

# La educabilidad: Factores contextuales que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua

Educability: Contextual factors involved in second language learning

*Educabilidade: Fatores Contextuais que Intervêm na Aprendizagem de uma Segunda Língua*

## - Artículo de investigación -

Jenny Yurany Rojas Rojas<sup>1</sup>

Recibido: 13 de octubre de 2024  
Aceptado: 15 de diciembre de 2024

## Resumen

La humanidad ha enfrentado desafíos a lo largo de la historia interpretados por la escuela para dar continuidad a la vida frente a cada cambio y reto que se presenta. Las conquistas, las revoluciones industriales, tecnológicas, las guerras, las pandemias, las migraciones, el cambio climático, la discriminación, entre otros, se abordan en la escuela con el fin de mitigar, cambiar, entender para no repetir o evolucionar. No obstante, la aproximación a estas dinámicas globales requiere de una reflexión profunda ante la necesidad de resignificar las intervenciones a partir de la realidad poblacional, desde sus características, necesidades, intereses, potencialidades y dificultades para resignificar el acto educativo desde quien aprende, especialmente en contextos socioeconómicos menos favorecidos. Desde esta perspectiva, este artículo hace parte de la revisión bibliográfica para el estado del arte, de la investigación Doctoral en desarrollo “Enseñanza del Inglés: orientaciones pedagógicas basadas en la neuroeducación” en la Universidad Santo Tomás. Principalmente se profundiza en la necesidad de considerar la integralidad

---

<sup>1</sup> [jenny.rojas@usantotomas.edu.co](mailto:jenny.rojas@usantotomas.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0002-8804-6876>

en la persona que aprende con relación a la educabilidad. En este sentido, se consultan veinte textos científicos clasificados según su relevancia en las principales bases de datos, las métricas de consulta y la rigurosidad en el presupuesto metodológico. Se sistematizan los textos en el software Atlas.ti 24. La revisión a la literatura profundiza en las motivaciones que el estudiante configura con relación al aprendizaje de una segunda lengua, y las brechas e inequidades del proceso de aprendizaje entre localidades del Distrito Capital que impactan esta construcción individual. Como conclusión general se encuentra que los estudiantes en el contexto público de básica secundaria y media asisten a las instituciones con grandes ausencias a nivel emocional, a nivel social, a nivel ético y a nivel biológico, que los ubican en desventaja frente a niños de colegios en contextos favorecidos o instituciones del sector privado.

**Palabras clave:** educabilidad, integral, brechas sociales, desigualdad educativa.

## **Abstract**

Humans have consistently faced significant challenges throughout history, and educational institutions play a crucial role in analyzing these events to ensure the continuity of life in the face of change. Issues such as conquests, wars, pandemics, migrations, climate change, and discrimination must be addressed in schools to foster understanding and develop strategies that prevent their recurrence while promoting progress. To effectively tackle these global dynamics, it is imperative to redefine interventions based on the unique realities of the population. This involves a comprehensive assessment of their features, needs, interests, potential, and challenges, ensuring that educational interventions are restructured from the learner's perspective, particularly for those in disadvantaged socioeconomic contexts. This article represents a vital part of a comprehensive literature review conducted in the doctoral research project at Santo Tomás University titled Teaching English: Pedagogical Orientations Based on Neuroeducation. It highlights the necessity of considering the holistic development of learners in relation to their

educational potential. In this regard, twenty scientifically relevant documents have been meticulously consulted and categorized, relying on established databases, consultation metrics, and rigorous methodology. The analysis has been expertly organized using Atlas.ti 24 software. The literature review robustly examines the motivations students cultivate toward learning a second language, while also exposing the systemic gaps and inequalities that hinder the learning process across various localities in the Capital District. This directly impacts individual educational trajectories. A critical conclusion drawn from the review is that high school students in public schools frequently suffer deficiencies in emotional, social, economic, ethical, and biological areas. This significant disadvantage compared to peers in private institutions or more privileged contexts severely affects their motivation to learn an additional language beyond their mother tongue.

**Keywords:** educability, integrality, social gaps, educational inequality.

## **Resumo**

A humanidade enfrentou desafios ao longo da história, interpretados pela escola para dar continuidade à vida frente a cada mudança e desafio que surge. As conquistas, as revoluções industriais, tecnológicas, as guerras, as pandemias, as migrações, a mudança climática, a discriminação, entre outros, são abordados na escola para mitigar, mudar, entender para não repetir ou evoluir. No entanto, a aproximação a essas dinâmicas globais exige uma profunda reflexão sobre a necessidade de ressignificar as intervenções com base na realidade populacional, considerando suas características, necessidades, interesses, potencialidades e dificuldades para ressignificar o ato educativo a partir da perspectiva do aprendiz, especialmente em contextos socioeconômicos menos favorecidos. Nessa perspectiva, este artigo faz parte da revisão bibliográfica para o estado da arte da pesquisa de Doutorado em desenvolvimento "Ensino de Inglês: Diretrizes Pedagógicas Baseadas na Neuroeducação" na Universidade Santo Tomás. Principalmente, aprofunda-se na necessidade de considerar a integralidade da

pessoa que aprende com relação à educabilidade. Nesse sentido, foram consultados vinte textos científicos classificados conforme sua relevância nas principais bases de dados, métricas de consulta e rigor metodológico. Os textos são sistematizados no software Atlas.ti 24. A revisão da literatura aprofunda-se nas motivações que o aluno configura em relação à aprendizagem de uma segunda língua e nas lacunas e desigualdades do processo de aprendizagem entre localidades do Distrito Capital que impactam essa construção individual. Como conclusão geral, verifica-se que os alunos no contexto público do ensino secundário e médio frequentam instituições com grandes ausências a nível emocional, social, ético e biológico, o que os coloca em desvantagem em relação a crianças de escolas em contextos favorecidos ou instituições do setor privado.

**Palavras-chave:** educabilidade, integral, lacunas sociais, desigualdade educacional

## Introducción

Las múltiples facetas de una realidad cambiante representan un constante desafío para un sistema educativo que justamente responda a estas transiciones. En el marco de la era global, donde la tendencia hacia una realidad interconectada mediada por avances tecnológicos y numerosos hallazgos que sobrepasan el entendimiento, requiere del dominio de por lo menos un segundo idioma como una estrategia fundamental para mejorar los intercambios económicos, así como la comunicación e interacción de ciudadanos con diferentes nacionalidades (Méndez-Santos, 2019).

En este sentido, garantizar la enseñanza de otro idioma bajo unos estándares de calidad y pertinencia se convierte en una necesidad imperante, más aún cuando se enfrenta una crisis mundial debido al desplazamiento por el conflicto armado o por la necesidad de mejorar la calidad de vida (Chamie, 2020). Por lo tanto, garantizar el dominio del inglés o de otro idioma diferente al materno, favorece no sólo a unas

dinámicas colectivas, sino que cualifica unas competencias individuales que favorecen el acceso a mejores oportunidades de estudio, laborales o de realización personal.

Pese a esta necesidad y a los esfuerzos de diferentes gobiernos por mejorar su nivel de lengua, promoviendo estrategias desde políticas públicas para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas en un idioma extranjero, el fracaso del aprendizaje de idiomas es alto (Education-First, 2023; Dörnyei y Ushioda, 2021; Méndez-Santos, 2019). En este sentido, la reflexión sobre los éxitos y fracasos con relación al aprendizaje de una lengua extranjera o del inglés, por tratarse del idioma global dominante más hablado y estudiado en todo el mundo (Dörnyei y Ushioda, 2021), sigue vigente con unas necesidades adicionales que ayuden a hacer frente a situaciones cotidianas que requieren el manejo de competencias para la vida.

En consecuencia, el proceso educativo debe estructurar intervenciones que promuevan no solo el desarrollo de competencias en campos disciplinares, sino articularlos a saberes que profundicen en la formación integral de persona, con el fin de acercarnos a una sociedad más humana, empática, resiliente, que promueva unas relaciones mediadas por las virtudes, como lo plantea Gardner (2000), en el siguiente apartado:

Yo veo la educación como una empresa más amplia en la que intervienen la motivación, las emociones y las prácticas, y los valores sociales y morales. Si estas facetas de la persona no se incorporan a la práctica diaria, es probable que la educación sea ineficaz, o peor aún, que produzca personas contrarias a nuestras nociones de humanidad (p. 24).

En concordancia, Martínez (2003), profundiza en el pensamiento de la pedagogía de Santo Tomás de Aquino, fundamentada en la promoción del estado de la virtud. Siendo la educación la *segunda naturaleza*, que desde la virtud ayuda a ser del hombre uno bueno, justo, prudente. Por tanto, el adecuado restablecimiento de las

potencialidades del ser, articulado a una formación holística, responde a unas demandas del siglo XXI, como lo sostienen Rodríguez & Cantillo (2020):

Finalmente, es necesario entender, que la naturaleza y esencia de la educación, es la formación de sujetos que piensen la sociedad como premisa fundamental de lo humano, que la formación de sujetos y ciudadanos políticos capaces de transformar su realidad desde su condición humana, es una tarea colectiva de la familia, la escuela y cualquier otro actor, para resignificar y proyectar las responsabilidades individuales y colectivas para darle sentido a la existencia (p. 41).

Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés como campo disciplinar implica una reflexión a partir de una lógica integral, teniendo en cuenta que, como se ha venido concibiendo, su alcance no ha sido significativo en todas las poblaciones escolares. Para ilustrar esta aseveración, territorios con características desfavorables en términos de unas garantías básicas de bienestar, obtienen los resultados más bajos en mediciones estandarizadas respecto al dominio del inglés (Education-First, 2023; LEE, 2023; Min educación, 2022; ICFES, 2023).

Dicho de otro modo, Riera (1993) señala que “numerosas investigaciones efectuadas en países desarrollados y subdesarrollados, han puesto de manifiesto las consecuencias negativas que ciertos factores depresores, característicos de la pobreza, ejercen sobre el funcionamiento intelectual de los niños” (p.115) así como en el bajo rendimiento obtenido en pruebas de inglés estandarizadas (Barrientos & Palma, 2023).

En este orden de ideas, la composición social, económica y cultural permean el componente de la educabilidad con una incidencia crucial en la aprendibilidad, debido a la configuración de unas formas particulares de interiorizar los aprendizajes con relación a otro idioma. De ahí que, esta ponencia busca profundizar en uno de los componentes que emergen del estado del arte de la investigación en

desarrollo *Enseñanza del inglés. Orientaciones Pedagógicas basadas en la Neuroeducación*, la cual tiene como pregunta problematizadora: ¿Cómo estructurar orientaciones pedagógicas basadas en la neuroeducación que fortalezcan la enseñanza del inglés en la educación media? Con la intención de configurar unos lineamientos que orienten sobre una enseñanza entendida desde el funcionamiento cerebral para generar unos procesos de aprendizaje alineados con unos principios biológicos de aprendizaje en entornos con características de vulnerabilidad social y de desventaja frente a estratos socioeconómicos altos.

Por tanto, si se tiene en cuenta que “el conocimiento de los rasgos cognoscitivos permite acercar al educador a la comprensión de aspectos dinámicos de la inteligencia como son las estrategias de procesamiento de la información, habilidades perceptivas, rasgos de la personalidad, capacidad creativa, potencialidades y aptitudes” (González y Rodríguez, 2024, p. 44) se pueden ampliar las posibilidades de generar intervenciones pedagógicas teniendo en cuenta constructos cognitivos, pero también las dinámicas actitudinales y motivacionales que se configuran en contextos permeados por situaciones de escasez, violencia, consumo de sustancias psicoactivas (SPA), escasos escenarios de exposición al idioma meta de estudio, entre otras realidades.

## **1. Metodología**

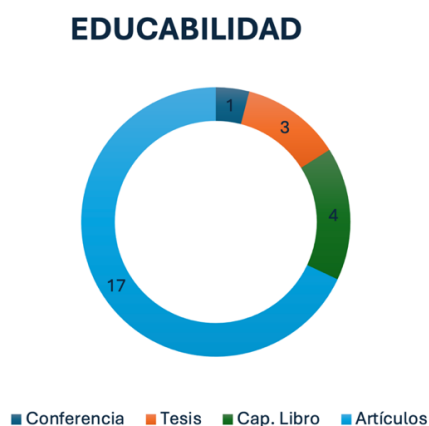
El siguiente artículo presenta información relevante sobre los hallazgos encontrados en el estado del arte de la investigación previamente mencionada. Se consulta literatura en el marco de los últimos 5 años, principalmente, excepto documentos que amplían la comprensión sobre el objeto de estudio y que son reflexionados fuera de esta ventana de observación. Por tanto, se presenta una lectura actualizada de la literatura científica con relación a los términos del título de la investigación y una delimitación del rastreo bibliográfico bajo unos criterios de exclusión con base en los intereses del investigador y las necesidades del estudio (EFL/ESL teaching/learning difficulties; escritos en inglés AND/OR español). Como resultado,

se consultan 70 documentos en bases de datos como Dialnet, Redyalic, Google Scholar, Sage, y Ebsco Host.

Esta indagación permite encontrar una recurrencia en tres componentes en particular. Es decir, a partir de la consulta del concepto de la enseñabilidad y la aprendibilidad de un idioma, surge un tercero que es la educabilidad. (Badillo & Miranda, 2009; Riera, 1993; Montaña y Montaña, 2006; Sehuanes y Bolaño, 2016). En el marco del *VI Congreso Internacional Educación, Investigación y Tecnología: Innovación Educativa y Ciencia Abierta*, se aborda el componente emergente, teniendo en cuenta que es un factor que ha generado preocupación en torno a la necesidad de incorporarlo en las reflexiones pedagógicas sobre el aprendizaje y enseñanza de idiomas extranjeros en los últimos años.

Como resultado de la revisión sistemática de la literatura académica bajo unos criterios de exclusión e inclusión, se consolida un total de 70 documentos. 25 corresponden al componente de la educabilidad, los 45 restantes se relacionan con la aprendibilidad y educabilidad, pero que no se abordan en este documento. El 68% de la revisión bibliográfica sobre educabilidad, corresponde a artículos de investigación en revistas indexadas y el 32% restante a la consulta de capítulos de libro, tesis y conferencias, respectivamente, así como se discrimina en la figura 1:

Figura 1. Clasificación textual



□ □ Fuente: Elaboración propia



La discusión parcial de aspectos de la educabilidad se da a nivel global que llegan al aula de clase con el estudiante haciendo parte del éxito, dificultades parciales o importantes del aprendizaje del inglés, finlandés, mandarín, japonés, francés y español como idioma extranjero o segundo idioma en diferentes países (Ver figura 2). Sin embargo, la mayoría de los estudios desarrollan sus investigaciones y profundizan en componentes de la educabilidad en torno al aprendizaje del idioma inglés.

Figura 2: Ventana de observación



Fuente: Elaboración propia

Una vez culminado este rastreo, se profundiza en la temática que los autores socializan, que luego de un proceso de reflexión y análisis emerge el capítulo denominado: *La educabilidad en el aprendizaje de un idioma no materno*, el cual se abordará en el siguiente apartado.

## 2. Resultados

Un significativo número de estudios revisados evidencian que el tema es de interés mundial lo cual indica que, si la reflexión se está dando en el mundo al respecto,

Latinoamérica, con contextos de pobreza y segregación social presentes en el continente, requiere abordar esta preocupación compartida de manera apremiante. Como se ilustra en la figura 2, la necesidad por comprender los fenómenos que existen alrededor de las dificultades por el aprendizaje de un idioma se mantienen en el tiempo y se acentúan en ciertos periodos históricos en donde se busca encontrar formas de abordar la problemática y responder a necesidades en términos de pertinencia.

Un punto de interés en la educabilidad es que, su configuración de sentido de la realidad y de la escuela, se encuentra permeada por una información biológica, sociocultural, así como por unas motivaciones e intereses en particular (Badillo & Miranda, 2009; Herbart, 1935; Pinilla 1999; Sehuanes & Bolaño, 2016; Gardner, 2000), fundamentales para la posterior interiorización del conocimiento y por ende del desarrollo de destrezas y habilidades lingüísticas de un idioma extranjero.

En este sentido, la educabilidad entendida como esa construcción que elabora el estudiante permeada por diferentes factores y, que le permite aproximarse al conocimiento desde su propia lectura (Badillo y Miranda, 2009) requiere que el maestro, conozca e identifique los elementos y factores de la educabilidad que configuran una forma única de estudiante, para así generar intervenciones pedagógicas de pertinencia y sentido a esas realidades en particular. Méndez (2019), por su parte, plantea que “el grado de fracaso a nivel mundial en el aprendizaje de idiomas es alto” (p.100), razón por la cual, varios estudios han concentrado su atención en decantar la problemática y los factores que podrían estar incidiendo en este fenómeno. La autora en este estudio, mediante una revisión bibliográfica, realiza un estado de la cuestión sobre el aprendizaje formal de lenguas extranjeras, investigación que le permite llegar a esa conclusión. Análogamente, relaciona varios estudios que establecen cantidades exactas de factores que conllevan que el educando pierda el interés y la motivación que pudo haber tenido hacia el aprendizaje de un idioma extranjero y a que consecuentemente los programas educativos no logren todas las metas propuestas.

Al mismo tiempo, la autora realiza un recorrido histórico con el fin de determinar los factores desmotivadores presentes en la instrucción y acompañamiento docente, durante el aprendizaje de un segundo idioma en la etapa escolar, evidenciando que la motivación por el aprendizaje de este idioma forma parte de una triada “observando el fenómeno desde una perspectiva muy genérica– de variables individuales que junto con los aspectos cognitivos y afectivos se han aceptado como determinantes a la hora de entender el proceso en sí mismo y sus resultados” (Méndez, 2019, p. 100).

Por consiguiente, la motivación, la amotivación y desmotivación, como componentes de la educabilidad, juegan un papel determinante en el éxito del dominio de un idioma, tal como lo plantean González y Rodríguez (2024), al afirmar que “cuando los estudiantes están suficientemente motivados, pueden lograr un buen nivel de dominio de una lengua extranjera; por el contrario, la falta de motivación desalentaría incluso a los mejores estudiantes a continuar en su proceso de aprendizaje” (p. 55). Es decir que, con relación a la motivación extrínseca, la escuela tiene aportes significativos por incorporar, ya que, numerosos factores desmotivadores reiteradamente se relacionan con el profesorado, la dinámica de la clase, los recursos disponibles, la metodología implementada, entre muchos otros (Méndez, 2019; Wang y Guan, 2020; Arcilla y Azevedo, 2021).

Se debe agregar que, diferentes estudios plantean la estrecha relación existente entre el nivel socioeconómico categórico más bajo (entendido este como el nivel de ingresos, la posesión de bienes, el acceso a servicios y el nivel académico de la familia) frente los resultados más bajos en pruebas estandarizadas (Min educación, 2022). Con relación a este fenómeno, Riera (1993) profundiza en el tema reconociendo a la pobreza como un factor poderoso que impacta negativamente el proceso de aprendizaje. Esto se debe a las precarias condiciones en las que crecen y se desarrollan los niños, deteriorando funciones mentales que alteran el desempeño escolar si se compara con el rendimiento de niños de estratos socioeconómicos altos, ampliando la brecha social.

Adicionalmente, se naturaliza la realidad circundante generando creencias, significados, expectativas de vida, formas de adaptación que en algunos casos no busca la transformación de su realidad ni la mejora del contexto, sino que por el contrario, se sincronizan y mimetizan con las situaciones de su realidad, como lo señala Alarcón (1986), citado por Riera (1993):

Tras las continuas frustraciones, fracasos y limitaciones del ambiente, el hombre aprende, dentro de la cultura de la pobreza, a no desesperar por su situación, a limitar sus aspiraciones, a no esperar mucho, a considerar que su situación es inevitable, que el mundo, no cambiará, que la vida es dura y que los pobres continuarán siendo pobres, aprende a resignarse y a no desesperar. Este aprendizaje a ser pobre, ayuda al individuo a sobrellevar la pobreza, a no enfermar por su situación, pero de ninguna manera contribuye a liberarlo por su estado éticamente degradante (p.111).

En el siglo XIX, la corriente genética, establece un postulado frente a la educabilidad, al afirmar que, es altamente determinada por la genética y toda la información biológica que el educando lleva consigo desde antes de su nacimiento, pero por otra parte, no se puede desconocer que tanto el desarrollo cognitivo y humano del ser, está permeado por la interacción social, política, cultural (Sehuanes y Bolaño, 2016) entendiendo que la educabilidad se configura con el tiempo a partir de la articulación de cada uno de estos elementos que a su vez pueden ser intervenidos por medio de la pedagogía:

Puesto que la educabilidad depende del desarrollo intelectual y de las condiciones culturales, que implican distintas costumbres, valores y actitudes y diferentes formas de relación con el conocimiento, y dado que la enseñabilidad depende a su vez de un proceso que requiere conocer los principios organizadores de los saberes y el desarrollo personal y cultural de los estudiantes, la relación pedagógica supone una dinámica permanente de enriquecimiento, de aproximación entre los interlocutores,

que corresponde a un proceso continuo de autorreflexión y capacitación de los profesores (Pinilla (1999, p.216).

En este orden de ideas, la reflexión sobre la intervención pedagógica y su impacto se constituyen en la oportunidad de superar los posibles limitantes en el aprendizaje como resultado de experiencias inadecuadas o insuficientes, que en ocasiones condicionan el aprendizaje. Para ilustrar, en contextos de vulnerabilidad social, varios estudiantes tienen unas pautas de comportamiento particulares como lo refiere Riera (1993), sobre la persona que crece en un contexto de pobreza quien: “se muestra poco motivado para el estudio, sin ambiciones, fatigado, desatento y distraído, sin hábitos de limpieza y desordenado, poco puntual, indisciplinado y peleador” (p.115). Si bien estos rasgos no definen en su totalidad al grueso de la población, si es una situación recurrente en contextos escolares con estas características.

Es importante tener en cuenta que, el aprendizaje de otro idioma se constituye como una herramienta de comunicación relevante en la construcción de una sociedad tolerante, en donde el educando “desarrolla su conciencia lingüística, cultural y social, y experimenta una real apertura a las distintas formas de vida y creencias” (Barrientos & Palma, 2023, p. 59). Por esto, es necesario que los maestros que orientan esta disciplina en la escuela vean en este acompañamiento formal, una vía para promover la justicia social. La educación inclusiva garantiza procesos de la enseñanza del idioma, bajo unos estándares de calidad que reconozcan las condiciones de la realidad circundante del aprendiz (Ottens, 2020) pero ofreciendo ese puente para que se pueda transitar hacia una realidad mejorada y resiliente.

Por otra parte, Nawaz (2023), realiza un estudio en la Universidad de Shanghái, y encuentra ventajas en la interacción docente-estudiante al afirmar que incrementa la motivación por el aprendizaje del mandarín como segundo idioma en población Paquistaní. Como consecuencia, se evidencia un mejoramiento en las pruebas que

se aplican dentro de la intervención de la investigación. Esto sugiere que, profundizar en el componente de la educabilidad para generar cambios en la enseñabilidad, tiene como resultado un alcance significativo en los resultados académicos que se obtengan. Resumiendo lo planteado, se elabora una infografía (Ver figura 3) sobre los elementos constitutivos del componente abordado en el presente artículo con base en la recopilación bibliográfica realizada como parte del estado del arte de la investigación en curso. El orden de los componentes no sugiere un nivel de relevancia ni de recurrencia en particular. Sin embargo, los hallazgos de las investigaciones y las reflexiones en torno al tema abordado evidencian que la mayor parte de investigaciones ha profundizado en las impresiones y configuraciones del educando como resultado del impacto de la experiencia en el aula. Cabe destacar que, la mayoría de los estudios se realizaron en población universitaria, fueron pocas las investigaciones realizadas con estudiantes de secundaria.

Figura 2: Infografía Educabilidad



Fuente: Elaboración propia

### 3. Educabilidad: Una mirada desde la neuroeducación

Para comprender la complejidad del aprendizaje de otro idioma, indistintamente que sea como idioma extranjero o segunda lengua, requiere analizarlo desde una perspectiva neurobiológica también. De acuerdo a estudios recientes, nuestro cerebro es plástico, maleable, flexible, potencialmente modificable (Guillén, 2017; Bueno, 2019; Bueno y Forés, 2021; Teruel, 2022). Así como nuestra vista da cuenta de los rasgos físicos y conductuales que contradicen categóricamente el dicho popular “todos somos iguales”, nuestro cerebro desarrolla una singularidad única en la existencia, como nuestra huella dactilar. La diferencia es que nuestro cerebro unívoco, con una organización neuronal irreplicable, determina nuestro pasado, presente y futuro.

Este órgano de aprendizaje, que durante el proceso evolutivo que el hombre ha experimentado a lo largo de la historia humana, atesora información valiosa y procesos adaptativos que le han permitido preservar su existencia aún en condiciones de extrema dificultad. La realidad incierta y cambiante, hace que el cerebro humano desarrolle redes neuronales adaptativas que, biológicamente o por la inmersión en una realidad en particular y de estímulos que provengan del contexto sociocultural, cambie.

Para ilustrar lo anteriormente referido, hablar y leer son capacidades que se desarrollan de manera diferente en nuestro cerebro. “El hecho de hablar y entender el lenguaje oral es una cuestión biológica” (p.16) como lo citan Bueno, Forés, y Bueno (2023), en su texto *La lectura en voz alta*. Agregan además que, “Aprendemos a hablar por instinto, imitando el habla de los demás, pero aprender a leer es un acto cultural, lo que implica tener que utilizar estrategias específicas” (p.17).

Aunque existe una correlación entre el lenguaje hablado y escrito con el pensamiento crítico y creativo, esto solo es posible en nuestro cerebro con unos

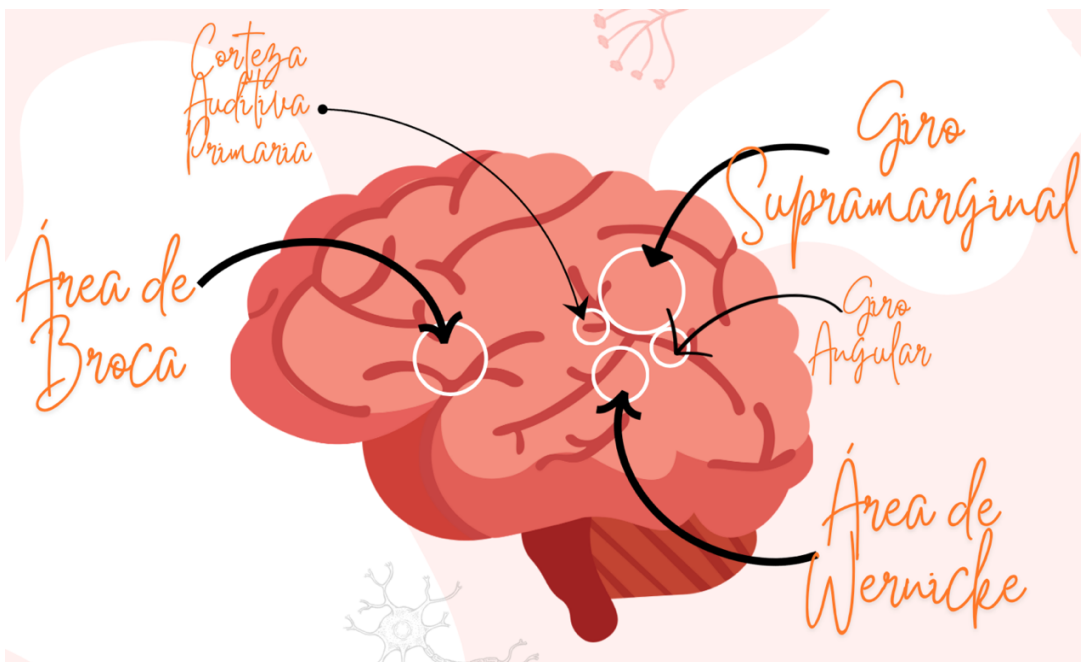
estímulos culturales apropiados, una potencial predisposición biológica y unos momentos particulares, para que finalmente ocurran. Dicho de otro modo, y desde una perspectiva neurocientífica el aprendizaje de un idioma ocurre, ya que:

El cerebro humano tiene zonas especializadas en aspectos concretos del aprendizaje, la comprensión y la articulación del lenguaje oral. Ahora bien, qué idioma o qué idiomas aprendemos y cómo los aprendemos, es decir, qué palabras utilizamos con más o menos frecuencia y qué tipos de estructuras sintácticas priorizamos, es una cuestión cultural, ya que depende del idioma o los idiomas que se hablen en el entorno inmediato del niño. Por eso se dice que el aprendizaje del lenguaje es un proceso mixto, biológico y cultural, dado que ambos factores interactúan sinérgicamente (p.21).

Desde luego, el habla depende de un proceso inconsciente, pero implícito, concerniente a redes neuronales innatas a cargo de esta tarea, contrario a lo que ocurre con la lectura, que depende de un proceso consciente y explícito en donde los fonemas, sílabas, las palabras y los significados son determinantes en su concreción. La riqueza en el vocabulario y su estructuración dependen y se optimizan mediante la experiencia compartida (Dehaene, 2023; Bueno, Forés y Bueno 2023). Las principales regiones cerebrales involucradas en el desarrollo del lenguaje oral (Ver Figura 3) interconectadas, pero que a su vez, lo hacen con otras regiones cerebrales para el proceso lector, dentro de ellas se encuentra la corteza prefrontal, la corteza visual, el tálamo, y la amígdala, región a cargo de generar las emociones. Posteriormente, se generan nuevas conexiones neuronales con la escuela prefrontal encargadas de los pensamientos creativos, la reflexión y de la toma asertiva de decisiones. (Bueno, Forés, & Bueno, 2023)



Figura 3. Principales áreas que intervienen en el aprendizaje, producción y comprensión del lenguaje oral implícito.



Tomado y modificado de: Forés, & Bueno, 2023, p. 28

En este orden de ideas, una propiedad fundamental del sistema nervioso consiste en la neuro plasticidad como la capacidad de modificarse, condición favorable para un aprendizaje de una segunda lengua. Bueno, Forés y Bueno (2023) manifiestan que “lo que se aprende tiene, por supuesto, innumerables elementos culturales que dependen de cada contexto histórico, social y económico, así como de los currículos vigentes, de cada situación” (p.87).

Resumiendo lo planteado, el aprendizaje ocurre de manera consciente o inconsciente, modificando indiscutiblemente el cerebro. Adicionalmente, la emoción “Y es que hay evidencias científicas que indican que la cognición y la emoción van de la mano. Nuestro sistema límbico (cerebro emocional) capta toda la información sensorial del entorno antes de que pase y sea procesada por la corteza cerebral” (Bueno & Forés, 2021, p.55), permite la integración del nuevo conocimiento articulándose a una emoción que vitaliza lo aprendido. Rafael Bisquerra (2009),

amplía la afirmación de los autores cuando señala que la valoración de las emociones:

Puede ser consciente o inconsciente. De hecho, se trata de una reacción tan rápida que, aunque sea cognitiva, en general, no es consciente o cognoscitiva. De hecho, es una valoración automática, tal como indica su nombre; otra denominación para el mismo fenómeno es valoración primaria. En esta valoración está presente el grado en que se percibe el acontecimiento como positivo o negativo. Lo cual producirá emociones distintas. Cuando se habla de emociones positivas es porque el acontecimiento se valora como un progreso hacia los objetivos, hacia el bienestar. Cuando el acontecimiento se valora negativamente (un obstáculo, un peligro, una dificultad, una ofensa, etc.), genera emociones negativas (pp.16-17).

La escuela es un escenario importante y determinante para la vida de cualquier ser humano. Las experiencias que se ofrezcan desde la apuesta pedagógica tienen una repercusión biológica, física, comportamental, psicológica, emocional, axiológica, de allí la importancia de garantizar una educación de calidad como la expresada por el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (2017), en su documento “que aumente las posibilidades de cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el futuro, que promueva la innovación, el desarrollo tecnológico, impulse la productividad e incremente las oportunidades de progreso para las regiones” (p.9)

Esta pretensión a nivel individual y colectivo lleva a que haya un interés particular en la educación como agente de transformación social. Sin embargo, las recientes inversiones al sistema docente para promover una pertinencia que permita el reconocimiento de la diferencia y el cierre de brechas sociales, entre otras pretensiones, que afectan el desarrollo y crecimiento como país. Al respecto, el Plan Nacional Decenal de Educación (2017) agrega:

Los gobiernos del mundo han puesto sus ojos en la educación como una poderosa herramienta de transformación, que facilita el fortalecimiento de la democracia, genera movilidad social y reduce las desigualdades sociales y económicas, La Organización de las Naciones Unidas pudo establecer, utilizando datos correspondientes a 114 países, entre 1985 y 2005, que un año más de educación está asociado directamente a una reducción de 14 puntos porcentuales del Coeficiente de Gini, principal indicador que mide la desigualdad (p.9)

En esta línea de reflexión, una educación de pertinencia y calidad requiere de maestros y maestras que resignifiquen el acompañamiento en la escuela y las apuestas pedagógicas que lleva al aula; las formas de enseñanza del inglés, tal vez exitosas en un punto de la historia, no trascienden de la misma manera por qué los factores internos y externos que configuran la singularidad de la educabilidad del estudiante han cambiado. Por tanto, el estudiante de hoy ha cambiado significativamente, pero no la forma de adaptabilidad del cerebro al cambio. Por tanto, de aquí se desprende la consideración de que la práctica ni su impacto cambia si no se modifican las concepciones pedagógicas que la fundamentan. La discusión sobre el aprendizaje de otro idioma ya sea como idioma extranjero o segunda lengua, se da en países que se interrogan sobre las formas no solo de superar las dificultades en torno al dominio de este sino también de comprender y mejorar la configuración de sentido que el estudiante elabora en torno a este aprendizaje “desde los presupuestos de su proyecto ético de vida, de forma que decide educarse en términos de pertinencia crítica” (Badillo & Miranda, 2009, p. 114).

#### **4. Discusión**

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera o segunda lengua en contextos de vulnerabilidad social contemporáneos, se presenta como un desafío, si se considera que su contexto carece de escenarios a exposición de la lengua meta, de escenarios

y oportunidades de práctica de dichas habilidades lingüísticas. En contextos urbanos o rurales colombianos en donde el español es la lengua materna (excepto en comunidades indígenas, palenqueras y raizales en donde el español es su segunda lengua), el intercambio económico, el acceso a la educación al campo laboral o la vivencia cotidiana, no están supeditados al dominio de un idioma diferente al materno.

Este panorama conlleva que su aprendizaje en la escuela no sea un aprendizaje aplicable a su realidad, por tanto, significativo. A pesar de la creciente movilidad migratoria de familias y personas por mejorar su condición de vida o por escapar del conflicto armado en ciertos territorios (Chamie, 2020), el dominio del inglés no representa una necesidad imperante desde el núcleo familiar ni desde el contexto sociocultural. Asimismo, familias interesadas en movilizarse a países extranjeros y formas de empleo no formales, no requieren tampoco de un nivel avanzado del inglés.

Por otra parte, contextos con presencia de factores depresores generan unas dinámicas más complejas y desafiantes con relación al desarrollo y fortalecimiento de habilidades lingüísticas en otro idioma. Dicho de otro modo, la población estudiantil tiene más posibilidades de perpetuar esas mismas realidades precarias que transformarlas. Esto se debe no solo por crecer y desarrollarse en medio de un territorio con ausencias afectivas, familiares, sociales, económicas, sino por la huella genética y hereditaria que proyecta el futuro del estudiante. Entonces, sus experiencias podrían posibilitar la activación de esta información y predisposición genética latente y repetir comportamientos de la historia familiar. A propósito de los hallazgos en términos de esta educabilidad, Gardner (1983) sostiene que:

Existe constante plasticidad y flexibilidad en el crecimiento humano, en especial durante los primeros meses de vida. Sin embargo, incluso esa plasticidad está gobernada por fuertes restricciones genéticas que operan desde el principio y que guían el desarrollo siguiendo ciertos caminos en vez

de otros. (...) Los esfuerzos educacionales deben aprovechar, en toda su capacidad, el conocimiento de estas tendencias intelectuales, así como sus puntos de máxima flexibilidad y adaptabilidad (p.65)

Los resultados generados en esta categoría de la revisión bibliográfica confirman la necesidad de generar unas propuestas articuladas a la realidad contextual y realidad del estudiante que se educa tal como lo afirma Bueno y Forés (2021) “Los niños no están todos en la misma caja de aptitudes, como antiguamente se creía, ni se puede esperar que respondan homogéneamente. El docente debe conocer a cada estudiante” (p.25). Garantizar el bienestar integral del estudiante implica la conciencia frente al hecho de que “nuestra herencia genética es tan variada que uno puede postular toda una clase de habilidades y destrezas (al igual que enfermedades y malestares) que todavía no surgen, o que todavía no hemos llegado a conocer” (Gardner, 1983, p.69).

En concordancia con lo anteriormente planteado, Riera (1993) asegura que contextos con características de riesgo y marginalidad, naturalizan estas formas de vida y se ajustan a su realidad. Entonces, profundizar en las razones neurofisiológicas de esta naturalización, llevan a que el maestro y la escuela comprendan la necesidad de generar intervenciones significativas y pertinentes a la realidad contextual que cambie el destino desafortunado que familias han heredado a sus hijos e hijas, por una nueva forma de futuro promoviendo información genética a las nuevas generaciones por unas más esperanzadoras para estos contextos y consecuentemente para la realidad de país que se persigue (Gobierno de Colombia, 2017).

## **Conclusiones**

A pesar de las aproximaciones sobre la realidad desde la tendencia de ciertos fenómenos, puede también surgir eventos no previstos. Así también, el proceso educativo plantea más retos más profundos desde las mismas comprensiones sobre

la complejidad que el hombre representa en la existencia. En este sentido, los maestros no solo como actores sociales y políticos, sino como quienes acompañan el aprendizaje del inglés o de otro idioma, ya sea como segunda lengua o lengua extranjera, tienen la responsabilidad de estructurar propuestas pedagógicas que evidencien resultados para la institución, la comunidad educativa y principalmente para cada persona que hace parte del proceso de aprendizaje de una lengua.

Los maestros que trabajan especialmente en contextos de vulnerabilidad social deben considerar la educabilidad como parte esencial de su reflexión pedagógica constante. Esto debido a que muchos estudiantes nacen y crecen en contextos y condiciones de desigualdad social, de injusticia y discriminación, y que, en muchos casos, la única alternativa de transformación de su realidad se encuentra en las aulas. Por tanto, la importancia de generar oportunidades y experiencias educativas de calidad y pertinencia, a propósito de las palabras de las autoras chilenas Barrientos & Palma (2023) quienes plantean lo siguiente:

De manera particular y en el contexto del desarrollo de aprendizajes inclusivos, oportunos y significativos, es necesario destacar que la enseñanza del inglés da apertura a oportunidades de acceso a códigos restringidos, para los sectores desaventajados, a partir del desarrollo de competencias comunicativas que permiten a las y los estudiantes, conocer otros contextos desde horizontes de conocimientos locales hacia aquellos más globales. Por tanto, el inglés, históricamente considerada una lengua para la élite, forma parte de los espacios que las y los docentes han planificado para situar una pedagogía local e inclusiva, conducente al aprendizaje de todas y todos (p. 64).

Una pedagogía integral es la que se piensa desde las formas imperceptibles, pero determinantes de la educabilidad y que pueden diferenciar la forma de percibir la experiencia de un proceso de aprendizaje de un idioma en el marco de un proceso formal. Dicho de otro modo, Riera (1993), afirma que:

Ante esta demanda se nos plantea la ardua tarea de ayudar a comprender a nuestros niños y jóvenes, especialmente a aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje, que es en la práctica concreta de los valores que se pasa de lo eidético a lo fáctico, a los hechos; será entonces que se realizarán como personas porque buscarán la verdad, serán libres, vivirán la justicia, se solidarizarán con los que más necesitan de ellos, se relacionarán amorosamente con Dios desplegando así a plenitud su capacidad de trascendencia (p. 121).

## Referencias

Arcilla, C. G., & Azevedo-Gomes, J. (2021). Alta incidencia del acto didáctico en la desmotivación por el aprendizaje del inglés, reconocida por profesores y estudiantes. *Revista Humanismo y Sociedad*, 9, 2-17. <https://doi.org/10.22209/rhs.v9n2a06>

Badillo, R. G., & Miranda, R. P. (2009). Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(25), 89-117.

Barrientos, Y. Y., & Palma, E. M. (2023). Situación de vulnerabilidad social y construcción de aprendizaje en la infancia: Percepciones de profesores de inglés que ejercen en escuelas públicas chilenas. *Interciencia*, 48(1), 59-65.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

Bueno, D. (2019). *Neurociencia aplicada a la neuroeducación*. Síntesis.

Bueno, D., & Forés, A. (2021). *La práctica educativa con mirada neurocientífica*. Horsori Editorial.

Bueno, D., Forés, A., & Bueno, A. R. (2023). *La lectura en voz alta*. Octaedro.

Chamie, J. (2020). International migration amid a world in crisis. *Journal on Migration and Human Security*, 8(3), 230-245. <https://doi.org/10.1177/2331502420948>

Dehaene, S. (2023). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). Exploring motivation: Changing perspectives. En Z. Dörnyei & E. Ushioda, *Teaching and researching motivation* (pp. 3-12). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>

Education First. (2023). *EF Education First*.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.

Gobierno de Colombia. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Ministerio de Educación Nacional.

González-Peiteado, M., & Rodríguez-López, B. M. (2024). La influencia del contexto personal y situacional en la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Investigación en Educación*, 22(1), 43-58. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i1.5181>

Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. CreateSpace.

ICFES. (2023). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11°*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

LEE. (2023). *Inglés, el factor de competitividad pendiente en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.



Martínez, E. (2003). Educar en la virtud. Principios pedagógicos de Santo Tomás. *Revista electrónica mensual del Instituto Universitario Virtual Santo Tomás*, 4, 27-72.

Méndez-Santos, M. d. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: Estado de la cuestión. *Études Romanes de Brno*, 40(1), 99-122. <https://doi.org/10.5817/ERB2019-1-7>

Mineducación. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. AF&M Producción Gráfica.

Mineducación. (2022). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020*. Ministerio de Educación Nacional.

Montaño, J. L., & Montaño, J. C. (2006). La educabilidad como proyecto de formación desde lo humano: Componente fundamental de y para una reflexión pedagógica sobre competencias. *Cultura, Educación y Sociedad*, 7(2), 1-15. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.07.2.2016.6>

Nawaz, N. (2023). Impact of teacher-student relationship on motivation levels & academic performance in learning Chinese as a second language among Pakistani students. *European Scientific Journal*, 19(10), 17-39. <https://doi.org/10.19044/esj.2023.v19n10p17>

Ottens, J. R. (2020). *What factors influence demotivation in Finnish language learners? An exploratory study-related events and motivational factors*. University of Oulu.

Riera, J. C. (1993). Educabilidad y problemas de aprendizaje. *Educación*, 2, 111-125.

Rodríguez, G. R., & Cantillo, A. E. (2020). Fundamentos epistemológicos para la formación integral en la educación para el siglo XXI. En J. A. Arévalo, A. E. Cantillo,

G. R. Vargas, M. O. Quijano & O. L. Acero (Eds.), *La formación integral en los posgrados en educación* (pp. 37-60). Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

Sehuanes, M. R., & Bolaño, S. C. (2016). Reflexiones sobre la educabilidad: Elemento fundamental en el proceso educacional del desarrollo humano. *Cultura, Educación y Sociedad*, 7(2), 77-93. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.07.2.2016.6>

Teruel, F. M. (2022). *Neuroeducador: Una nueva profesión*. Alianza Editorial.

Wang, Y., & Guan, H. (2020). Exploring demotivation factors of Chinese learners of English as a foreign language based on positive psychology. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(4), 851-861. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.116>