente en el vocabulario y la pronunciación. A su vez, el análisis documental muestra una estructura curricular organizada por habilidades, con una progresión coherente.

Desde el enfoque de Vygotsky (1978), estos hallazgos pueden interpretarse como evidencia de procesos de andamiaje en la zona de desarrollo próximo, en los que el docente desempeña un papel mediador clave. Sin embargo, la persistente dependencia del modelaje indica que la transición hacia la autonomía aún es incompleta. En términos de la teoría de la autodeterminación, la necesidad de competencia se encuentra parcialmente satisfecha; no obstante, para fortalecerla, es necesario que los estudiantes enfrenten desafíos acordes con su nivel que les permitan experimentar eficacia y control sobre su aprendizaje; la ausencia de estos retos puede limitar el desarrollo de la autoeficacia y, en consecuencia, de la motivación intrínseca. De este modo, los hallazgos sugieren que las prácticas pedagógicas observadas priorizan formas de comprensión y repetición controlada sobre oportunidades reales de producción espontánea del idioma. Aunque esta dinámica puede generar seguridad inicial en los estudiantes, también puede limitar el desarrollo progresivo de la confianza comunicativa y la apropiación utilitaria del inglés en situaciones de interacción auténtica.

Categoría Relación

La categoría de relación es una de las dimensiones de mayor solidez en el proceso pedagógico analizado, lo que evidencia una alta convergencia entre la rejilla de observación, las entrevistas y el análisis documental. Tanto las dinámicas observadas en el aula como las percepciones estudiantiles coinciden en señalar la existencia de un ambiente fundamentado en el respeto, la colaboración y el apoyo entre pares, en coherencia con los principios institucionales orientados a la formación integral. Este hallazgo permite comprender el aula como un entorno relacional que incide directamente en las condiciones de aprendizaje, tal como plantea Bates (2016), al definir los ambientes de aprendizaje como sistemas complejos en los que interactúan

factores sociales, emocionales y pedagógicos.

Desde la teoría de la autodeterminación, la relación, entendida como la necesidad de pertenencia y conexión con los demás, constituye un elemento central en el desarrollo de la motivación (Deci y Ryan, 2008). En este caso, el entorno relacional positivo actúa como facilitador del compromiso estudiantil; sin embargo, la evidencia empírica también muestra que dicha condición no es suficiente para garantizar una participación equitativa. La participación desigual observada en algunas actividades pone de manifiesto una limitación estructural en la organización del trabajo colaborativo, lo cual coincide con planteamientos de Swain y Lapkin (2015), quienes destacan que la interacción en el aprendizaje de una segunda lengua solo resulta efectiva cuando se estructura de manera intencional, favoreciendo la co-construcción del conocimiento y no la simple distribución de tareas. Desde una perspectiva sociocultural, las interacciones en el aula constituyen el núcleo del aprendizaje, en tanto es a través de ellas que se construyen significados compartidos y se desarrollan funciones cognitivas superiores (Vygotsky, 1978). No obstante, cuando dichas interacciones no se regulan pedagógicamente, pueden reproducir dinámicas de exclusión o participación periférica, lo que limita el potencial formativo del trabajo en grupo. De esta manera, los resultados evidencian que la existencia de un ambiente relacional positivo no garantiza, por sí misma, la participación equitativa de todos los estudiantes. Algunos continúan asumiendo roles más pasivos en las dinámicas grupales, lo que permite reconocer que la interacción social requiere estructuras pedagógicas intencionales que favorezcan una implicación más equilibrada y activa.

Categoría Motivación

En relación con la motivación, los hallazgos evidencian una convergencia parcial entre las fuentes, caracterizada por altos niveles de implicación inicial, especialmente en actividades de carácter lúdico o mediadas por tecnologías, seguidos de una disminución progresiva en el transcurso de la sesión. Este comportamiento sugiere que la motivación se encuentra fuertemente condicionada por factores situacionales, lo cual indica una predominancia de formas de regulación externa (Deci y Ryan, 1985). En este sentido, puede inferirse que la motivación estudiantil depende en gran medida de estímulos inmediatos y dinámicas de novedad, lo que evidencia dificultades para consolidar formas más autónomas y sostenibles de compromiso con el aprendizaje. Así, el reto pedagógico no consiste únicamente en incorporar actividades llamativas, sino en construir experiencias que favorezcan la construcción de significados personales en torno al aprendizaje del

idioma. Este fenómeno puede ser comprendido también a la luz de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977), ya que la percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias capacidades incide directamente en su nivel de compromiso. La disminución de la motivación podría estar asociada a experiencias de dificultad o inseguridad, particularmente en actividades de producción oral, donde el error se hace más visible. En esta línea, estudios como el de Barón (2023) evidencian la estrecha conexión entre motivación y ansiedad en el aprendizaje del idioma, señalando que altos niveles de ansiedad pueden reducir significativamente la participación.

Categorías Emergentes

Por otra parte, las categorías emergentes favorecen un análisis más completo de la realidad estudiada, al incorporar una visión integral de los distintos factores que intervienen en ella. El clima emocional positivo identificado en las distintas fuentes se constituye en un mediador clave del aprendizaje, en coherencia con los planteamientos de Ausubel (2002), quien enfatiza el papel de los factores afectivos en la construcción de aprendizajes significativos. La disposición emocional del estudiante influye en su capacidad para establecer conexiones cognitivas con los nuevos contenidos. En cuanto al aprendizaje lúdico, se ve como una estrategia muy valorada por los estudiantes y consistente con diversas investigaciones que destacan los beneficios de la gamificación y el juego como herramientas pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, tal como lo explican Molina-García et al., 2021; García y Mora, 2020. Estas estrategias incrementan la motivación, y también favorecen procesos de aprendizaje activo, participación y construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, su efectividad depende de su integración en una secuencia didáctica estructurada, evitando que se conviertan en elementos aislados sin continuidad pedagógica, tal como advierte Feo (2015).

Finalmente, la proyección del aprendizaje hacia el futuro, evidenciada en la asociación del inglés con oportunidades académicas y laborales, refleja una forma de motivación más autónoma, cercana a la regulación identificada en el continuo motivacional. Este hallazgo resulta relevante, ya que indica que los estudiantes reconocen el valor instrumental del aprendizaje del idioma, en coherencia con los planteamientos de Cummins (2000), quien destaca la relación entre lengua, poder y oportunidades sociales. No obstante, la dificultad radica en traducir esta valoración en prácticas concretas de participación en el aula, lo que demuestra una falta de conexión entre la motivación declarada y la motivación en acción. Esta situación también permite comprender que las dinámicas de inmersión observadas en el contexto estudiado no corresponden a una exposición

total y permanente al idioma, sino a formas de aproximación progresiva mediadas por las condiciones reales del entorno escolar. En este sentido, los hallazgos permiten cuestionar concepciones tradicionales de inmersión asociadas exclusivamente a la exposición total al idioma o al uso intensivo de recursos tecnológicos. Por el contrario, en el contexto analizado, la inmersión se configura más bien como un proceso gradual y contextualizado, mediado por apoyos visuales, interacción guiada y estrategias pedagógicas adaptadas a las condiciones reales de la institución.

De esta manera, los resultados analizados a partir de los instrumentos aplicados permitieron evidenciar que, si bien existen condiciones altamente favorables en términos relacionales y afectivos, persisten tensiones en la estructuración pedagógica que limitan el desarrollo pleno de la autonomía y la sostenibilidad de la motivación. Estas tensiones responden tanto a factores individuales, como a la configuración misma del ambiente de aprendizaje y a las decisiones didácticas que median la interacción en el aula. Se puede decir que los hallazgos coinciden con lo planteado por Moreno-Pinado y Velázquez (2016), quienes señalan en su trabajo, que el desarrollo de habilidades complejas requiere estrategias pedagógicas intencionales que articulen lo cognitivo, lo emocional y lo social. De este modo, resulta necesario comprender el fenómeno relacionado al aprendizaje y enseñanza del inglés en su complejidad y orientar la construcción de propuestas pedagógicas más coherentes, integrales y contextualizadas.

Ruta de Acción Pedagógica

El diseño de la presente ruta de acción pedagógica surge como respuesta a los resultados obtenidos en la etapa investigativa, en el que se identificaron diversas tensiones entre las necesidades de los estudiantes, las prácticas de aula y las orientaciones institucionales. En particular, se evidenció una baja motivación para el aprendizaje del inglés, asociada a metodologías centradas en la repetición y la memorización, así como una relación ínfima entre los contenidos abordados y los contextos reales de los alumnos. De igual forma, las percepciones estudiantiles reflejaron la necesidad de experiencias de aprendizaje más dinámicas, participativas y significativas, particularmente entre estudiantes que presentan limitaciones asociadas al acceso a recursos, a la exposición al idioma y a las oportunidades de interacción comunicativa. Asimismo, el análisis de los documentos institucionales permitió reconocer la importancia de fortalecer los enfoques inclusivos y la adquisición de habilidades comunicativas pertinentes. De este modo, la ruta se configura como una propuesta que articula estos elementos y busca responder a las necesidades identificadas desde una perspectiva contextualizada y transformadora.

A partir de este propósito, se optó por la elaboración de una cartilla pedagógica como formato de presentación de la ruta (ver [Apéndice K Ruta de acción pedagógica](#)), porque se reconoce su alto potencial de replicabilidad, accesibilidad y aplicabilidad en diversos contextos educativos. La cartilla permite organizar la información de manera clara, secuencial y visualmente atractiva, lo que facilita su comprensión y uso por parte de los docentes. Se entiende como un recurso flexible que puede consultarse, adaptarse y enriquecerse según las particularidades de cada aula, lo que promueve la apropiación pedagógica de la propuesta. Su diseño responde, además, a la necesidad de ofrecer orientaciones concretas que trasciendan el plano teórico y posibiliten la implementación de estrategias didácticas de manera práctica y situada.

La ruta de acción pedagógica (Figura 6) busca orientar el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje del inglés que fortalezcan la motivación, la participación y el fortalecimiento de las habilidades de comunicación en estudiantes de grado sexto, a partir de un enfoque fundamentado en la teoría de la autodeterminación y mediado por aulas inmersas. Su construcción se llevó a cabo mediante la articulación de los resultados del diagnóstico, los referentes teóricos y el análisis de las prácticas de aula, lo que permitió estructurar una propuesta pertinente y contextualizada. De este modo, la estructuración de los momentos pedagógicos responde directamente a las tensiones identificadas a lo largo del estudio, especialmente las asociadas a la baja autonomía estudiantil, la dependencia de estímulos externos para sostener la motivación y las limitadas oportunidades de interacción significativa en inglés. Así, la ruta se organiza en cuatro momentos pedagógicos: activación de la motivación, exploración y comprensión en contexto, interacción y producción del lenguaje, y reflexión y proyección del aprendizaje. Estos orientan el desarrollo progresivo de experiencias de aprendizaje significativas.

Figura 6. Ruta de acción pedagógica



Nota. Elaboración propia.

En esta misma línea, en la presente ruta, las aulas inmersas se entienden como ambientes de aprendizaje contextualizados que favorecen el uso del inglés de manera contextual y significativa mediante experiencias de interacción, participación y mediación pedagógica. Desde esta perspectiva, la inmersión no se concibe como una exposición total al idioma ni como una estrategia que dependa exclusivamente de recursos tecnológicos avanzados, sino como un proceso gradual de aproximación al inglés mediante actividades comunicativas, apoyos visuales, dinámicas colaborativas y circunstancias vinculadas a la realidad de los estudiantes.

En este sentido, según lo ilustra la Figura 7, la propuesta busca generar espacios en los que el idioma se utilice con fines reales en el aula, promoviendo la participación, la motivación y la construcción de aprendizajes significativos. Para ello, se incorporan dinámicas en las que predomine el uso contextualizado del inglés, la interacción guiada, el trabajo cooperativo, los recursos gráficos y audiovisuales, así como actividades lúdicas y experienciales que permitan fortalecer la comprensión y producción del idioma de manera progresiva.

De esta manera, la inmersión pedagógica se materializa en prácticas que reconocen las características del contexto institucional y las necesidades de los estudiantes, y favorecen ambientes de aprendizaje más dinámicos, inclusivos y coherentes con los propósitos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En cuanto al funcionamiento, la ruta no se diseña como una secuencia rígida; sino como una orientación pedagógica que apoya la labor docente, facilitando la selección, adaptación y reorganización de las dinámicas de enseñanza según las características del grupo, los recursos disponibles y los objetivos de aprendizaje. De este modo, el docente asume un rol protagónico en la mediación pedagógica, ajustando la propuesta a su contexto particular. Por ejemplo, al abordar un tema propio del grado sexto como bien podría ser “My daily routine”, la ruta propone iniciar con una actividad de inmersión contextualizada, como la observación de rutinas cotidianas a través de imágenes o videos cercanos al entorno de los aprendices, favoreciendo primeramente la comprensión básica del lenguaje utilizado.

A continuación, se promueven espacios de interacción guiada en los que los alumnos describen sus propias rutinas, primero con apoyo del docente y luego de manera más autónoma, incorporando estructuras básicas del idioma. En dicho proceso, se integran estrategias que mejoran la autonomía (elección de actividades o formas de presentación), la competencia (retos ajustados al nivel) y la relación (trabajo colaborativo), en relación con la TAD. Para que este andamiaje sea efectivo, el docente asume tres roles diferenciados de manera gradual. En una primera fase, actúa como modelador, demostrando su propia rutina con apoyo de imágenes o una línea de tiempo visual y empleando frases simples como “I wake up at 6:00 a.m., then I brush my teeth”, lo que permite a los estudiantes internalizar estructuras y vocabulario básico. Posteriormente, en la fase de entrenador, el docente circula entre las parejas o grupos, ofrece frases incompletas para que los alumnos completen (“I _____ at 7:00”), corrige de forma no intrusiva (repitiendo correctamente sin señalar el error explícitamente) y formula preguntas expansivas como “What do you do after

breakfast?”, con lo que ajusta el reto al nivel de cada estudiante y refuerza su competencia. Finalmente, en la fase de facilitador de autonomía, el docente retira progresivamente la ayuda, brinda opciones para que los estudiantes elijan cómo presentar su rutina (dibujo, actuación, lista escrita o pequeño párrafo) y anima a que se autocorrijan o se ayuden entre pares antes de acudir a él. De esta manera, la interacción guiada no solo se limita a la práctica lingüística, sino que se convierte en un espacio donde la autonomía, la competencia y la relación se fortalecen de forma articulada, en coherencia con los principios de la teoría de la autodeterminación.

En última instancia, se propone una actividad de cierre, como la creación de un diario o presentación breve sobre su rutina, que evidencie el aprendizaje en un contexto comunicativo real. Así las cosas, su carácter adaptable favorece su implementación en diversos entornos educativos, sobre todo en aquellos con condiciones socioeconómicas diversas, contribuyendo a la construcción de escenarios de enseñanza-aprendizaje que reconozcan y atiendan las diferencias individuales, donde el aprendizaje del inglés se asume como una oportunidad para ampliar horizontes personales y sociales.

Figura 7. Línea de tiempo: momentos de la ruta pedagógica y acciones del docente



Conclusiones

En relación con la autonomía, los resultados permiten concluir que existe una ruptura entre la intencionalidad formativa institucional y su materialización en el aula, lo que limita el desarrollo de la agencia estudiantil. Aunque el discurso pedagógico promueve la formación de sujetos autónomos, las prácticas observadas siguen estando sujetas a la intervención del profesor, lo que restringe la autonomía decisional y la autorregulación. Esta situación evidencia la necesidad de reconfigurar las dinámicas didácticas hacia propuestas que otorguen al estudiante un rol más activo, favoreciendo procesos progresivos de independencia que permitan transitar de la regulación externa hacia formas más autónomas de aprendizaje.

En cuanto a la competencia, se concluye que los estudiantes han desarrollado habilidades de comprensión en lengua extranjera, lo cual refleja que, a pesar de seguir buenos procesos, persisten limitaciones en la producción oral espontánea, asociadas a la dependencia del modelaje

docente. Esto indica que es necesario promover la autonomía en el uso del idioma y se hace necesario fortalecer estrategias que promuevan la práctica auténtica, el error como oportunidad de aprendizaje y el desarrollo de la autoeficacia.

Respecto a la relación, se identifica como una fortaleza estructural del proceso pedagógico, evidenciada en un clima de aula positivo que favorece la interacción, el respeto y la colaboración. No obstante, esta condición, aunque necesaria, no garantiza por sí misma la equidad en la participación, lo que demuestra la importancia de implementar estructuras cooperativas más intencionales que aseguren la implicación activa de todos los estudiantes.

En relación con la motivación, se concluye que se manifiesta de manera fluctuante y dependiente de estímulos externos, especialmente en actividades lúdicas o mediadas por tecnología, lo que evidencia una predominancia de formas de motivación extrínseca. Esta condición limita la sostenibilidad del compromiso estudiantil en las distintas etapas del aprendizaje, particularmente cuando las dinámicas del aula no logran mantener el interés inicial.

En concordancia con los objetivos específicos formulados para esta investigación, se concluye que el análisis de las interacciones pedagógicas permitió identificar tensiones entre la teoría y la práctica, particularmente en lo relacionado con la autonomía y la motivación; la exploración de las percepciones estudiantiles evidenció una disposición positiva hacia el aprendizaje del inglés, acompañada de una necesidad de mayor participación y protagonismo; y el análisis documental confirmó la existencia de un marco institucional coherente, aunque con limitaciones en su implementación. Estos hallazgos evidencian la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas que articulen de manera efectiva estos tres niveles.

Finalmente, frente al interrogante planteado en el proyecto, se concluye que los lineamientos didácticos pueden estructurarse a partir de la integración de la teoría de la autodeterminación con el enfoque de aulas inmersas, mediante la implementación de experiencias educativas orientadas a promover la autonomía a través de la toma de decisiones y la autorregulación, fortalezcan la competencia mediante tareas comunicativas auténticas y progresivas, y consoliden la relación a través de interacciones colaborativas estructuradas. Estos lineamientos deben incorporar estrategias lúdicas, contextos significativos y ambientes emocionalmente seguros que reduzcan la ansiedad y favorezcan la participación. De este modo, se contribuye al aprendizaje del inglés, pero también al fortalecimiento de destrezas sociales y comunicativas que pueden ampliar las oportunidades de inclusión socioeconómica de los

estudiantes, al favorecer condiciones de mayor participación, interacción y acceso tanto a recursos como a experiencias significativas de aprendizaje dentro del aula, especialmente en estudiantes pertenecientes a contextos educativos con recursos limitados. En este sentido, el idioma se reconoce como una herramienta que puede contribuir a la proyección académica, social y laboral del estudiantado.

En conjunto, los resultados del proyecto ponen de manifiesto que la articulación entre la teoría de la autodeterminación y las aulas inmersas representa una propuesta pedagógica pertinente para potenciar el desarrollo de competencias en inglés en contextos educativos públicos, al favorecer procesos de participación, motivación y construcción significativa del conocimiento. Asimismo, la investigación aporta una propuesta contextualizada y viable que reconoce las condiciones reales del entorno escolar y promueve prácticas más equitativas e inclusivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De esta manera, el estudio contribuye a la reflexión sobre la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje que, además de responder a los lineamientos curriculares, consideren las particularidades sociales, emocionales y educativas de los estudiantes en contextos diversos.

Contribuciones a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje

La presente investigación, centrada en la teoría de la autodeterminación y las aulas inmersas como propuesta para favorecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, permitió reconocer que los Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA) no se limitan únicamente al desarrollo de competencias lingüísticas, sino que constituyen espacios complejos donde convergen dimensiones pedagógicas, sociales, culturales y emocionales. En este sentido, los hallazgos obtenidos mediante la observación no participante, el grupo focal y el análisis documental evidenciaron la necesidad de repensar las prácticas utilizadas en la enseñanza del idioma desde enfoques que favorezcan la participación, la motivación e inclusión de los estudiantes en contextos educativos diversos.

Como resultado del estudio realizado en la Institución Educativa Técnica Niña María, fue posible identificar que las dinámicas tradicionales de enseñanza, centradas principalmente en la repetición y memorización de contenidos, generan desinterés y limitan las posibilidades de interacción significativa con el idioma. Esta situación coincide con lo planteado a lo largo del proyecto, donde se evidenció que el aprendizaje del inglés requiere experiencias contextualizadas y vinculadas con las experiencias cotidianas de los estudiantes con el fin de impulsar procesos de

apropiación más significativos y sostenibles.

En este sentido, las contribuciones de esta investigación a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje se relacionan principalmente con tres aspectos fundamentales: el fortalecimiento de la motivación y la autonomía, la promoción de procesos de inclusión socioeconómica y la necesidad de impulsar prácticas de innovación pedagógica que transformen las dinámicas tradicionales de enseñanza del inglés.

Entre los principales hallazgos de la investigación sobresalió la motivación del estudiantado frente al aprendizaje del inglés. Tanto en las observaciones de aula como en el grupo focal, se identificó que los estudiantes muestran mayor disposición al aprendizaje cuando las actividades incorporan dinámicas participativas, lúdicas y contextualizadas. Por el contrario, las actividades centradas exclusivamente en ejercicios repetitivos y descontextualizados generan apatía, inseguridad y baja participación.

Estos resultados permiten conceptualizar la trascendencia de la teoría de la autodeterminación dentro de los Ambientes Bilingües de Aprendizaje. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), “social contextual conditions that support one’s feelings of competence, autonomy, and relatedness are the basis for more self-determined motivation” (p. 65). Desde esta perspectiva, las condiciones que impulsan la autonomía, la competencia y la relación fortalecen procesos motivacionales más autónomos y duraderos. En coherencia con los hallazgos del estudio, se identificó que los estudiantes participan con mayor compromiso cuando perciben que las actividades tienen sentido para ellos, reconocen avances en su proceso y existen espacios de interacción positiva dentro del aula. En este sentido, los hallazgos permiten comprender la inclusión socioeconómica desde una perspectiva educativa, asociada al fortalecimiento de la participación, al acceso a experiencias significativas y la potenciación de habilidades comunicativas en estudiantes de contextos educativos con recursos limitados. Así, favorecer ambientes de aprendizaje más dinámicos, contextualizados e inclusivos contribuye a reducir barreras de participación dentro del aula y ampliar las oportunidades formativas de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, los Ambientes Bilingües de Aprendizaje deben concebirse como escenarios dinámicos que promuevan la participación del estudiantado en el desarrollo de su propio aprendizaje. Más allá de ser únicamente espacios físicos, los ABA integran elementos pedagógicos, sociales y culturales que inciden directamente en la manera como los estudiantes interactúan con el conocimiento. En este sentido, Rodríguez et al. (2023) plantean que los

ambientes educativos son escenarios dinámicos de interacción en los que convergen factores pedagógicos, culturales y sociales que inciden directamente en el desarrollo del aprendizaje. En concordancia con lo anterior, las aulas inmersas propuestas en esta investigación buscan favorecer experiencias de aprendizaje más cercanas a contextos reales de comunicación, permitiendo que el inglés deje de percibirse como un contenido aislado y se convierta en una herramienta de interacción significativa.

Asimismo, los resultados del estudio evidenciaron que la autonomía en el aula continúa dependiendo significativamente de la dirección permanente del docente. Aunque se identificaron manifestaciones iniciales de participación voluntaria e iniciativa por parte de algunos estudiantes, predominan dinámicas de dependencia respecto de las instrucciones y orientaciones del profesor. Esta situación consolida la necesidad de idear estrategias pedagógicas que incentiven progresivamente niveles más altos de autorregulación, autonomía para decidir y participación en el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, una de las principales contribuciones de esta investigación a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje consiste en reconocer la motivación y la autonomía como elementos centrales para fortalecer el aprendizaje del inglés. En la medida en que los docentes incorporen metodologías activas, dinámicas colaborativas y experiencias contextualizadas, será posible favorecer procesos de aprendizaje más significativos y acordes con las necesidades reales de los estudiantes.

Otro de los aportes fundamentales de esta investigación se relaciona con la comprensión del aprendizaje del inglés como una posibilidad para ampliar las oportunidades educativas y sociales en contextos marcados por desigualdades socioeconómicas. A lo largo del estudio se identificó que muchos estudiantes enfrentan limitaciones asociadas al acceso a recursos pedagógicos, a la escasa exposición al idioma fuera del contexto escolar y a la idea de que esta lengua extranjera es un contenido distante de su realidad cotidiana.

Los resultados obtenidos evidenciaron que dichas condiciones influyen directamente en los procesos motivacionales, la participación y el desarrollo de competencias comunicativas. De acuerdo con lo anterior, Carrillo (2023) señala que el contexto sociocultural tiene un impacto relevante en los procesos de aprendizaje mediante los cuales los estudiantes adquieren de una segunda lengua, lo que evidencia la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas contextualizadas e inclusivas. En este sentido, el fortalecimiento de Ambientes Bilingües de

Aprendizaje inclusivos implica reconocer las particularidades sociales y culturales de los estudiantes, así como las condiciones contextuales que atraviesan sus procesos educativos.

En coherencia con lo planteado en el marco conceptual de esta investigación, el bilingüismo no se limita al desarrollo de habilidades en una lengua diferente a la nativa, sino que también se entiende como un medio para ampliar el acceso a la información, a la formación académica y a escenarios de interacción global. Sin embargo, estas posibilidades solo pueden fortalecerse cuando los procesos de enseñanza se desarrollan desde enfoques pedagógicos equitativos e inclusivos.

A partir de los hallazgos del estudio, se reconoce que la inclusión socioeconómica no constituye un resultado automático del aprendizaje del inglés, sino una consecuencia potencial de procesos educativos que reduzcan barreras de participación y generen oportunidades reales para todos los estudiantes. En coherencia con esta perspectiva, Rodríguez et al. (2023) señalan que los Ambientes Bilingües de Aprendizaje deben fomentar la participación de todo el estudiantado y reconocer la diversidad lingüística y cultural como un elemento enriquecedor dentro del proceso educativo. En este sentido, la teoría de la autodeterminación aporta elementos fundamentales, ya que el fortalecimiento de la autonomía, la competencia y la relación favorece la construcción de experiencias educativas más equitativas, donde los estudiantes pueden sentirse capaces, reconocidos y vinculados con su proceso formativo.

Del mismo modo, la investigación permitió identificar la importancia de diseñar estrategias de enseñanza contextualizadas que se adapten a las realidades de las instituciones educativas públicas. Las limitaciones tecnológicas y materiales observadas en el contexto estudiado evidencian la necesidad de optimizar los recursos disponibles y generar estrategias creativas que fortalezcan el aprendizaje del inglés, aun en escenarios con restricciones estructurales.

En consecuencia, esta investigación contribuye a los Ambientes Bilingües de Aprendizaje al reconocer que la equidad educativa debe ocupar un lugar central en las prácticas pedagógicas. Promover espacios de participación, reconocer la heterogeneidad de los procesos y diferencias individuales en el aprendizaje, además de favorecer experiencias comunicativas significativas son acciones que contribuyen a construir ambientes más inclusivos y democráticos en la enseñanza del inglés.

Los resultados del estudio también permitieron reflexionar sobre la necesidad de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza del inglés mediante propuestas de innovación

pedagógica que respondan a las demandas educativas actuales. Desde esta perspectiva, Fullan (2013) afirma que los procesos de innovación educativa requieren cambios de mayor alcance que la simple incorporación de nuevas herramientas o metodologías, ya que implican transformar las concepciones pedagógicas que orientan la práctica docente. En este sentido, las aulas inmersas se plantean como una alternativa que favorece experiencias de aprendizaje más dinámicas, participativas y contextualizadas. No obstante, los hallazgos también evidencian que dichas transformaciones enfrentan limitaciones asociadas a las condiciones estructurales de las instituciones públicas, tales como restricciones tecnológicas, prácticas pedagógicas arraigadas y dinámicas de aula que dificultan la consolidación de procesos plenamente participativos y autónomos.

A lo largo de la investigación se evidenció que las actividades que incorporan juegos, interacción, producción oral, recursos visuales y dinámicas colaborativas generan niveles más altos de motivación y participación en los estudiantes. Estos hallazgos convergen en la necesidad de trascender enfoques basados únicamente en la memorización de estructuras lingüísticas y avanzar hacia enfoques en los que el idioma se utilice como una herramienta de comunicación auténtica.

Desde esta perspectiva, las aulas inmersas no se limitan a espacios físicos ni a recursos tecnológicos, sino que construyen escenarios de interacción en los que el inglés cobra sentido en contextos cercanos a los estudiantes. Así, el aula se convierte en un ambiente dinámico de exploración y participación. En concordancia, Rodríguez et al. (2023) señalan que los Ambientes Bilingües de Aprendizaje operan a modo de ecosistemas formativos en los cuales se integran estudiantes, docentes, recursos y contextos socioculturales.

Recomendaciones

Como recomendación para nuevas investigaciones, se aconseja ampliar el estudio a diferentes contextos educativos y niveles escolares, a fin de contrastar los hallazgos y fortalecer la propuesta. Igualmente, sería pertinente implementar la ruta pedagógica diseñada para evaluar su impacto a mediano y largo plazo. Adicionalmente, se recomienda profundizar en el análisis de aspectos relacionados con la ansiedad, los procesos motivacionales y el contexto sociocultural, dado su impacto en el aprendizaje de un idioma (Barón, 2023; Carrillo, 2023).

De esta manera, esta investigación constituye un aporte significativo a los Ambientes

Bilingües de Aprendizaje al demostrar que la articulación entre la teoría de la autodeterminación y las aulas inmersas es una vía pertinente para promover aprendizajes significativos, equitativos y sostenibles. Se recomienda a la comunidad académica y educativa continuar explorando y adaptando estos lineamientos, manteniendo siempre como centro la experiencia del estudiante y su contexto real y considerando las condiciones de infraestructura física y tecnológica propias de los entornos educativos públicos. En este sentido, se sugiere priorizar estrategias pedagógicas viables y sostenibles que no dependan exclusivamente de recursos tecnológicos especializados, sino del aprovechamiento de materiales disponibles, recursos visuales, dinámicas colaborativas y experiencias comunicativas contextualizadas. Bajo esta perspectiva, las aulas inmersas se comprenden como ambientes pedagógicos contruidos desde la interacción, la participación y el uso funcional del idioma, favoreciendo así la implementación gradual y pertinente de la propuesta como una herramienta de inclusión y transformación social (Cummins, 2000; Sarabia et al., 2023).

Lista de apéndices

A continuación, se presentan los apéndices que complementaron el desarrollo metodológico de la investigación. Estos apéndices incluyen los instrumentos de recolección de información, herramientas de análisis y evidencias del trabajo de campo, garantizando transparencia, rigor y trazabilidad en el proceso investigativo.

Apéndice A: rejillas de observación diligenciadas

Ver [Apéndice A_Rejillas de observación diligenciadas](#)

Apéndice B: guía del grupo focal

Ver [Apéndice B_Guía del Grupo Focal](#).

Apéndice C: formato inicial de la matriz del análisis documental

Ver [Apéndice C_Formato inicial_Matriz de análisis documental](#).

Apéndice D: matriz de análisis para las rejillas de la observación no participante

Ver [Apéndice D_Matriz de análisis_Rejillas de observación](#).

Apéndice E: transcripción del grupo focal

Ver [Apéndice E_Transcripción del Grupo Focal](#).

Apéndice F: datos normalizados y códigos iniciales del grupo focal

Ver [Apéndice F_Datos normalizados y códigos iniciales_G.F.](#)

Apéndice G: matriz #1 para el grupo focal

Ver [Apéndice G Matriz 1 Codificación inicial y categorización preliminar G.F.](#)

Apéndice H: matriz #2 para el grupo focal

Ver [Apéndice H Matriz 2 Agrupación de códigos y consolidación de categorías G.F.](#)

Apéndice I: matriz #1 del análisis documental

Ver [Apéndice I Matriz 1 Análisis documental.](#)

Apéndice J: matriz #2 del análisis documental

Ver [Apéndice J Matriz 2 Análisis documental.](#)

Apéndice K: ruta de acción pedagógica

Ver [Apéndice K Ruta de acción pedagógica.](#)

Referencias

- Aparcana Carlos, S. V. (2024). *Innovación pedagógica en la enseñanza del inglés: Estrategias metodológicas y tecnológicas en un contexto bilingüe* [Trabajo de suficiencia profesional, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/521fb36f-601f-42bf-8ed4-64fad0022c3b/content>
- Arana Murillo, J. L. (2021). Aprendizaje significativo en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera a nivel de Educación Media. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*. Año 04. Vol. 04. Núm. 7., 161-176. Obtenido de <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/1181/2129>
- Arias Gonzáles, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
- Arreola, S., & Coronado, M. (2021). El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en educación primaria: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 45(1), 237–252. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41326>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barón, G. A. (2023). *Relación entre la motivación y la ansiedad durante el aprendizaje de la*

- lengua inglesa en estudiantes del Colegio Integrado de Puerto Wilches* [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/19125>
- Basurto, N., Guzmán, I., Sánchez, E., & Ortega, J. (2022). *Investigación, praxis y experiencias en ELE: Una mirada multicultural*. Common Ground Research Networks.
- Bates, A. W. (2016). What is a learning environment? Components. Contact North | Contact Nord.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *How to research* (4th ed.). Open University Press.
- Carrillo, J. K. (2023). *Influencia del contexto sociocultural en el aprendizaje de una segunda lengua en la primera infancia en Colombia* [Monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/59427>
- Cayado, R. (2024). *El uso de la narración corta como estrategia educativa en el aula bilingüe* [Tesis de maestría]. <https://hdl.handle.net/10651/73839>
- Chacón Pazmiño, L. A., & Tarapues Túpue, C. E. (2002). *Causas y efectos de la escasez de material didáctico en la enseñanza-aprendizaje del inglés* [Trabajo de grado, Universidad de Nariño].
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Cómo elegir entre cinco enfoques* (4.^a ed.). SAGE.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. Dominio de las Ciencias. Vol. 3, núm. Extra 3, 759-771. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234740>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

- De Jesús Ulerio, L. F. (2024). Las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(1). <https://beta.mlsjournals.com/pedagogy-culture-innovation/article/view/2773>
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221–236. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- García, J., & Mora, J. (2020). *El juego: Una propuesta pedagógica para potenciar, desde la recreación, el aprendizaje de lengua extranjera en la Onda Bilingüe* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12254>
- Goodman, K. S. (1996). *On reading*. Heinemann.
- Hernández, Ch. (2015). Aplicación de un entorno virtual como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés. *Investigación & Desarrollo*, 9(1), 33–41. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/dide/article/view/101>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., & Baptista Lucio, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Izquierdo Sánchez-Migallón, E. (2024). *El escape room como herramienta de evaluación en el aula bilingüe*. <https://hdl.handle.net/10115/66897>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lyster, R. (2017). *Content-based language teaching: Convergent approaches in second and foreign language education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/978131562554>
- Maguiña, F. (2024). *Diseño de infraestructura escolar para el mejoramiento del servicio educativo de la I.E.I. Arca de Noé N.º 006, Uchiza, Tocache – San Martín* [Trabajo de suficiencia profesional, Universidad de Huánuco].

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722–730. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1672>
- Moreno-Pinado, W. E., & Velázquez Tejeda, M. E. (2016). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Quintero, C., Camargo, M., & Basto, N. (2018). *Una mirada hacia la enseñanza-aprendizaje del inglés en básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstreams/ff7c21df-6015-42c8-bf60-d705912292a5/download>
- Reeve, J. (2008). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rodríguez, C. (2017). *Estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/34168>
- Sarabia, M. G., Jácome, C. J., Mosquera Esparza, E., & Yanchatipán Yanchaguano, R. R. (2023). EL INGLÉS COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA EN LAS ESCUELAS DE ECUADOR. *Revista Ciencia Innovadora*. Vol. 01, Núm. 02, 14-27. Obtenido de <https://revistacienciainnovadora.com/index.php/home/article/view/7/17>
- Secretaría de Educación del Distrito. (s. f.). Aulas de inmersión: 100 extranjeros más fortalecerán aprendizaje de inglés en colegios públicos de Bogotá. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/aulas-de-inmersion-100-extranjeros-mas-fortaleceran-aprendizaje-de>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2015). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 99(1), 320–336.
- Treneman Navarro, K. E. (2021). *Uso de la música en la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera en educación primaria*.
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/835>
- Urbano, M. A. (2024). *Prácticas lectoras mediante textos expositivos para el fortalecimiento de los procesos de comprensión de lectura en estudiantes Awá de grado décimo* [Trabajo de grado, Universidad Mariana]. <https://repositorio.umariana.edu.co/>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36.
<https://doi.org/10.1080/0046152090343359>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications, Inc. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/840439997/Yin-R-Case-Study-Subrayado-1-200-Espanol>