

**ASPECTOS RELACIONALES ENTRE LAS CREENCIAS SOBRE AFECTIVIDAD Y  
ACTITUDES EN CLASE DE INGLÉS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN Y SU  
FILTRO AFECTIVO ALTO EN LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE  
LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**Diana Carolina Soler Murcia  
Lina Paola Ramos Espinosa**

**Asesor**

**Edgar Aguirre**

**Trabajo de grado para optar el título de  
Licenciado en Lenguas Modernas**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS  
BOGOTÁ D.C. 2016**



Nota de Aceptación.

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

---

Jurado

BOGOTA, MAYO DE 2016

## Resumen

Este estudio es una réplica del trabajo “La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera” publicado por Arenas Reyes en el 2011.

La investigación, realizada en la Universidad Javeriana con 50 estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas es de carácter mixto (cualitativo-cuantitativo) y tiene como objetivos determinar la relación entre las creencias y el filtro afectivo de los estudiantes, indagar la naturaleza de dichas creencias y finalmente explorar cómo los estudiantes se enfrentan a sus realidades afectivas y actitudinales que determinan dinámicas de participación en clase de inglés. Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron: la encuesta de convalidación, la encuesta BALLI para detectar la presencia de filtro afectivo alto y por último las entrevistas semi-estructuradas para conocer acerca de las creencias y experiencias de los estudiantes respecto a su participación en clase de inglés. Al analizar los datos recolectados se obtuvo que existe un tipo de creencias que inhabilitan el accionar del estudiante en actividades orientadas a la comunicación oral. Estas influyen directamente en el filtro afectivo alto. Asimismo, se halló que la naturaleza de esas creencias es de carácter cultural y son construidas socialmente. Finalmente, se evidenció que los estudiantes invierten en diferentes acciones para enfrentarse a sus realidades afectivas y actitudinales de las cuales son anuentes.

Se puede concluir con esta investigación que el filtro afectivo alto en sí mismo es una categorización comportamental abstracta de los estudiantes. Argüimos que lo que limita el accionar del estudiante es un sistema de creencias construidas social y culturalmente, y que son la base para que ellos actúen en pos de redimensionar sus realidades afectivas frente al aprendizaje de la lengua.

**Palabras claves:** filtro afectivo, creencias, BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), aprendizaje de lenguas, perspectiva social y emocional.

## Tabla de contenido

1. Introducción.....	8
2. Situación problema .....	9
3. Hipótesis .....	11
4. Objetivos.....	11
4.1Objetivo General .....	11
4.2 Objetivos específicos.....	11
5. Interrogantes .....	12
6. Justificación.....	12
7. Estado del arte .....	14
8. Fundamentación teórica.....	23
8.1 . Hipótesis del filtro afectivo .....	26
8.2 Motivación .....	28
8.3 Actitud.....	29
8.4 Ansiedad.....	29
8.5 Afectividad .....	31
8.6 Creencias en el aprendizaje de una segunda lengua.....	33
8.7 Identidad e inversión (Identity and investment).....	34
9. Marco Metodológico .....	35
9.1 Tipo de investigación .....	36
9.2 Contexto .....	36
9.3 Instrumentos de recolección de datos.....	38
9.3.1 Encuesta de convalidación.....	38

9.3.2	Encuesta “Beliefs about Language Learning Inventory” (BALLI) .....	38
9.3.3	Entrevistas.....	39
9.4	Procedimiento.....	40
10.	Análisis e interpretación de resultados .....	41
10.1	¿Cómo se relacionan las creencias de los docentes en formación de la Pontificia Universidad Javeriana con la existencia del filtro afectivo alto, evidenciado por la escala BALLI? .....	43
10.1.1	Encuesta de convalidación.....	43
10.1.2	Beliefs about Language Learning Inventory .....	46
10.1.3	Entrevista a estudiantes con filtro afectivo alto.....	49
10.2	¿Cuál es la naturaleza de las creencias de los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana con respecto al filtro afectivo? .....	55
10.2.1	Creencias de naturaleza cultural o estereotípica.....	56
10.2.2	Creencias de naturaleza de construcción social.....	59
10.3	¿Cómo los estudiantes se enfrentan a sus realidades afectivas y actitudinales evidenciadas en sus creencias relacionadas con la clase de inglés?.....	62
10.3.1	Acción.....	63
11.	Conclusiones.....	65
12.	Limitantes .....	66
13.	Futuras investigaciones.....	67
14.	Referencias .....	68

Tabla índice

Anexos

**Tabla de figuras**

1. Figura No. 1. No. de participantes de niveles intermedios que han reprobado inglés.....	9
2. Figura No. 2. Aspectos principales de la investigación .....	42
3. Figura No. 3. No. de estudiantes que intervienen oralmente.....	44
4. Figura No. 4. Influencia de las experiencias .....	45
5. Figura No. 5. BALLI .....	46
6. Figura No. 6. Naturaleza de las creencias.....	56

## 1. Introducción

Esta investigación es una réplica de un estudio titulado “La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera ” de César Augusto Arenas Reyes publicado en el 2011. En una réplica existe la posibilidad de investigar aspectos iguales y/o diferentes a los aspectos del estudio original. Se definió el estudio réplica cómo:

Llevar a cabo una investigación repetidas veces con sujetos y condiciones comparables con el objetivo de conseguir lo que se espera que sean unos resultados parecidos. Implica tanto aplicar las mismas condiciones a múltiples casos o poder hacer cambios controlables, como replicar el diseño a casos que sean lo suficientemente diferentes como para justificar la generalización de los resultados y de las teorías. (Schneider, 2004, p.1472- 1473).

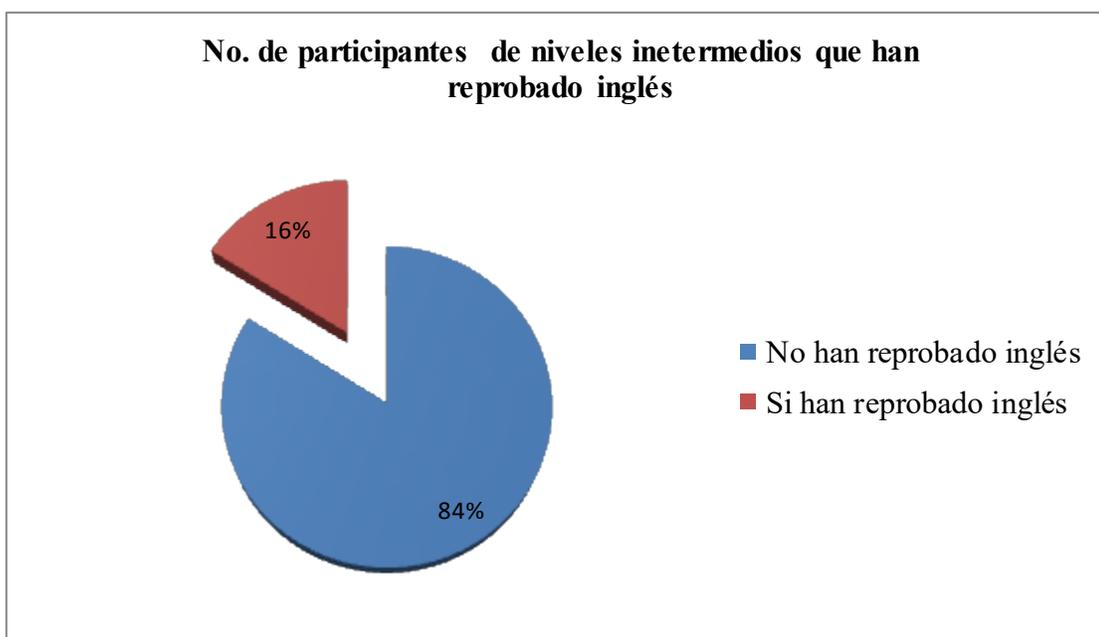
A lo largo de los años diferentes autores (como se citó en Stephenson & Hewitt, 2011) como Cronbach, 1980; Shapiro, 1982; Shadish; Cook; Campbell, 2002 y Schneider, 2004, han aconsejado realizar la replicación de estudios con el fin de garantizar los resultados obtenidos.

Los principales objetivos del estudio original eran determinar cuáles eran las creencias que los estudiantes con filtro afectivo alto tenían frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, para así presentar la evidencia mediante un estudio cuantitativo-cualitativo. Asimismo, buscaba exponer cómo las creencias son elementos que tienen relación con la existencia de filtro afectivo alto. Este estudio fue realizado en la Universidad Tecnológica de Bolívar con una población de hombres y mujeres cuyas edades oscilaban entre los 17 y 46 años. Además, eran estudiantes que estaban en su primer año de formación en el ciclo básico de tecnología y los cuales necesitaban diferentes niveles de inglés para graduarse.

## 2. Situación problema

La motivación inicial para esta investigación es conocer de qué forma las manifestaciones de filtro afectivo alto se ven influenciadas por las creencias y que a su vez, afectan sus actitudes en clase de inglés de los docentes en formación (DEF) de la Licenciatura en Lenguas Modernas que cursan los niveles intermedios en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (PUJ).

En este sentido se ha evidenciado, por medio de encuestas realizadas durante el segundo semestre del 2015, que el 16% de los DEF han reprobado alguna vez inglés por motivos de carácter afectivo y el 84% restante a pesar de que no ha reprobado ningún nivel de inglés, tienen creencias que afectan su aprendizaje. (Ver Figura 1)



*Figura 1:* No. de participantes de niveles intermedios que han reprobado inglés. *Fuente:* datos alcanzados en el estudio réplica.

Estos datos además mostraron que algunas de las creencias que tienen los estudiantes de los niveles intermedios de inglés son: a) la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá debería

contar con más profesores nativos, b) los estudiantes tienen temor a ser objeto de burla, c) en inglés solamente se ve gramática, d) el desempeño académico se ve influenciado por el rol del profesor, e) no se interviene en clase por temor a equivocarse. Muchas de estas creencias coinciden con nuestra experiencia previa como se evidencia a continuación.

La clase de inglés nos ha permitido evidenciar que, a lo largo de los niveles, los estudiantes adoptan diferentes creencias que influyen sus actitudes en clase de inglés y por ende sus procesos de aprendizaje.

Igualmente, hemos podido evidenciar que los DEF creen que:

1. No tienen suficiente confianza para hablar en inglés por temor a no tener una buena pronunciación y ser objeto de burla.
2. El inglés es un idioma importante y les puede abrir muchas puertas en ámbitos laborales, aunque no esté directamente relacionado con la enseñanza del mismo.
3. En inglés siempre se ven los mismos temas.
4. No tienen los suficientes conocimientos como para poder leer o ver una película en inglés.
5. Tendrán una mala pronunciación si su profesor no es nativo.

A partir de esto podemos considerar que estas creencias afectan la participación de lo DEF en alguna medida, lo cual hace que su actitud y perspectiva de la clase cambien; esta idea se alinea con lo propuesto anteriormente por Arenas (2001). Al igual que Horwitz (1988) vimos la necesidad de realizar un estudio en el cual se pudiera determinar las razones por las cuales los estudiantes de una L2 sienten ansiedad y desmotivación en su proceso de aprendizaje. Con el fin de llevar a cabo este propósito, se plantea la siguiente hipótesis.

### **3. Hipótesis**

El filtro afectivo alto de los DEF de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ puede ser influenciado por creencias que pueden determinar las actitudes de los estudiantes en la clase de inglés. Para respaldar esta hipótesis se proyectaron los siguientes objetivos.

### **4. Objetivos**

Ya que este estudio réplica busca generalizar los resultados obtenidos anteriormente se tomó como base los objetivos planteados por Arenas Reyes ajustados al contexto de la PUJ y a esta investigación.

#### **4.1 Objetivo General**

Describir las posibles relaciones que subyacen entre las creencias de los DEF de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá con la existencia del filtro afectivo alto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Con el fin de cumplir con el objetivo general, se propusieron los siguientes objetivos específicos.

#### **4.2 Objetivos específicos**

1. Identificar la existencia del filtro afectivo alto en los estudiantes en formación en niveles intermedios de inglés en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ.
2. Identificar cuáles son las creencias que los estudiantes con filtro afectivo alto tienen frente a aspectos de tipo actitudinal y emocional relacionados con la clase de inglés.
3. Identificar dónde se construyen las creencias de los DEF de la PUJ.

4. Indagar como los DEF se enfrentan a las creencias que inhabilitan su participación en clase de inglés.

Una vez realizados los objetivos para esta investigación se plantearon las preguntas de investigación, consignadas en la siguiente sección.

## **5. Interrogantes**

En este estudio réplica se tuvo en cuenta las preguntas que formuló Arenas (2011) las cuales fueron adaptadas en alguna medida, por consiguiente nuestras preguntas fueron:

1. ¿Cómo se relacionan las creencias de los docentes en formación de la Pontificia Universidad Javeriana con la existencia del filtro afectivo alto, evidenciado por la escala BALLI?

A partir de esta pregunta principal se plantearon las siguientes sub-preguntas:

2. ¿Cuál es la naturaleza de las creencias de los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana con respecto al filtro afectivo?

3. ¿Cómo los estudiantes se enfrentan a sus realidades afectivas y actitudinales evidenciadas en sus creencias relacionadas con la clase de inglés?

## **6. Justificación**

Este estudio réplica se realizó en la PUJ con los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas, la población inicial en la que se enfocó fueron 50 estudiantes hombres y mujeres entre 17 a 27 años de edad que estuvieran cursando los niveles intermedios (intermedio bajo, intermedio e intermedio alto). Este estudio tuvo como objetivo principal describir las posibles relaciones que subyacen entre las creencias de los DEF de la Licenciatura en Lenguas Modernas, acerca de la lengua, el aprendizaje de la misma y la existencia del filtro afectivo alto.

Según Krashen (1983) (citado en Arenas, 2011), el filtro afectivo es “la actitud del aprendiz, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos que influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y aprendizaje”.

Igualmente, este estudio buscó determinar cuáles son las creencias que tienen los estudiantes frente al aprendizaje del inglés como segunda lengua. Para esto, al igual que en el estudio de Arenas Reyes, se realizó un estudio cuantitativo-cualitativo, donde se aplicó una encuesta de convalidación y una encuesta llamada *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI por sus siglas en inglés) que determinó los estudiantes con mayor filtro afectivo alto. En una primera fase se encuestaron alrededor de 50 estudiantes, los resultados se analizaron en base a las aptitudes para las lenguas extranjeras, la naturalidad del aprendizaje, motivación y experiencia (escala de Horwitz, 1988). De estos 50 estudiantes se seleccionaron los 10 que presentaron el filtro afectivo alto más elevado de todo el grupo. En una segunda fase se requirió la participación voluntaria de estos 10 estudiantes quienes fueron entrevistados de manera individual. Se utilizó Excel y Google Forms para el estudio y análisis de las estadísticas y el software Atlas Ti, para el análisis de los datos cualitativos.

Un aspecto muy importante que influyó en nuestra decisión de llevar a cabo un estudio réplica de la investigación de Arenas (2011) fueron las similitudes en los resultados de su estudio y el grupo de creencias categorizadas existentes en los niveles intermedios de inglés, como, por ejemplo;

1. La falta de confianza de los estudiantes.
2. Temor a no comprender.
3. Diferencias entre las relaciones personales (profesor-estudiante).
4. Falta de habilidad para aprender inglés.

En conclusión, podemos evidenciar que las condiciones afectivas y de creencias de los estudiantes pueden ser investigadas en diferentes contextos teniendo en cuenta sus características locales.

Ésta investigación quiere informar, tanto a los profesores como a los docentes en formación (DEF) de la existencia de un filtro afectivo alto en clase de inglés como segunda lengua, que afecta el desempeño y participación de los estudiantes en el aprendizaje del mismo; al conocer las razones por las cuales los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana tienen un filtro afectivo alto se pueden tomar medidas correctivas para incrementar de manera eficiente el aprendizaje del inglés.

## **7. Estado del arte**

Numerosas investigaciones han sido realizadas con el fin de conocer variaciones en los resultados acerca de los aspectos investigados en este estudio réplica en diferentes contextos educativos relacionados con el aprendizaje de la lengua extranjera. En la siguiente sección se encontrará una síntesis acerca de diferentes estudios realizados sobre el filtro afectivo.

Uno de los estudios que más resalta es el de Hui Ni (2012), “The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications”, realizado en China el cual plantea que los factores afectivos como las emociones, los sentimientos, el humor, la actitud, etc., son los más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua y en la enseñanza del inglés. Esta idea se argumenta en los planteamientos de Krashen, en cuanto a que la motivación, la confianza en sí mismo y la ansiedad son factores determinantes para la recepción suficiente del input. El objetivo del estudio de Hui Ni (2012) era el de mejorar los métodos de enseñanza del inglés, ver cuál era la mejor manera para aprenderlo y analizar los factores psicológicos en el campo de la psicolingüística y

aplicarlos a la enseñanza del inglés. Este estudio se realizó con 50 estudiantes de inglés que se inscribieron en el departamento de lenguas extranjeras; la mayoría de ellos tenían más de 10 años de experiencia en el aprendizaje de la lengua. Los participantes respondieron un cuestionario con 10 ítems. Dos de las diez preguntas estaban enfocadas a conocer el nivel de inglés de los estudiantes. Cinco de ellas buscaban aprender sobre las interpretaciones de los alumnos en el salón de clase, investigando los factores que impedían a los estudiantes una completa participación en clase y las razones por las que ellos obtenían buenos o malos resultados en los exámenes. Las últimas preguntas recolectaban datos sobre los sentimientos y actitudes de los estudiantes cuando tenían que enfrentar situaciones difíciles en la clase; así como a las preferencias de los estudiantes para recibir una retroalimentación por parte de los profesores.

Los resultados arrojados por el cuestionario determinaron que:

1. Alrededor de un 45% de los estudiantes creían que tenían un buen nivel de inglés.
2. La mayoría de los estudiantes pensaban que los factores afectivos eran importantes para el aprendizaje de una lengua.
3. Los estudiantes pensaban que la motivación esta influía directamente por el conocimiento que adquieren de una lengua; con una motivación alta los estudiantes tendrían mayor entusiasmo para aprender inglés y así se concentrarían en estudiar. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes no se concentraban en estudiar, tenían bajos niveles de motivación y no sabían el propósito de aprender una lengua.
4. La mayoría de los estudiantes mantienen una actitud positiva frente a los factores emotivos; sin embargo, algunos estudiantes no tenían esa misma actitud, por el contrario, mantenían una actitud negativa frente al aprendizaje.

5. Existe una visión significativa sobre lo que los estudiantes realmente necesitan y lo que les puede facilitar el aprendizaje de una lengua con respecto a la retroalimentación y la manera en cómo los profesores la hacen. Con el objetivo de promover el desarrollo afectivo de los estudiantes y las técnicas de retroalimentación de algunos profesores el autor sugirió que:

- a. Los profesores tienen que prestar especial atención a los factores afectivos al dar una retroalimentación.
- b. Los profesores no pueden descuidar los diferentes niveles de competencia lingüística de los estudiantes a la hora de elegir un método de retroalimentación para promover el desarrollo afectivo de los mismos.

En conclusión, este estudio manifiesta que los factores emotivos afectan en gran medida el input y el intake que los estudiantes reciben. Los estudiantes con alta motivación, confianza en sí mismos y un bajo nivel de ansiedad reciben suficiente cantidad de input. Por otra parte, los estudiantes con poca motivación, poca confianza en sí mismos y alto nivel de ansiedad, necesitan especial atención por parte de sus profesores. Si bien el autor sugiere que hay una estrecha relación entre los factores emotivos de los estudiantes y la proporción de input que se le que se da y el intake que retienen. Se considera que es discutible que el input se vea influenciado por un filtro afectivo alto de los estudiantes dado que se presupone que tanto los estudiantes con filtro afectivo alto y bajo son expuestos a la misma cantidad de input. Por otra parte, los resultados arrojados por esta investigación proporcionan evidencia de que los componentes afectivos tienen un considerable impacto en los estudiantes; la forma en la que los aprendientes interpretan este componente afectivo, es la clave de un aprendizaje efectivo y la apropiada retroalimentación y

asesoramiento de los estudiantes generará en los mismos una mayor voluntad para participar y un mayor esfuerzo para aprender.

Dentro de la misma línea de análisis de creencias de los estudiantes, se destaca el estudio realizado por Cota & Ruiz (2013) “Creencias de profesores principiantes acerca de la enseñanza y aprendizaje de lengua: un estudio longitudinal” donde se describe la investigación llevada a cabo en el programa de Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad Sonora en México. En este estudio se siguió la trayectoria de catorce estudiantes mexicanos (13 mujeres y un hombre) durante cuatro semestres. El propósito de esta investigación fue identificar las creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en diferentes etapas de sus estudios. Para realizar esta investigación se realizaron cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas varias veces a lo largo de dos años. La encuesta BALLI fue utilizada como base para realizar el cuestionario. La entrevista estaba compuesta de 6 preguntas abiertas. En los resultados arrojados se concluyó que:

1. El 40% de las creencias cambian con el tiempo mientras el 60% de ellas permanecen iguales. Durante las entrevistas, algunos de los estudiantes afirmaron que estaban en progreso de cambiar algunas de sus prácticas y esto podría sugerir que tal cambio era el resultado de un cambio de creencias.
2. Los estudiantes coincidieron que el proceso de adquisición de una segunda lengua es complejo, toma tiempo y requiere de mucho esfuerzo para lograr el éxito.
3. La preparación recibida en su programa les brindaba herramientas y las bases teóricas para entender y ser conscientes de sus propias creencias.

Por otro lado, Castellanos (2013) en su estudio titulado “El papel de las creencias de los profesores de inglés en formación sobre la enseñanza en los programas de formación docente”,

presenta algunas de las creencias que tienen los estudiantes acerca de la enseñanza de inglés basado en los programas de docentes en formación en Colombia. El propósito de Castellanos (2013) fue mostrar la importancia de las creencias en los salones de clase, para ello se tuvo en cuenta estudios en los que educadores de docentes mostraban sus creencias. Uno de los estudios que Castellanos tomó en cuenta fue el de Salamanca (2005) realizado a profesores de inglés de pre-servicios, cuyo propósito era trabajar en la construcción de la imagen como profesor y cómo perciben a las personas que van a ser profesores. Los resultados arrojados por los estudiantes de pre-servicios proponen que ellos crean su propia imagen a través de diferentes factores como:

Factor 1: sugiere que el proceso de identificación tiene varias etapas como actitudes positivas frente al aprendizaje y la enseñanza, así mismo los docentes en formación llegará a la imitación de un modelo a seguir, luego mirará y analizará su propio y desempeño.

Factor 2: está ligado a la colaboración que los docentes en formación tienen con los profesores titulares y otros compañeros. Esto hará que los estudiantes tengan un rol de participantes activos y no de replicadores de conocimiento. De esta manera pueden ser más conscientes de su propio estilo de enseñanza culminando con una imagen mucho más elaborada sobre la pedagogía.

Factor 3: este factor es el más importante ya que los estudiantes toman sus creencias basadas en sus experiencias como estudiantes y lo que ellos creen que sería un buen profesor. Estas creencias se interiorizan y hacen que la perspectiva e imagen de este nuevo profesor esté determinada y tenga una mejor visión de lo que será enseñar.

Finalmente, este estudio mostró que las creencias, lo social, la pedagogía y la práctica desarrollan y forman a un docente. De la misma manera, la autora dice que las creencias son un

factor importante para el desarrollo profesional de los docentes. Asimismo, los docentes en formación vienen con creencias de sus vivencias como estudiantes. En este sentido ella plantea que los programas deberían brindar ayudas para encaminar estas creencias y así mejorar la calidad de los profesores en formación.

Siguiendo la línea de estudios sobre creencias en los docentes en formación, Tecnam (2012) hace una investigación sobre la ansiedad en docentes de segunda lengua no nativos de pre-servicio. El propósito de este estudio fue investigar las fuentes de ansiedad vividas en los programas de licenciatura por los NNPSET (non-native pre-service ESL teachers) por sus siglas en inglés. Para este estudio utilizaron en su marco teórico la definición de filtro afectivo, ansiedad y FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), los autores citados fueron Krashen y Horwitz. La investigación contó con la participación de 52 estudiantes NNPSET, a cada uno se le realizó un pequeño cuestionario sobre su información personal. Este cuestionario era electrónico y como paso a seguir se realizaron encuestas las cuales constaban de 24 preguntas basadas y modificadas en FLCAS. Al cuestionario se le agregaron dos preguntas abiertas con el fin de averiguar los factores de ansiedad en los NNPSET. El propósito de esta investigación fue saber cuáles eran los factores de ansiedad que podrían influenciar más a los NNPSET en la práctica y cuáles fueron los factores de ansiedad que más los afectaban cuando estaban realizando los micros sesiones. Para poder cumplir con el propósito contaron con la observación de cada sesión de práctica de los NNPSET. Los resultados arrojados por las encuestas y el análisis de las 2 preguntas abiertas mostraron que los NNPSET se veían afectados por la ansiedad y la falta de confianza que afectaba su desempeño en las prácticas.

Un estudio similar al de Tecnam fue el de Ariogul (2009) realizado en Turquía el cual investigó las creencias en el aprendizaje de una lengua en diferentes idiomas, este se tituló

“Foreign language learners’ beliefs about language learning: a study on Turkish university students”. El propósito de este estudio era comparar las creencias acerca del aprendizaje de inglés, alemán y francés en Turquía. Al mismo tiempo el autor quería comparar cada uno de los grupos de estudiantes para saber qué diferencias y similitudes había entre ellos. La hipótesis planteada para este estudio fue que no hay diferencias en las creencias entre los diferentes grupos que están aprendiendo una lengua extranjera; con el fin de ratificar dicha hipótesis se requirió de la participación de 343 estudiantes de los diferentes grupos de lenguas. Al igual que en el estudio de Tecnam, se realizó una encuesta demográfica en la que se preguntó el género, la edad, los idiomas hablados, etc., luego utilizaron la encuesta BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) compuesta por 34 preguntas. Para realizar el análisis de datos, Ariogul tomó en cuenta 5 componentes:

1. Dificultad en el aprendizaje de una lengua.
2. Aptitud en una lengua extranjera.
3. La naturaleza del aprendizaje de una lengua.
4. Estrategias de aprendizaje y comunicación.
5. Motivaciones y expectativas.

Para el análisis de los resultados se empleó el software One-way analysis of variance (ANOVA) con el fin de realizar un análisis estadístico y así entender las diferencias entre las creencias. Los resultados fueron analizados en relación a la lengua materna del estudiante y se pudo concluir que:

1. Las creencias de los tres grupos de inglés, alemán y francés eran muy similares.
2. Los grupos de francés tenían más motivación y confianza al hablar y aprender el idioma.

Avanzando en nuestro razonamiento, Ozmen (2012) realizó un estudio titulado “Exploring Student Teachers’ Beliefs about Language Learning and Teaching: A Longitudinal Study” quien argumenta que el análisis científico de las creencias dentro del campo de la adquisición de una segunda lengua se ha convertido en un campo de estudio bastante amplio al interior de la lingüística aplicada y la pedagógica, pues, desde la teoría postulada por Krashen y su filtro afectivo, se ha entendido que la dimensión afectiva tiene un gran impacto durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, este estudio pretendió mirar a lo largo de cuatro años cómo ciertas creencias se fueron modificando, además de analizar cómo dicho cambio afectó positiva o negativamente el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Durante muchos años ha existido una tensión entre dos posturas que buscan reflejar la esencia real del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, están aquellas teorías que sustentan que la enseñanza es, en últimas, un proceso de transmisión de conocimiento, en el cual el profesor deposita un conocimiento que detenta al interior de la cabeza de los estudiantes. Por otro lado, están aquellas teorías que consideran que el proceso de enseñanza es un proceso que se construye a partir de varios elementos tales como condiciones materiales, psicológicas y volitivas.

Éste estudio se llevó a cabo en la universidad de Gazi en Ankara en el cual se envió un correo aleatorio a 245 estudiantes al que acudieron solamente 46 estudiantes. El objetivo principal del estudio era identificar, analizar y caracterizar el conjunto de creencias que tenían los estudiantes en relación a los procesos de aprendizaje y enseñanza cuando entraron al programa, así como su desarrollo y alteración durante los cuatro años del programa. Esto buscaba relacionarse con el programa curricular, mirar cómo el programa afectaba las creencias y cuáles aspectos impactaban en la alteración de dichas creencias.

En este sentido, se buscó detectar las áreas que más afectaran el cambio en las creencias de los estudiantes. Las categorías que se emplearon fueron las siguientes:

1. Beliefs about language learning.
2. Beliefs about language teaching.
3. Beliefs about being a language learner.
4. Beliefs about being a language teacher.

Los estudiantes, en general, identificaron que un enfoque de corte constructivista tras dos años de estar inmersos en el programa logra mejores resultados en relación al cambio de las creencias negativas concernientes al aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Según el estudio: “The participants held that the practicum, the humanistic approach of the trainer, feedback sessions, reflective writing and feedback obtained at the end of the teaching attempt in the practicum enabled them to make sense of their teaching experience and build up their own style of teaching a foreign language”. (p. 10). Así pues, se concluyó que el filtro afectivo postulado por Krashen afecta negativamente el proceso de aprendizajes y si se aplica un enfoque constructivista, dicho filtro es reducido sustancialmente. Por tanto, enfoques constructivistas son más eficaces a la hora de enseñar una segunda lengua.

Finalmente, este tipo de elementos a tener en cuenta permite desarrollar nuevas habilidades que van más allá del conocimiento sustancial y transmitido por parte de un docente. Por ejemplo, la confianza en sí mismo, el respeto de la diferencia y salvaguarda de la identidad.

## 8. Fundamentación teórica

Este trabajo de investigación se centra principalmente en explorar el filtro afectivo y las creencias que poseen los estudiantes de niveles intermedios en la clase de inglés. Por ello se expondrá en la siguiente sección los fundamentos teóricos que abarca esta investigación.

A lo largo de los tiempos, nos han invadido preguntas sobre la adquisición y aprendizaje de lenguas y se ha tratado de dar respuestas a través de diferentes teorías, como por ejemplo: el conductismo de Skinner (1969) quien expone, que el lenguaje es una conducta en la que el individuo ha sido influenciado por el ambiente y quien pasa por un proceso de adaptación. El autor sugiere que de esta misma manera el individuo adquiere una segunda lengua.

Dentro del marco de las teorías de adquisición de una segunda lengua se argumentan dos factores esenciales en el proceso. Por un lado, el innatismo que se relaciona con una capacidad innata con la que se nace para adquirir una lengua y por el otro lado se habla del rol de la experiencia social en la que se argumenta que es imposible aprender o adquirir una lengua a menos que ésta sea usada con y alrededor del hablante. Una experiencia social apropiada incluiría el input de la lengua y la interacción social, dos condiciones necesarias para la adquisición /aprendizaje (Saville-troke, 2006).

Hoy en día es un hecho que los factores emotivos y afectivos influyen en el aprendizaje y enseñanza tanto como los factores cognitivos, no sólo de una lengua, sino de cualquier otra construcción epistemológica que se quiera aprender. Estos factores pueden ser determinantes para el éxito o fracaso a la hora de aprender. La adquisición de una segunda lengua se ve muy influenciada por muchos factores individuales que forman parte de la personalidad del alumno. Hilgard (como se citó Arnold, 2011) reconoció que “las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serían rechazadas a menos que se le asignará una función a la afectividad” (p.262).

Siguiendo esta línea de ideas la ansiedad es un indicador significativo para el éxito o fracaso de los estudiantes de idiomas y se pueden distinguir dos tipos de ansiedad: facilitadora y debilitadora. La primera motiva a los estudiantes a aprender y la segunda contribuye a que los estudiantes no concluyan las tareas (Gallego et al, 1994).

No obstante, Gardner (citado en Gallego, et al. 1994 p. 201) llega a la conclusión que: No se puede afirmar, de forma general, que los sujetos con ansiedad obtienen peores resultados académicos que los demás, sino que los que se ven afectados por estados de ansiedad en la clase de LE, consiguen menos éxito que los alumnos relajados.

Estos autores fueron precursores al tratar de entender los factores afectivos y emotivos que influenciaban el aprendizaje de una L2. Igualmente, en Krashen, (1983) se expone la teoría sobre adquisición de segunda lengua y plantea que ésta “es un proceso automático que se desarrolla a nivel inconsciente; el aprehendiente tiene la necesidad de comunicarse y para ello necesita de una gran interacción con la lengua meta, al igual que se hizo con la primera lengua” (p.112). Por otra parte, el autor habla del aprendizaje como el proceso consciente que tiene el individuo, ya que este proceso es formal puesto que se explican las reglas gramaticales, uso lingüístico de la lengua meta y se produce la corrección de errores, para así expresar todo este conocimiento verbalmente. De la misma manera, Ellis (1985) plantea que el aprendizaje de una segunda lengua se ve influenciado por factores externos e internos de cada individuo. Del mismo modo, el comportamiento de las personas está gobernado por intereses y necesidades específicas que van a influir en la forma como ellas se desenvuelven en la segunda lengua; lo que da lugar a la dificultad o facilidad de aprender una lengua.

Según Krashen (1983) “el aprendizaje no conduce a la adquisición”, lo que lo lleva a la formulación de 5 hipótesis: la hipótesis de adquisición-aprendizaje, hipótesis del monitor, hipótesis del orden natural, hipótesis del input e hipótesis del filtro afectivo.

**a. La hipótesis de adquisición-aprendizaje:** plantea que existen dos maneras independientes de desarrollar las diferentes competencias en una segunda lengua. La primera es la adquisición, la cual se da por un proceso similar a la forma en el que se aprende la lengua materna; por medio de un proceso subconsciente en el cual se utiliza el lenguaje para comunicarnos sin tener en cuenta las reglas gramaticales. La segunda manera es denominada “aprendizaje” término el cual hace referencia al a la forma inconsciente en la que el aprendiente interioriza las reglas gramaticales y errores que comente en una segunda lengua mientras se comunica.

**b. La hipótesis del monitor:** sugiere que la adquisición y el aprendizaje son usados de maneras específicas. La adquisición es responsable por la fluidez, mientras la función del aprendizaje es la de monitorear. Este se encarga de hacer cambios a los enunciados que han sido producidos por el aprendizaje formal. La hipótesis del monitor sugiere que el aprendizaje consciente juega un rol limitado en el uso de una segunda lengua. Esta hipótesis plantea que el óptimo funcionamiento del monitor depende de tres factores:

1. El tiempo que el aprendiente utiliza para pensar y usar las reglas de manera efectiva.
2. El aprendiente debe enfocarse en la forma y corrección de la producción lingüística.
3. El aprendiente debe conocer la regla.

**c. Hipótesis del Input Comprensible:** Expone que para poder adquirir una segunda lengua el estudiante debe tener la capacidad de entender el input ya que este es el que contiene todas las estructuras lingüísticas que debe adquirir el aprendiente para poder adquirir la lengua meta; de tal manera que el estudiante hará uso del input comprensible cuando reconozca la cultura, las diferentes situaciones de uso de la lengua, el contexto, etc.

**d. La hipótesis del orden natural:** se refiere a las similitudes en el orden en que los aprendientes adquieren ciertas reglas gramaticales ya que la adquisición de dichas estructuras procede en un orden previsible y determinado.

La hipótesis del filtro afectivo tiene un rol importante en esta investigación por lo cual fue tomada como un constructo en la fundamentación teórica, como se evidencia a continuación.

### **8.1 . Hipótesis del filtro afectivo**

Es la hipótesis según la cual:

La actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos. (CVC Cervantes, 2009, sección de discusión, párr.1)

Los factores afectivos están relacionados con el proceso de adquisición de una segunda lengua. Éste concuerda con el trabajo teórico hecho en el área de las variables afectivas y la adquisición de una segunda lengua, donde se plantea que existe una relación entre estas; y

que la adquisición del aprendiente varía dependiendo de la intensidad de su filtro afectivo. (Krashen, 1982)

Krashen argumenta que el filtro afectivo es una especie de obstáculo psicológico que impide a los estudiantes de lenguas absorber el input necesario. Este filtro afectivo alto está compuesto por emociones negativas que impiden este proceso; por el contrario, las emociones positivas promueven la eficiencia de este proceso. Cuando los estudiantes de lenguas están motivados, tienen confianza en sí mismos y bajos niveles de ansiedad, tienen un filtro afectivo bajo, por lo tanto, reciben y absorben el suficiente input. Por otra parte, los estudiantes con baja motivación, poca confianza en sí mismos y altos niveles de ansiedad, tienen un alto filtro afectivo y por consiguiente obtienen y absorben poco input. Los aprendientes con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que tienen un filtro afectivo alto por los siguientes rasgos: buscar y recibir más cantidad de input, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad. La hipótesis del filtro afectivo muestra que los factores emocionales afectan a los aprendientes. (Rincón, 2010)

Desde 1970, el interés en el campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras ha incrementado y con el pasar del tiempo se les ha prestado mayor atención a los factores emotivos. Varios estudios han demostrado la importancia de estos factores en el aprendizaje de una segunda lengua. Arnold (2000) argumenta que prestarles atención a los factores emotivos puede llevar al aprendizaje eficaz de una lengua ya que puede contribuir con el desarrollo personal.

Un filtro afectivo bajo debe ser promovido para la enseñanza eficaz de una segunda lengua; este debe ser influenciado por los profesores, haciendo que los estudiantes se sientan menos estresados y más confiados.

Esta última hipótesis se constituye como un constructo clave para esta investigación.

Krashen (1982) “presta gran atención a tres variables que afectan el aprendizaje: motivación, actitud y ansiedad” (p.31).

A continuación, se elabora una explicación de estas tres categorías.

## **8.2 Motivación**

La motivación, según Piaget (1965, p.36), “puede ser definida como la voluntad de aprender, entendido como un interés del aprehendiente por absorber y aprender todo lo relacionado con su entorno”. Por su parte, Gardner y Lambert (2004) arguyen que la motivación es vista más como el deseo y satisfacción que se tiene a la hora de aprender una lengua. Los autores, al igual que Krashen, diferencian dos tipos de motivación; integradora e instrumental.

La motivación integradora es aquella en la que el aprehendiente tiene el anhelo de educarse en una lengua en la cual él hace una participación activa en un contexto y comunidad de habla determinada. Por otro parte, la motivación instrumental tiene un fin específico como lo es obtener un reconocimiento profesional o académico un ejemplo de ello son los viajes. (Gardner y Lambert, 2004). Chóliz (2004) también concuerda con esta visión de motivación al establecer que tiene dos funciones; la primera es la motivación en relación a la conservación de su existencia como lo es la alimentación diaria, movilizarse de un lugar a otro, etc.; la segunda está relacionada al desempeño y aceptación de una persona dentro de una sociedad como lo es el

cumplimiento de logros, conseguir el reconocimiento de los demás y conseguir el éxito profesional.

A continuación, se presenta la segunda variable que afecta el aprendizaje según Krashen.

### **8.3 Actitud**

Cada individuo tiene una forma de actuar completamente diferente; todo el tiempo estamos expresándonos a través de gestos, palabras, sonrisas, llanto, etc. Las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno al mundo que nos rodea. El término actitud ha sido definido de muchas maneras. El diccionario de la Real Academia lo define como la “disposición de ánimo manifestada de algún modo” (RAE, 2014). Para Allport (citado por Maure 2010) “la actitud es un estado de disposición nerviosa y mental, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo dinámico u orientador sobre las respuestas que un individuo da a todos los objetos y situaciones con los que guarda relación” (p.1). De acuerdo con Aigner (2008) la actitud se compone de tres factores el cognitivo, afectivo y conductual. En el primer componente hace referencia al grado de entendimiento, convicción y criterio que las personas tienen hacia su actitud. Desde esta perspectiva la actitud está formada por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre el mismo. El segundo componente se refiere a los sentimientos que tienen las personas y a la diferencia entre creencia y opinión y finalmente en el tercer habla de la manera en la que reaccionamos a diferentes objetos.

### **8.4 Ansiedad**

La ansiedad en la lengua para Macintyre & Gardner (1994) es el sentimiento de tensión y miedo asociados específicamente a un contexto de una segunda lengua donde se desenvuelve el

aprendiente. Horwitz (citado en Garcia, 2010 p. 201) describen la ansiedad como “un complejo único de auto percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de la lengua que se desprende de la especificidad inherente a dicho proceso”.

Horwitz en su estudio se sentía preocupada por la actitud de los estudiantes hacia las lenguas extranjeras así que decidió realizar una investigación con el fin de averiguar las fuentes de la ansiedad. Su estudio se llevó a cabo en el estado de Texas Estados Unidos, donde realizó una serie de entrevistas y los resultados obtenidos fueron una serie de aspectos generales los cuales llamó “*the foreign language classroom anxiety scale*” (FLCAS). Este estudio abrió para Horwitz nuevos interrogantes y otorgó nuevas conclusiones a su investigación, tales como que las expresiones de ansiedad de los estudiantes estaban ligadas a sus creencias, lo que le permitió crear un mecanismo que permitiera evaluar las opiniones de los estudiantes respecto a una variedad de asuntos de controversia que estaban relacionados con el aprendizaje de lenguas. Este mecanismo era una encuesta llamada inventario de creencias acerca del aprendizaje de lenguas (BALLI, por su sigla en inglés; Beliefs About Language Learning Inventory) creada en 1988; esta encuesta consta de 34 ítems que ayudan a detectar la presencia de filtro afectivo elevado a través de una serie de afirmaciones a las que los estudiantes debían manifestar su acuerdo o desacuerdo; (5) totalmente de acuerdo, (4) de acuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (1) totalmente en desacuerdo. A su vez, Horwitz agrupó estos puntos en los siguientes cinco grupos: 1. Dificultad para el aprendizaje de lenguas, 2. Aptitud para las lenguas extranjeras, 3. La naturaleza del aprendizaje, 4. Estrategias de aprendizaje y comunicación, y 5. Motivaciones y experiencias (Arenas, 2011).

Consideramos importante mencionar el tema de afectividad como eje teórico de esta investigación.

## 8.5 Afectividad

Los factores afectivos son tan importantes como los factores cognoscitivos a la hora de aprender una segunda lengua ya que ambos están estrechamente relacionados (Stern, 1983). Por su parte, Forgas (2008) asegura que la esencia del afecto está en cómo creamos imágenes mentales sobre el mundo y las conservamos en la memoria, y cómo las procesamos.

De acuerdo con investigaciones neurobiológicas no hay manera de separar la cognición del afecto en el proceso de aprendizaje. La amígdala la cual forma parte del sistema límbico tiene como función principal el procesamiento y almacenamiento de reacciones emocionales. La neurociencia afectiva explica que son las emociones las que nos hace ejecutar nuestros objetivos y proyectos, por esta razón es importante que las emociones, el pensamiento y el aprendizaje estén relacionados en el contexto educativo en el que se desarrolla el aprendiente.

Según LeDoux (1996) hay dos áreas afectadas por las emociones: la atención y el significado. El cerebro recibe demasiados estímulos que muchas veces no puede procesar, por lo tanto, este elimina aquellos que no son importantes. Para que el interés por aprender suceda, el cerebro necesita conectarse a una experiencia significativa, una manera de realizarlo es a través de las emociones, ya que estas le proporcionan sentido; esto es explicado a un nivel neurológico por reacciones químicas en el cerebro. Al experimentar diferentes emociones, los neuroquímicos de nuestro cerebro son liberados lo que activa y facilita la memoria. Con la experimentación de emociones, las sustancias hormonales se sueltan rápidamente en el torrente sanguíneo, causando cambios muy radicales en nuestras funciones cerebrales y nuestro cuerpo, que puede facilitar o impedir el aprendizaje (Arnold, 2011). Así que podemos afirmar que el afecto puede ser considerado como un prerrequisito para un óptimo aprendizaje cognitivo.

Piaget (2005) plantea que hay una constante interacción entre inteligencia y afectividad. En una primera perspectiva se plantea que la afectividad interviene en las operaciones de la inteligencia, ya que las estimula causando así la aceleración o el retraso intelectual.

Krashen habla de la afectividad como la mejor manera de aprender una lengua y plantea 3 factores (mencionados anteriormente) para respaldar esta idea: la actitud, la motivación y ansiedad. Según el autor, hay una relación entre la capacidad para adquirir una lengua y los sentidos de percepción. Además, asegura que el aprendizaje de una lengua no siempre se ve afectado por factores como la edad; lo que realmente afecta el aprendizaje de una lengua es la disposición-afectividad del estudiante. Los componentes primordiales que permiten el progreso cognitivo de los estudiantes son la empatía, el trabajo en equipo y la autorrealización.

Como una parte esencial del salón de clases, los profesores necesitan preocuparse de su lado afectivo y el de sus estudiantes, sin embargo, argüimos que no solo es el profesor quien debe preocuparse por la parte afectiva de los estudiantes, sino también los mismos estudiantes deben tener un empoderamiento autónomo de su desempeño en la clase. En el caso de los profesores, su desarrollo puede ser entendido en 3 niveles. Primero debemos considerar las técnicas y las actividades que el profesor necesita para desarrollar su clase diariamente, después, estará ubicado el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza para realizar dichas actividades de manera apropiada y efectiva y finalmente estará el desarrollo personal de cada profesor. Entonces, como profesores no solo se necesita enseñar las cuatro habilidades o la parte gramatical, también se debe tener en consideración la parte afectiva y los aspectos de la personalidad que se les muestra a los alumnos.

## 8.6 Creencias en el aprendizaje de una segunda lengua

Este es uno de los aspectos más importantes de esta investigación. Horwitz, (1988) plantea que las creencias son el punto de partida para que los estudiantes comiencen el aprendizaje de una L2. Por su lado, Lewis define las creencias como la "confianza en una verdad o en la existencia de algo que no es inmediatamente susceptible a una prueba rigurosa "(2003, p.286). A lo largo de su trabajo "The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students", Horwitz (1988), ve las creencias como un factor determinante en el progreso que tienen los estudiantes en la clase, si este progreso no es como el estudiante espera, es probable que se sienta frustrado; este progreso también podrá verse afectado por el compromiso, expectativas o éxito que el estudiante tenga con las clases de la segunda lengua.

De manera semejante, Fang (1996) define creencia como un conjunto de construcciones conceptuales personales que significan una realidad para el que las posee. En qué cosas creer es una de las decisiones más importantes que las personas toman durante sus vidas. Muchas de estas creencias, que modifican la conducta de los estudiantes en clase, se ven influenciadas por los profesores; estas creencias influyen en la toma de decisiones de los estudiantes y en el comportamiento que ellos tienen dentro del salón de clases (Isikoglu, 2015).

A su vez, Ferreira (2006) expone que las creencias sobre la adquisición de una segunda lengua están directamente relacionadas con las actitudes, la motivación y las estrategias de aprendizaje de cada estudiante; por lo tanto, el autor expresa que las creencias son moldeadas por los profesores y los estudiantes según las interacciones con los demás, las experiencias propias y el ambiente que los rodea. Las creencias de los profesores se forman a consecuencia de varios factores como, por ejemplo; la experiencia educativa, la experiencia previa, experiencia en el aula y la reflexión. Diferentes teorías concuerdan con la idea de que la mayor parte de profesores

toman sus decisiones de acuerdo a un conjunto de creencias personales y que éstos a menudo afectan su manera de enseñar, consciente o inconscientemente, ya que los estudiantes filtran cada interpretación y decisión tomada por el mismo (Cota & Ruiz, 2012).

Al mismo tiempo, Deng (2004) argumenta que las creencias de los profesores de pre-servicio necesitan ser transformadas para que estos puedan enseñar de nuevas maneras. Sin embargo, la transformación de estas creencias no es una tarea fácil. El mecanismo para una transformación de tal magnitud debería realizarse empíricamente en países y contextos diferentes con el fin de que los resultados de aquellos estudios sean analizados para reformar el contenido ya existente y la estructura de programas para la formación de profesores.

Se pudo observar que no se encontró una sola definición de creencias, sino varios conceptos aludiendo a diferentes campos de observación, como, por ejemplo: el conocimiento práctico, actitudes, enseñanza, conocimiento, etc.

### **8.7 Motivación Vs. Inversión (investment)**

Para hablar del aprendizaje de una segunda lengua se debe tener en cuenta el concepto de motivación. A través del tiempo se han argüido varias teorías sobre este término. Gardner y Lambert (2004) hacen referencia a los conceptos de motivación integradora y motivación instrumental (sección 8.2). Sin embargo, Norton (2010) introduce el término “investment” como la relación del aprendiente de una lengua y el mundo exterior a través de aspectos históricos, sociales y culturales como un medio para alcanzar las metas propuestas. En otras palabras, ve la importancia de integrar al aprendiente en el contexto en el que se desarrolla. Así pues, en el contexto de la adquisición de segunda lengua, si se logra que el estudiante logre grandes niveles de inversión (investment) en el aprendizaje de una segunda lengua como un capital acumulado

que proveerá nuevas fuentes de capital al igual que nuevos horizontes de comprensión de la realidad, podría llegarse a lograr un gran avance en la adquisición de esta. En este sentido, al aprender una segunda lengua se está constantemente abriendo nuevos horizontes hermenéuticos en donde la comprensión del mundo y de la realidad se enriquece desplazando, simultáneamente, viejas ideas relacionada con viejas identidades.

Este tipo de enfoques permite analizar desde otra óptica un conjunto de problemáticas que aparecen irrelevantes desde métodos que se enfocan solamente en los contenidos sustanciales de la lengua, pero no en el conjunto de elementos concomitantes a la misma, que hacen parte también del lenguaje y todas las formas de vida con las cuales éste está entretelado. El lenguaje va más allá de sus estructuras y hace parte de la forma en la que vivimos, concebimos el mundo y de cómo lo representamos en imaginarios de comunidad, los cuales están entrelazados con identidades múltiples que cambian constantemente.

En conclusión la motivación es vista como el deseo de aprender algo y el investment es el deseo de aprender algo en un contexto social específico.

## **9. Marco Metodológico**

En este capítulo se presenta una descripción detallada del diseño de investigación el cual se basó fundamentalmente en el estudio de Arenas (2011) que buscaba indagar la relación entre las creencias y el filtro afectivo. Considerando las características del contexto en la Pontificia Universidad Javeriana donde se realizó esta réplica, es importante señalar algunas modificaciones respecto a la investigación base. Estas modificaciones se dieron con respecto a las preguntas de investigación y sus respectivos objetivos planteados inicialmente por el autor

(mencionados anteriormente). Con el fin de responder las preguntas de investigación se diseñó un tipo de estudio e instrumentos de recolección de datos que se describirán a continuación.

### **9.1 Tipo de investigación**

La presente investigación se basa en un enfoque cuantitativo-cualitativo ya que de acuerdo con Sampieri, Collado & Lucio (2003) la investigación cualitativa se refiere al uso de datos no cuantitativos con el fin de dar una interpretación más amplia de la conducta, ya que el investigador tiene la posibilidad de estar inmerso en cada entorno, cultura, etc. De esta forma el investigador puede dar una interpretación más amplia de los resultados obtenidos; de tal manera que se puede decir si los resultados cumplieron con el objetivo propuesto o no. Por otro lado, se encuentra el tipo de investigación cuantitativa, esta se refiere a la recopilación de datos y uso de programas que registran un análisis numérico, buscando dar una interpretación de análisis mucho más exacta.

### **9.2 Contexto**

Para poder realizar esta investigación se tuvo en cuenta el contexto donde se realizó el estudio original. El estudio se desarrolló en diferentes ciudades del país, en departamentos a estudiantes de la Universidad Tecnológica de Bolívar que se encontraban cursando su primer año de formación en el ciclo básico de tecnología. La muestra consistía en 68 estudiantes en el primer momento en el cual ellos debían responder una entrevista estructurada o encuesta, la cual era el primer instrumento de recolección de datos. En el momento en el que se hizo la recolección de datos, eran hombres y mujeres cuyas edades estaban entre los 17 y los 46 años. Los estudiantes pertenecían a las carreras de tecnología. Los estudiantes pertenecían al programa de inclusión

social de los estratos socioeconómicos 1 y 2; la mayoría de ellos trabajaban y estudiaban. En la segunda parte del estudio participaron seis estudiantes en entrevistas individuales, y ocho estudiantes en tres grupos focales, quienes, de acuerdo con la encuesta, presentaban filtro afectivo más elevado que el resto del grupo (Arenas, 2011).

Por otra parte, nuestro estudio réplica se llevó a cabo en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá la cual es “una institución privada, católica de educación superior, fundada y regentada por la Compañía de Jesús, la cual promueve la formación integral de las personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social” (PUJ, Pontificia Universidad Javeriana, sección de discusión, párr. 1). La PUJ cuenta con 18 facultades, 62 departamentos, 39 carreras y más de 120 programas de postgrados. Además, se constituye por más de 20.000 estudiantes y 3.300 profesores. De la misma manera, cuenta con 11 convenios de doble titulación con diferentes instituciones de primer nivel alrededor del mundo.

Los estudiantes con los cuales se realizó la investigación pertenecían a la facultad de comunicación y lenguaje y estudiaban Licenciatura en Lenguas Modernas, la cual “se orienta hacia la formación de docentes de lengua inglesa y francesa. El programa busca que el estudiante conozca las lenguas no solo como usuario, sino que también se convierta en analista de las mismas” (PUJ, Pontificia Universidad Javeriana, sección de discusión, párr. 1), esto desde el punto de vista lingüístico. Desde un punto de vista formativo, la Universidad Javeriana propende por la formación de docentes comprometidos con la transformación social desde el ámbito educativo.

Estos DEF pertenecían a los niveles intermedios de inglés. La decisión de realizar el estudio con estudiantes de los niveles intermedios se debió a que existe mayor número de estudiantes cursando dichos niveles, lo que permitió tomar una muestra más grande para el análisis de datos.

De igual manera, la mayoría de estudiantes de niveles intermedios ya han cursado la asignatura anteriormente por lo cual conocen los profesores, las diferentes metodologías utilizadas por la universidad y se han creado nuevas creencias o han reforzado las creencias que traen desde la casa o colegio.

### **9.3 Instrumentos de recolección de datos**

Para esta investigación se tomó como base el diseño de instrumentos propuestos en el proyecto de Arenas (2011).

#### **9.3.1 Encuesta de convalidación**

Esta encuesta, la cual corresponde a la parte cualitativa de esta investigación, tuvo como fin saber las diferentes razones de tipo afectivo que influyen en el desempeño académico de los docentes en formación de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ (Anexo 1). Así como utilizar las respuestas como fuente de información para modificar la encuesta BALLI teniendo en cuenta el contexto de la PUJ. Fueron encuestados 80 estudiantes hombres y mujeres de 17 a 27 años de edad que estuvieran cursando los niveles intermedios de inglés. Cabe aclarar que la información proporcionada en esta encuesta fue confidencial y se utilizó exclusivamente con fines investigativos.

#### **9.3.2 Encuesta “Beliefs about Language Learning Inventory” (BALLI)**

El primero de los instrumentos se trató de una encuesta llamada “Beliefs about Language Learning Inventory” (BALLI) creada en 1986 por Horwitz et al.; esta encuesta fue adaptada de acuerdo a las necesidades de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad

Javeriana de Bogotá con el fin medir los niveles de ansiedad que se experimentan en las clases de inglés (nivel: intermedio bajo, intermedio e intermedio alto); esto ayudó a determinar los estudiantes con un filtro afectivo alto. La encuesta incluye 21 ítems las cuales son afirmaciones relacionadas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el aula y con las que los participantes indican su acuerdo o su desacuerdo eligiendo una de las cinco opciones (5): totalmente de acuerdo; (4): de acuerdo; (3): ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (2): en desacuerdo; (1): totalmente en desacuerdo). Veinte de los ítems se centran en las destrezas de comprensión y expresión oral, y el ítem restante está relacionado con la ansiedad general ante el aprendizaje de la lengua. Ninguno de los ítems hace referencia a las destrezas de expresión escrita ni de comprensión de lectura (Anexo 2). La escala calcula el nivel de ansiedad ante el aprendizaje de cada participante mediante la suma de las puntuaciones de los 21 ítems. Por consiguiente, el rango de puntuación que se puede obtener oscila entre 21 y 105. Esta encuesta fue realizada electrónicamente con el fin de facilitar la recolección de datos.

### **9.3.3 Entrevistas**

En la parte cualitativa del estudio se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Anexo 3) a 10 estudiantes con el filtro afectivo más alto, se tuvo en cuenta al igual que en el estudio de Arenas (2011) la contemplación de diferentes perspectivas, por ello se procuró minimizar cualquier efecto que pudiese tener la presencia de los investigadores, estos jugaron un rol pasivo y neutral en las entrevistas, permitiendo que los participantes se expresaran libremente. Las entrevistas fueron grabadas en audio después de obtener el permiso de consentimiento (Anexo 4) firmado por parte de los participantes, esto con el fin de obtener de primera mano las muestras textuales

de las opiniones de los participantes. Se utilizó Excel y Google forms para el análisis de las estadísticas y el software Atlas Ti. para el análisis de los datos cualitativos.

#### **9.4 Procedimiento**

En primer lugar, para iniciar nuestra investigación, se solicitó a los alumnos que realizarán una encuesta con el fin de diagnosticar y evidenciar la situación problemática. Una vez seleccionados los candidatos, se les informó del origen de nuestro estudio y se les pidió que avanzaran a la siguiente fase de este. De antemano, se les informó a los estudiantes que la información recolectada era privada y que en ningún momento serían expuestas sus identidades.

La primera fase de nuestro estudio contó con 50 estudiantes de los niveles intermedios de inglés a los que se les aplicó la encuesta BALLI con el fin de medir el nivel de filtro afectivo de la clase de inglés. En esta encuesta respondieron: (5): totalmente de acuerdo; (4): de acuerdo; (3): ni de acuerdo ni en desacuerdo, (2): en desacuerdo; (1): totalmente en desacuerdo a 21 afirmaciones. Una vez realizada la encuesta se procedió a la sumatoria de las respuestas. La escala calcula el nivel de ansiedad ante el aprendizaje de cada participante mediante la suma de las puntuaciones de los 21 ítems. Por consiguiente, el rango de puntuación que obtuvieron los estudiantes oscilaba entre 21 y 105. Se seleccionó los 10 estudiantes con las puntuaciones más altas ya que esto indica un filtro afectivo alto.

En una segunda fase de nuestro estudio se entrevistó a 10 estudiantes seleccionados en la fase anterior con el fin de determinar cuáles eran las creencias que influyen en el filtro afectivo en las clases de inglés. Se les interrogó sobre el tipo de creencias que tenían para poder determinar la relación entre creencias y el filtro afectivo, la naturaleza de dichas creencias y el tipo de

estrategia que tenían los estudiantes para enfrentarse a sus realidades afectivas y actitudinales de la clase de inglés.

### **10. Análisis e interpretación de resultados**

Mediante un estudio mixto (cuantitativo-cualitativo) se buscó evidenciar la relación existente entre las creencias que tienen los estudiantes de inglés de niveles intermedios y el filtro afectivo alto, indagar la naturaleza de dichas creencias y determinar si los estudiantes contrarrestan los efectos afectivos y actitudinales a lo largo de su proceso de aprendizaje en el inglés.

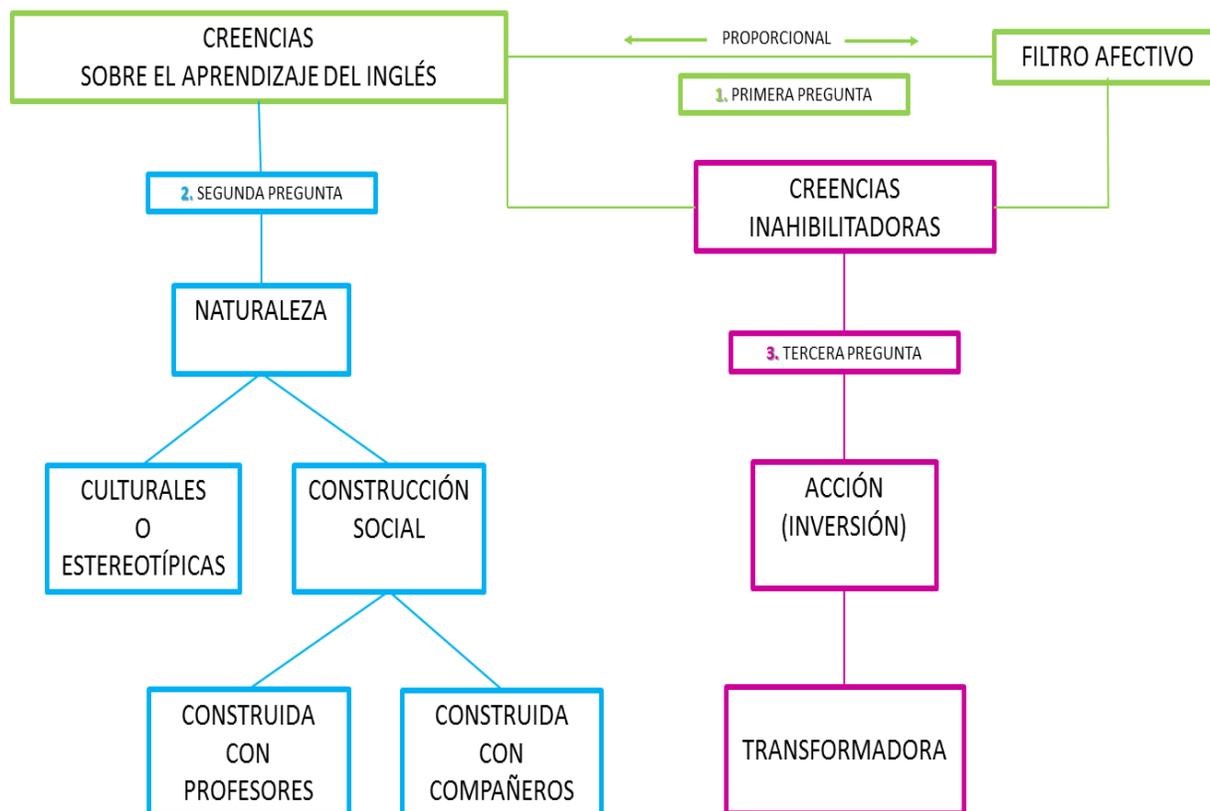
Como punto de partida, se tuvo en cuenta los resultados de la encuesta BALLI (análisis cuantitativo). Para realizar esta encuesta se tomó como muestra a 50 estudiantes de niveles intermedios de inglés de la PUJ de Bogotá, quienes accedieron a participar y se les explicó la naturaleza de la investigación y las implicaciones éticas de esta. Como paso a seguir, se realizó una entrevista a 10 estudiantes seleccionados de la muestra anterior con el filtro afectivo más alto, con el fin de examinar qué evidenciaban sus experiencias de carácter emocional que ellos consideran han influenciado su aprendizaje de la lengua (análisis cualitativo).

Para el análisis se discutirán conceptos y perspectivas a la luz de la teoría para reforzar los resultados. De la misma manera, el análisis estará estructurado como se muestra en el siguiente mapa conceptual, el cual abarca la pregunta principal y las sub-preguntas de investigación junto con las categorías relacionadas con las mismas.

En el siguiente cuadro (Figura 2) muestra los aspectos principales de esta investigación. El primero de ellos muestra que existe una relación proporcional entre los factores emocionales en el aprendizaje del inglés y el filtro afectivo (color verde). Por otra parte, se muestra la naturaleza y sus categorías principales: culturales y construcción social, la que a su vez se divide en

profesores y compañeros (color azul) y por último muestra que las creencias inhabilitadoras de los estudiantes genera una inversión la cual se denomina por “acción” que tiene una manifestación autónoma y de empoderamiento.

### Aspectos principales de la investigación



- 1) ¿Cómo se relacionan las creencias de los docentes en formación de la Pontificia Universidad Javeriana con la existencia del filtro afectivo alto en el aprendizaje del inglés (niveles intermedios) como lengua extranjera, evidenciado por la escala BALLI?
- 2) ¿Cuál es la naturaleza de las creencias de los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana con respecto al filtro afectivo?
- 3) ¿Cómo los estudiantes se enfrentan a sus realidades afectivas y actitudinales evidenciadas en sus creencias y que determinan las dinámicas de participación en clase de inglés?

*Figura 2: Aspectos principales de la investigación. Fuente: datos alcanzados en el estudio réplica.*

A continuación, responderemos la primera pregunta conforme a los datos obtenidos.

## **10.1 ¿Cómo se relacionan las creencias de los docentes en formación de la Pontificia Universidad Javeriana con la existencia del filtro afectivo alto, evidenciado por la escala BALLI?**

Para responder esta pregunta se mostrarán a continuación los resultados obtenidos en la encuesta de convalidación, la encuesta BALLI y las entrevistas semi-estructuradas, con el fin de obtener la relación entre estos dos constructos.

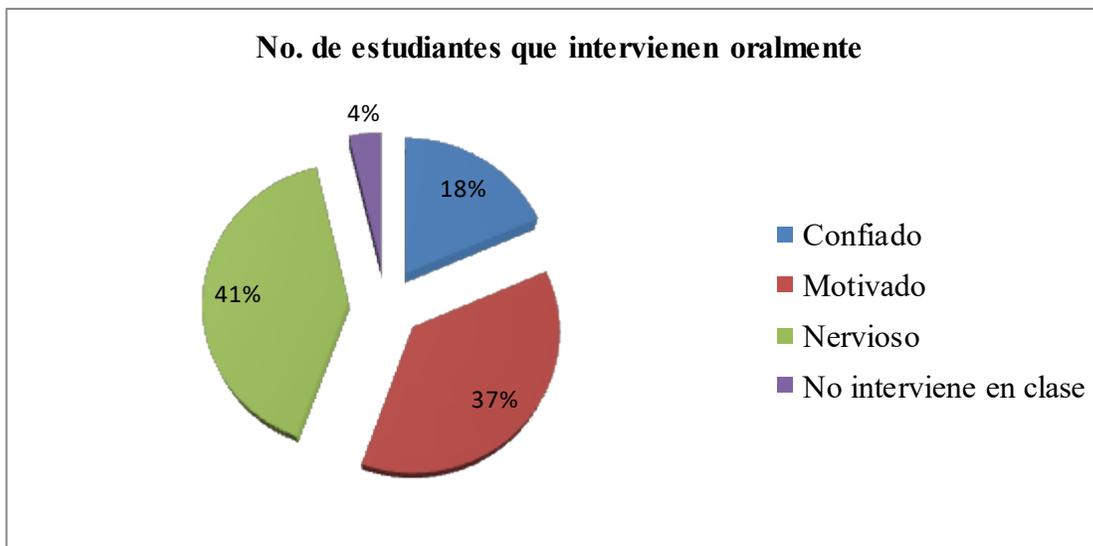
### **10.1.1 Encuesta de convalidación**

El objetivo principal de esta encuesta era indagar y reafirmar la existencia de las creencias de los DEF. En los resultados obtenidos se pudo evidenciar que la mayoría de los DEF califican su desempeño dependiendo del rol del profesor y se refleja la falta de seguridad de un estudiante justificado en una falencia que trae sobre el idioma. Por otra parte, las creencias de los estudiantes están enfocadas a la comunicación oral como se puede observar en la pregunta 5 y 6.

Pregunta 5: Cuando tiene que intervenir o participar en forma oral en clase de inglés usted se siente: confiado, motivado, nervioso o no interviene en clase (ver figura 3)

Pregunta 6. En su opinión, ¿cuáles son las razones que influyen la forma como se siente al participar en forma oral en clase?

Las razones más comunes registradas por los estudiantes fueron: 1) presión a equivocarse, 2) falta de confianza y motivación, 3) por el profesor o los compañeros, 4) el ambiente del salón, 5) por miedo a ser juzgados, 6) por vergüenza.



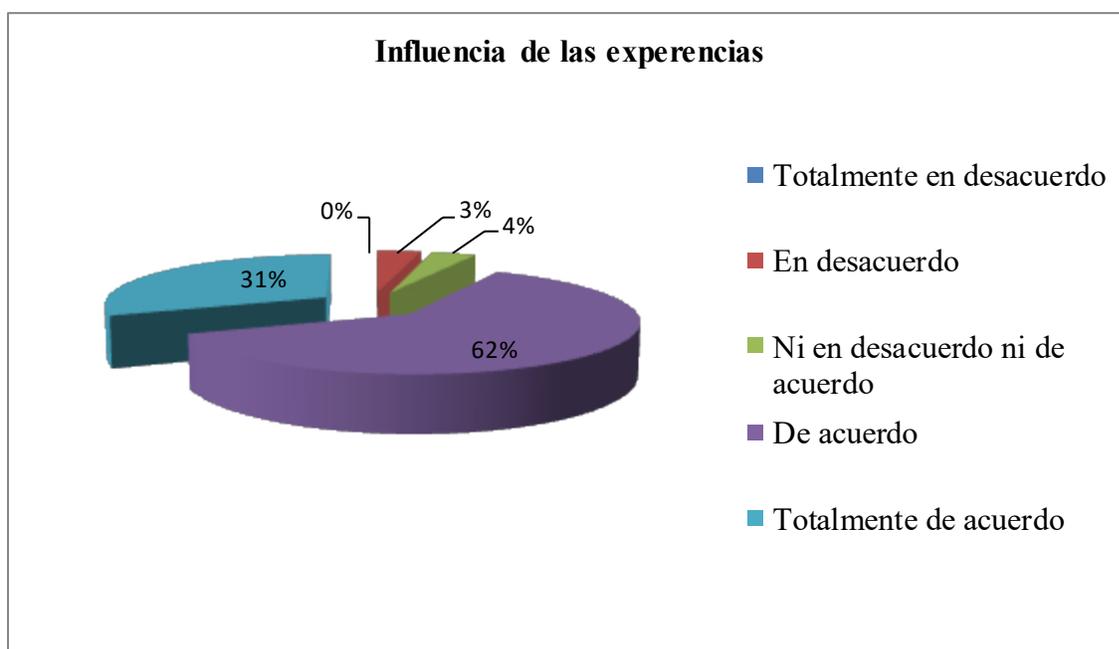
*Figura 3:* No. de estudiantes que intervienen oralmente. Fuente: datos alcanzados en el estudio réplica.

En las respuestas obtenidas anteriormente se puede evidenciar que existen creencias que afectan la participación de los estudiantes porque se sienten nerviosos, confiados, motivados o prefieren no intervenir; la respuesta más significativa fue del 41%, correspondiendo a los estudiantes que participan con nervios. Una de las razones por la cual se sienten nerviosos es la presión a equivocarse o el miedo a ser juzgados. Otro porcentaje significativo fue el 37%, correspondiente a los estudiantes que se sienten motivados a la hora de participar; la razón por la cual están motivados es el ambiente agradable del salón de clase.

Todas estas razones nos indican la importancia que los estudiantes le dan a la aprensión a ser juzgados, tanto por sus compañeros como por el profesor. También se puede observar que la motivación para los estudiantes es importante, de lo contrario su participación en clase se ve afectada, por último y no menos importante el 4% de los estudiantes no participan por vergüenza a una mala pronunciación o no tener el vocabulario adecuado.

Por otra parte, se pudo observar que el 62% de los estudiantes están de acuerdo en que cada experiencia y perspectiva vividas en el pasado son sumamente importantes para cada uno de ellos, de tal manera que marcan la diferencia en el proceso de aprendizaje y desempeño que cada uno tiene. Esta conclusión se refleja en la pregunta 8.

Pregunta 8: Las experiencias pasadas que ha tenido con el inglés han influido en su desempeño académico actual en la clase: (Ver figura 4)



*Figura 4:* Influencia de las experiencias. Fuente: datos alcanzados en el estudio réplica.

Al analizar todas respuestas obtenidas en la encuesta de convalidación realizada a los DEF se pudo reafirmar las creencias postuladas anteriormente; asimismo, se vio que los estudiantes están influenciados por muchas creencias que están afectando sus actitudes y su parte afectiva lo cual es determinante para la participación de la clase de inglés.

### 10.1.2 Beliefs about Language Learning Inventory

La encuesta “Beliefs about Language Learning Inventory” (BALLI) consta de 34 ítems que ayudan a detectar la presencia de filtro afectivo elevado a través de una serie de afirmaciones a las que los estudiantes debían manifestar su acuerdo o desacuerdo; (5) totalmente de acuerdo, (4) de acuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (1) totalmente en desacuerdo. Para esta investigación, la encuesta se adaptó según el contexto de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, donde se tuvieron en cuenta 21 ítems.- La encuesta se aplicó a 50 estudiantes de niveles intermedios de inglés. Al realizar la encuesta el rango de resultados que podían obtener los estudiantes oscilaba entre 21 y 105. Se consideraron estudiantes con un filtro afectivo alto aquellos que tuvieron resultados por encima de 60; el 55% los estudiantes obtuvieron resultados entre 61 y 82 puntos. El 38% de los estudiantes obtuvo resultados entre 38 y 60 puntos y finalmente el 7% de los estudiantes obtuvo resultados entre 21 y 37 puntos como se puede ver en el siguiente gráfico.

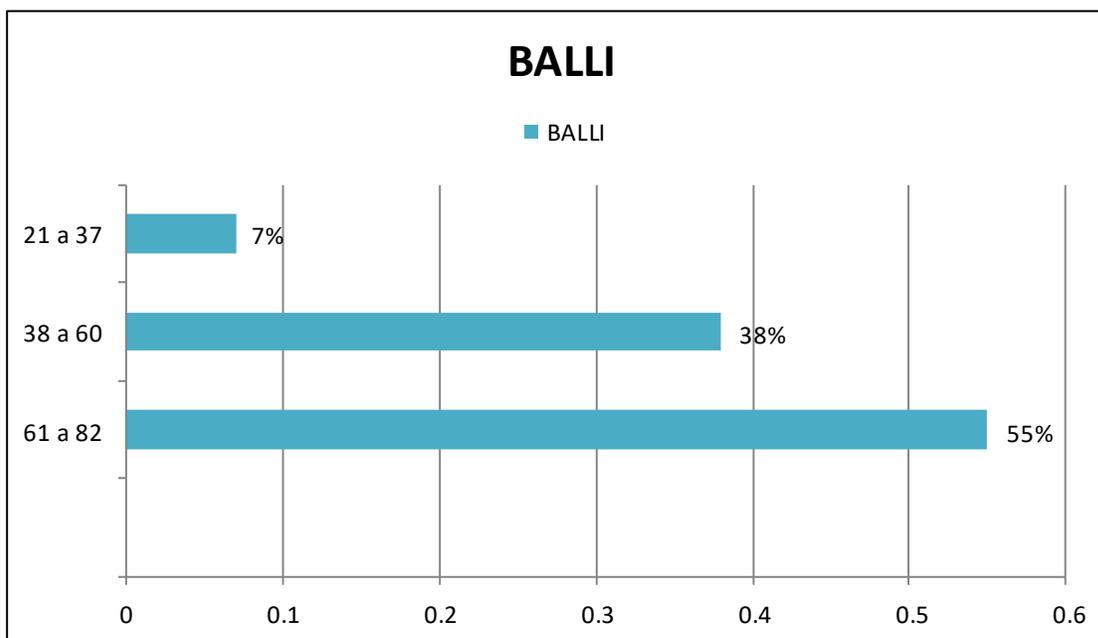


Figura 5: BALLI. Fuente: datos alcanzados en el estudio réplica.

Para realizar una mejor interpretación de las respuestas de los estudiantes, los ítems de la encuesta BALLI fueron clasificados en 6 diferentes categorías: los ítems 5, 7, 11, 13 y 14 están relacionados con la participación en clase, los ítems 4, 6, 9, 15, 17, y 20 hacen alusión a las diferentes competencias en el idioma. Por otra parte, los ítems 2 y 12 conciernen a la manifestación de errores y corrección de los mismos, los ítems 1 y 10 están relacionados con la ansiedad, los ítems 16 y 21 hacen alusión a las relaciones con hablantes nativos y finalmente los ítems 3, 8, 18, 19 hacen referencia al estado de nerviosismo que sienten los estudiantes durante la clase de inglés.

Los estudiantes quienes realizaron la encuesta BALLI mostraron más afinidad con algunas de las afirmaciones. El 18% de los estudiantes estuvieron desacuerdo con la afirmación “Me produce temor no entender lo que el profesor (a) está diciendo en inglés durante la clase”. Por lo tanto, la mayoría, 42% de los estudiantes encuestados les preocupa no entender las temáticas de la clase. Los datos también indican que el 46 % de los estudiantes concuerdan con la afirmación “No me siento cómodo con el hecho que mi profesor me corrija cada error que cometo” y el 18% está totalmente en desacuerdo. Estas respuestas indican que cada estudiante tiene preferencias diferentes acerca de recibir una retroalimentación. Por otra parte, el 46% de los estudiantes muestra afinidad con la afirmación “Mi corazón se acelera cuando el profesor (a) me va a llamar a participar en clase de inglés” por lo cual los niveles de ansiedad en los estudiantes aumentan de manera significativa. De la misma manera, más de la mitad de los estudiantes encuestados (52%) se familiarizan con la afirmación “Procuró intervenir en forma oral lo menos posible en clase de inglés.” lo cual indica que sienten cierta presión por participar en clase probablemente debido a las afirmaciones presentadas anteriormente. Los resultados de estos ítems están consignados en la tabla 1.

Tabla 1:

## Afirmaciones significativas

	1	2	3	4	5*
4. Me produce temor no entender lo que el profesor (a) está diciendo en inglés durante la clase.	5	21	8	9	7
12. No me siento cómodo con el hecho que mi profesor me corrija cada error que cometo.	4	23	7	7	9
13. Mi corazón se acelera cuando el profesor (a) me va a llamar a participar en clase de inglés	6	17	12	8	7
14. Procuró intervenir en forma oral lo menos posible en clase de inglés.	7	19	5	12	7

**\*Nota:** 1 = Totalmente de acuerdo, 2 = De acuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni desacuerdo, 4 = En desacuerdo, 5 = Totalmente en desacuerdo.

Debido al análisis obtenido de las respuestas de los estudiantes pudimos verificar que la mayoría de los DEF (55%) de inglés en niveles intermedio tienen un filtro afectivo alto. Una vez tabulados los resultados de la encuesta, se procedió a la segunda fase de la investigación, como se puede evidenciar a continuación.

### 10.1.3 Entrevista a estudiantes con filtro afectivo alto

Se realizó una entrevista de alrededor de 19 preguntas las cuales variaban dependiendo de la disposición y confianza del estudiante para responder. Para realizar esta entrevista se les pidió a los estudiantes firmar un permiso de consentimiento, el cual explicaba la naturaleza de la entrevista y su confidencialidad. Se seleccionaron los 10 estudiantes con mayor puntaje, es decir con mayor filtro afectivo alto, para ser entrevistados. Los objetivos de esta entrevista fueron:

1. Verificar cómo las creencias se relacionan con el filtro afectivo alto de los estudiantes (pregunta 1).
2. Averiguar la naturaleza de las creencias que tienen los estudiantes (pregunta 2).
3. Indagar como los DEF se enfrentan a las creencias que inhabilitan su participación en clase de inglés. (Pregunta 3).

Como ya se han ilustrado los instrumentos utilizados (ver sección 9.3) para responder esta pregunta se procederá a realizar el análisis sobre la relación existente entre las creencias y filtro afectivo. A continuación se analizarán un grupo de creencias que inhabilitan la participación del estudiante:

Una de las afirmaciones con el 42% de estudiantes de acuerdo en el BALLI fue: “trato de pasar desapercibido para no participar o ser interrogado en la clase de inglés”. Esta afirmación se elabora a través de las narrativas de los estudiantes durante las entrevistas, por ejemplo, en el caso del participante 5 quien pasa desapercibido porque cree que va a ser juzgado afectando de esta manera su participación en las actividades de la clase. Esto se refleja en el siguiente extracto de su narrativa:

Participante 5: “No participo [...] Siento que a veces es por el profesor y por el miedo a que me juzguen.” (Entrevista: 5, 14-17).

Se evidencia que la participación de los DEF en la clase de inglés está afectada por las actitudes que creen que pueden tener los compañeros o profesores ante sus respuestas. Igualmente en el caso de la afirmación 2 extraída de la BALLI “No me preocupa cometer errores cuando hablo en mi clase de inglés” en la cual el 43% de los estudiantes está en desacuerdo y se corroboró en las entrevistas con los participantes 3, 7 y 8 los cuales creen que tienen un nivel bajo de motivación que se ve afectado por sus nervios y al temor a cometer errores; en efecto, prefieren intervenir lo menos posible durante la clase. Esto se evidencia en los siguientes fragmentos:

Participante 3: “soy muy nerviosa de que me pregunten, no me gusta cómo llamar la atención” (Entrevista: 3-15).

Participante 7: “no me gusta cometer errores en nada, ni en inglés ni en francés ni en nada. Cuando sé que voy a decir algo y que me puede salir mal me quedo callada” (Entrevista: 7-19).

Participante 8; " Por lo general no participo porque no me siento confiada en lo que pueda decir” (Entrevista: 8-15).

Igualmente, la manera en la que se haga la retroalimentación por parte del profesor puede ser un factor determinante para el aumento o disminución de la motivación y autoestima de un estudiante, es por eso que la información que se le da al estudiante debe estar enfocada al trabajo en clase (Amaranti, 2010). Sin embargo, según Stobar (2005) aproximadamente el 90% de los comentarios que se le hace a los estudiantes están dirigidos a características personales, lo cual afecta notablemente su motivación y a la vez su aprendizaje. Esto se hace evidente en los casos de los participantes 5, 6 y 8 quienes creen que al ser interrumpidos por el profesor mientras hablan, perderán la idea y la naturalidad con la que se están expresando, centrándose en el error

que cometieron y prestando más atención a la gramática y a la pronunciación correcta. Esto hace que los estudiantes pierdan la espontaneidad, aumentando su nivel de nervios y disminuyendo su nivel de confianza. Esta creencia (temor a ser objeto de burla) también se refleja en las siguientes secciones:

Participante 5: “Prefiero terminar y que me hagan retroalimentación. [...] Creo que si me corrigen en el momento que estoy hablando voy a perder como el hilo de lo que estaba diciendo” (Entrevista: 5-33).

Participante 6: “En clase prefiero que sea de una vez, para no cometer el error, pero si es en una presentación o un examen oral prefiero que sea al final, porque se pueden cortar las ideas, si lo corrigen ahí mismo puede uno empezar a ponerme más nervioso o a estar más pendiente de la gramática y no cometer los mismos errores.” (Entrevista: 6-49)

Participante 8: “Mejor al final porque si me corrigen mientras hablo todo va a empeorar” (Entrevista: 8-25).

Si bien los participantes hicieron notoria su afinidad con otra de las afirmaciones: “Yo pienso que los otros estudiantes hablan mejor inglés que yo”. Como es el ejemplo de los participantes 2, 5 y 9 quienes se sienten intimidados y se cohiben de participar en clase porque creen que habrá una burla por parte de sus compañeros (creencia inhabilitadora). Los siguientes fragmentos sustentan lo anterior.

Participante 2: “Pues en el nivel que estoy en estos momentos si es un factor que cohibe que muchas personas como que no participen ya que como que te sientes intimidado por ellas porque sienten que porque hablan mejor entonces te pueden corregir o no se o te pueden decir las cosas entonces hay personas que se sienten mal respecto a eso” (Entrevista: 2-24).

Participante 5: “Sí me cohíbo, porque me pongo nerviosa y me trabo al hablar”

(Entrevista: 5-23)

Participante 9: “Si a veces me da miedo la burla por parte de los demás, que pronuncie mal algo y que se rían así sea a las espaldas” (Entrevista: 9-26).

Siguiendo esta línea de ideas, se pudo constatar que los estudiantes prestan mucha atención al papel que desempeña el profesor en el aula de clases, ya que este pone dentro de su práctica educativa diferentes creencias y valores que son transmitidas en su discurso pedagógico (Prieto, 2008). Sin embargo, los estudiantes expresaron su temor de acudir al profesor en caso de alguna inquietud, puesto que creen que sería una falta de respeto preguntar algo que no entendieron y que acababa de ser explicado y sentían temor de no comprender la explicación una vez más. Además, una muestra representativa de los estudiantes entrevistados expresaron la importancia de las relaciones interpersonales con los maestros y compañeros de clase y el rol que el profesor debía cumplir en el aula, brindándoles confianza a y haciéndoles saber que todas las preguntas son válidas e importantes y que ellos están allí para explicar las veces que sea necesario. Como resultado de esta creencia inhabilitadora, muchos de los estudiantes preferían recurrir a sus compañeros antes que a sus maestros en caso de tener una duda. Como es el caso de los participantes 4, 5, y 10, quienes expresaron:

El participante 4: “Me remito en primera instancia a mis compañeros [...] porque los tengo al lado, y me siento más relajado preguntando bueno como de que se trata tal cosa o entendiste bien o si no pues voy y le pregunto al profesor en última instancia, pero es algo como irrespetuoso de que acaban de explicar algo y hubo el momento de preguntar si se entendió el tema o no y después cuando no hice la pregunta en el momento es como

volver a decir profesor de que se trataba, es como, no estar poniendo atención, pasa, pero pues prefiero remitirme a mis compañeros o amigos de clase” (Entrevista:4, 14-16).

Participante 5: “Primero le pregunto a los compañeros de clase y luego al profesor. [...] porque, no sé, siempre lo hago así, siento que el profesor me va a juzgar porque no entendí la primera vez que el explico, entonces no me va a querer volver a explicar, por eso le pregunto primero a los compañeros” (Entrevista: 5-29).

Participante 10: “A mis compañeros, porque con mis compañeros es una relación de igual a igual y el profesor es una autoridad, me siento más cómodo preguntando al compañero que tengo al lado, se supone que el profesor está para explicar, pero digo como que, porque vas a preguntar algo que acabo de explicar, se supone que lo has entendido, debería, pero no lo hago” (Entrevista: 10-29).

Según Prieto (2008) el maestro debe mostrar cierta “neutralidad para conseguir formar seres dentro de los cánones de la libertad de pensamiento y de crecimiento, así como dotarles de un amplio bagaje de conocimientos y puntos de vista, que les posibiliten adquirir una actitud crítica” (p. 328). Los maestros deben tener en cuenta que cada estudiante aprende de manera diferente, para algunos es más sencillo que el profesor les diga lo que hay que hacer y para otros es más sencillo aprender por ellos mismos. Algunos estudiantes tienen más afinidad con ciertas habilidades que con otras, lo que les facilita comprender las instrucciones o teorías enseñadas más fácilmente. Sin importar cuál sea su método de aprendizaje, los maestros deben entender que mayoría de los estudiantes tienen dificultad para preguntar cuando no entienden algo (Gento *et al.*, 2010).

Por otro lado, el 42% de los DEF encuestados está de acuerdo con la afirmación propuesta en la BALLI “Me motiva más el hecho que mi profesor (a) de inglés sea hablante nativo” sin

embargo, los estudiantes entrevistados no tienen ningún tipo de creencia en relación con este factor, a pesar de tener un filtro afectivo alto, por lo tanto, ésta no constituye una creencia inhabilitadora en la clase de inglés. De hecho, la mayoría de los alumnos tienen claras las ventajas y desventajas de los profesores nativos y no nativos, así como lo ejemplifican los participantes 4, 6 y 9 en los siguientes fragmentos de sus entrevistas:

Participante 4: “Yo digo que desde que tenga buenas bases pedagógicas y psicológicas donde todo este tipo de sensaciones de superioridad o inferioridad no existan, simplemente que tenga buen dominio del idioma sea capaz de enseñarlo, si es capaz de todo esto no tengo opción inclinada por profesor nativo o nacional, de aquí, no tengo ninguna” (Entrevista: 4-26).

Participante 6: “La verdad no tengo problema que sea nativo o no nativo. [...] Desde que tenga claras las ideas y las estrategias que va a implementar en su clase, no tengo problema que sea nativo o no, si he visto que algunos profesores no nativos se centran más en la pronunciación para que uno la cambie, pero uno no debería cambiar su pronunciación, si deberían mejorar algunos aspectos que son claves para que las personas entiendan la estructura de la lengua” (Entrevista: 6, 26-28).

Participante 9: “No, no influye, profesores colombianos hay muy buenos que hablan el inglés perfecto y han estudiado mucha pedagogía, así como hay profesores nativos con inglés perfecto, pero no saben nada de pedagogía, me da lo mismo” (Entrevista: 9, 24-25).

Ahora bien, la ventaja de ser un profesor nativo es la capacidad para facilitar input de calidad, además de tener una mayor capacidad para valorar las habilidades de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua como lo son: la pronunciación, la gramática, entre otras

(Martín, 1999). Por otra parte, las ventajas de ser un profesor no nativo según Medgyes (como se citó en Martín 1999) son que “sólo los profesores no nativos pueden servir de modelos imitables de aprendiz con éxito de la L2, así como enseñar con mayor eficacia estrategias de aprendizaje” (p. 435). Sin embargo, el autor también sostiene que los profesores no nativos tienen un complejo de inferioridad e inseguridad lo que hace que pierdan el enfoque principalmente para comunicarse en la segunda lengua.

Al igual que Arenas (2011), podemos concluir que hay suficiente evidencia para demostrar que existe un tipo de creencias que inhabilitan el accionar de los estudiantes, dichas creencias están relacionadas con el filtro afectivo, el cual, en sí mismo, es una categorización comportamental abstracta de los estudiantes ya que la BALLI sitúa a los estudiantes en categorías específicas: Motivado o no motivado, ansioso o no ansioso, nervioso o no nervioso, etc., sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla el aprendiente. Esta relación es directamente proporcional a mayor nivel de creencias inhabilitadoras, mayor nivel de filtro afectivo alto en los estudiantes, por ende, sus actitudes y aspectos afectivos relacionados con la participación en clase de inglés son por lo general negativos.

Una vez establecida la relación existente entre el filtro afectivo alto y las creencias inhabilitadoras se procedió a responder la primera sub-pregunta.

## **10.2 ¿Cuál es la naturaleza de las creencias de los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana con respecto al filtro afectivo?**

Con el fin de responder esta pregunta, se realizó un análisis cualitativo donde se utilizó el programa Atlas Ti; se codificaron las creencias en diferentes categorías y subcategorías. En el

siguiente cuadro se ilustra cómo la naturaleza de las creencias fue dividida en culturales o estereotípicas y de construcción social.

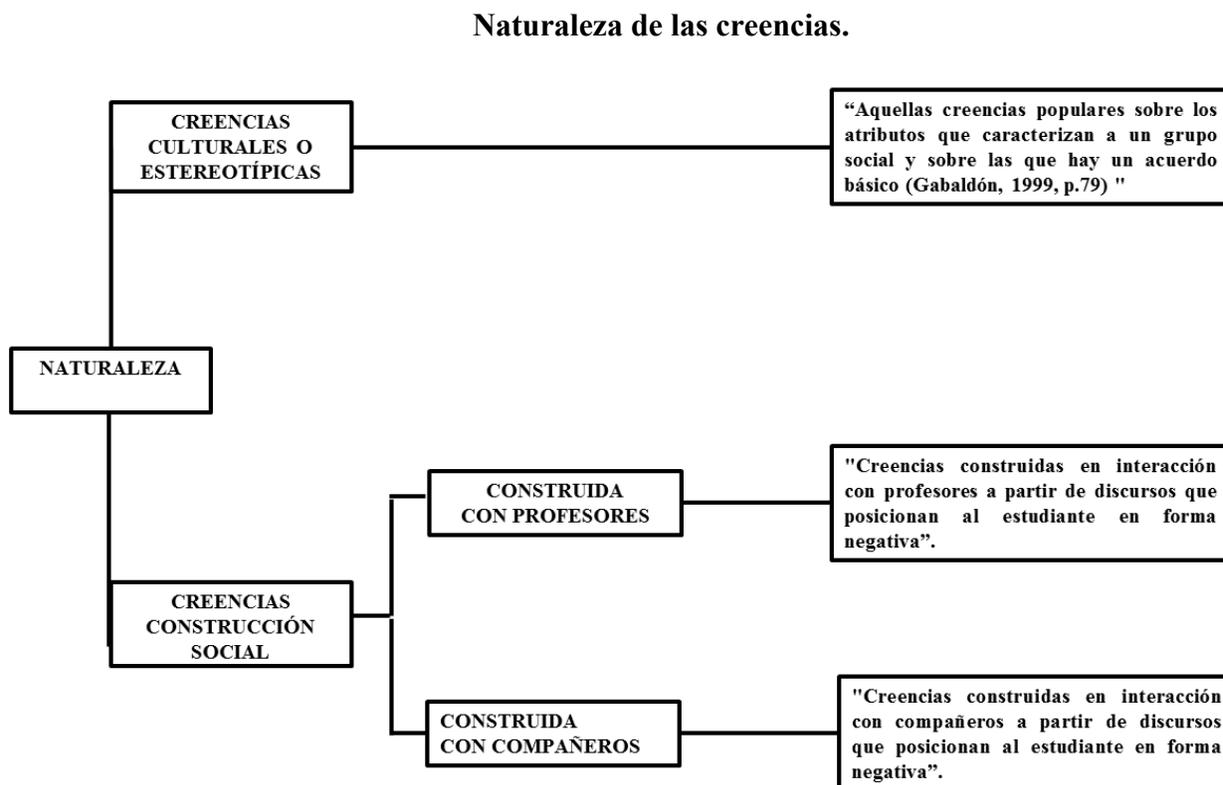


Figura 6: Naturaleza de las creencias. Fuente: datos alcanzados en el estudio réplica.

### 10.2.1 Creencias de naturaleza cultural o estereotípica

Para poder clasificar las creencias de los estudiantes en esta categoría, fue necesario definir el término estereotipo. Según Mirić (2003) los estereotipos pueden definirse como estados cognitivos que las personas utilizan para codificar, almacenar y recuperar la información procedente de sus interacciones con las personas que los rodean, y que son parte de la misma cultura.

Algunos de las creencias estereotípicas evidenciadas en las entrevistas realizadas a los estudiantes fueron:

#### ***10.2.1.1 El inglés es una lengua global.***

Algunos de los estudiantes entrevistados creen que el inglés es una lengua que se habla globalmente y que es un requisito primordial para cualquier trabajo que se desee tener, el inglés es el futuro, creen que gracias a la globalización el inglés se ha posicionado como una lengua internacional que se habla en todas partes del mundo y que es una herramienta clave en la comunicación. Los participantes 1 y 2 hicieron evidente este estereotipo al decir que:

Participante 1: “es la lengua que se habla globalmente, me parece muy importante”  
(Entrevista: 1-12).

Participante 2: “Uno necesita el inglés, unas notas muy buenas para poder salir y encontrar un trabajo” (Entrevista: 2-49).

Los argumentos de Fishman concuerdan con esta visión de la lengua en el sentido de que gracias a la globalización se han producido cambios lingüísticos a un nivel universal; “el inglés se ha convertido en la lengua internacional, del poder económico y político, y se está convirtiendo en la lengua de las clases sociales altas y la juventud” (2002, párr. 1), por su lado Crystal (2003) expresa que hay alrededor de 350 millones de hablantes de inglés como segunda lengua y argumenta que serán 462 millones en 50 años. En contraposición, Graddol (2006) piensa que en 2050 la cifra será de 880 millones de hablantes no nativos.

El carácter global del inglés es una creencia que se ha originado de la necesidad del aprendizaje del inglés como un requisito para tener éxito profesional, acceder al mundo globalizado con más oportunidades y la aceptación dentro de un círculo social determinado. Una

visión instrumental de la lengua, sin embargo, debería complementarse con una visión intercultural de la misma como sostiene de Mejía (2006).

### ***10.2.1.2 Rol de los profesores***

Hoy en día, muchos de los estudiantes tienen claro que las personas motivadas aprenden más rápido y eficazmente, así como los participantes 6 y 10 quienes creen que el rol del profesor es muy importante en el aula de clase, ya que dependiendo del papel que éste juegue, aumentará o disminuirá su motivación significativamente.

Participante 10: “Los profesores deben saber las necesidades de sus estudiantes para así poder motivarlos [...] la motivación es importantísima para poder aprender” (Entrevista: 10-45).

Participante 6: “la motivación de los profesores es muy importante.” (Entrevista: 6-61).

Sin embargo, según Navarrete “La motivación en el aprendizaje es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él” (2009, p.2). Por ende, la motivación en el aula de clase de inglés no se da solamente por el profesor, sino también por el alumno que debe tener una motivación que se torne positiva para su aprendizaje. Hay que recalcar que es importante que el profesor cree un interés en las actividades planeadas y que implique la participación del alumno de manera positiva en dichas actividades, teniendo en cuenta que cada alumno se motiva de manera diferente.

### ***10.2.1.3 Rivalidad por genero***

Algunos de los estudiantes entrevistados hicieron evidente los estereotipos de género, como es el ejemplo del participante 7 quien cree que ser educada por mujeres es un inconveniente para su aprendizaje.

Participante 7: “creo que como mujeres tenemos más mala experiencia con las mujeres, [...], pero sé que la regla aplica para más de una, cuando he tenido con profesores hombres mi experiencia con el inglés ha sido súper, pero con las mujeres no tanto” (Entrevista: 7-17).

El mismo conjunto de creencias que se ha tenido durante varios años sobre las competencias de género entre hombres y mujeres, también ha creado rivalidad entre las mujeres. “Cuando las mujeres dicen que prefieren trabajar con hombres, que sólo tienen amigos varones, etc. en realidad, ponen de manifiesto que se perciben como enemigas y rivales” (Barbado, 2011).

Desafortunadamente, es una creencia que promueve situaciones de desigualdad creando una barrera frente al aprendizaje que pueden brindar las personas del mismo género.

Una vez identificadas las creencias estereotipadas que tienen los estudiantes entrevistados se procedió al análisis de aquellas creencias que son construidas socialmente.

### **10.2.2 Creencias como construcción social**

Son aquellas creencias que son construidas por diferentes individuos y están determinadas o relacionadas a los grupos a los que se pertenece. Según Norton (2010) las subjetividades que son inherentes a la persona son construidas con el otro a través del lenguaje.

La naturaleza de las creencias de construcción social se subdividen en:

### *10.2.2.1 Construida con profesores*

Estas creencias nacen de las diferentes interacciones que tiene el aprendiente con los profesores. Ya que el profesor es visto como una autoridad y un modelo a seguir, cualquier cosa que este haga o diga a sus estudiantes va a repercutir en su participación en la clase de inglés. Como es el caso de los participantes 1, 2 y 5 quienes creen que ciertas actitudes o comentarios negativos por parte de los profesores pueden influir en su participación y a la hora de alcanzar sus metas.

Participante 1: “la profesora me decía que tenía muy mala pronunciación, pero como no sé, eso me hizo sentir incomoda y pues a veces siempre al hablar soy como muy tímida en ingles por eso mismo” (Entrevista: 1-18).

Participante 2: “la profesora me intimidaba, aparte es de esas personas que te hace sentir que tu no sirves para esto, que estas equivocada de carrera, entonces me sentí muy mal respecto a eso y en realidad sentí que no estaba preparada para continuar con la carrera” (Entrevista:2-16).

Participante 5: “No participo [...] Siento que a veces es por el profesor y por el miedo a que me juzgue” (Entrevista: 5-14).

Cada profesor lleva consigo un compromiso ético ya que su labor está ligada a la sociedad y a los individuos que está educando para formar parte de ésta, por lo cual debe comportarse de manera adecuada, debe ser sensato, íntegro, firme cuando tenga que serlo y actuar acorde a las diferentes relaciones interpersonales que lo rodean. Esto debe alinearse con sus principios y valores personales, así como con los de la institución a la que pertenece, para así convertirse en un modelo a seguir (Ramírez, 2011).

### ***10.2.2.2 Construida con compañeros***

Estas creencias nacen de las diferentes interacciones que tiene el aprendiente con sus compañeros. Antes, el rol del estudiante era pasivo y se ajustaba al profesor, sin embargo a través del tiempo el estudiante se ha vuelto el personaje principal de su aprendizaje. No obstante, hoy en día los compañeros del aprendiente también juegan un rol significativo en la participación de los estudiantes frente a la clase de inglés. Los alumnos tienen la habilidad para identificar las fortalezas y debilidades de sus compañeros y sacar ventajas de ellas. Muchas veces los estudiantes no tienen una mente abierta para conciliar las ideas expresadas por sus compañeros, haciendo que estas ideas se instalen como creencias inhabilitadoras dentro su proceso de aprendizaje (Collazos *et al.*, 2005). Examinaremos brevemente los casos de los participantes 2, 3 y 10 quienes construyeron diferentes creencias a partir de comentarios o burlas hechos por sus compañeros, lo cual hizo su participación en clase disminuyera y se sintieran cohibidos.

Participante 2: “la burla es un factor que cohibe que muchas personas como que no participen ya que como que te sientes intimidado por ellas porque sienten que hablan mejor [...] él me dijo que pronunciaba que yo pronunciaba horrible y yo ya nunca quise volver a hablar con él en inglés, ósea si me entiendes, me daba pena” (Entrevista:2-36).

Participante 3: “hay compañeros que siempre se burlan de uno, de lo que siempre uno diga así este bien o mal y como lo diga uno, que palabras utilice, como lo pronuncie o si comete errores gramaticales” (Entrevista: 3-39).

Participante 10: “Si a veces me da miedo la burla por parte de los demás, que pronuncie mal algo y que se rían así sea a las espaldas” (Entrevista: 10-45).

A través de los datos obtenidos se concluyó que la interacción social influye en los estudiantes afectando su filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Una vez determinada la naturaleza de las creencias, se procedió a determinar el cómo los estudiantes se enfrentan a sus realidades afectivas y actitudinales (Pregunta 3).

### **10.3 ¿Cómo los estudiantes se enfrentan a sus realidades afectivas y actitudinales evidenciadas en sus creencias relacionadas con la clase de inglés?**

Para responder esta pregunta, se analizaron las narrativas de los estudiantes indagando cuáles eran las diferentes formas en las que disminuían su filtro afectivo. Para ello se tuvo en consideración el término de autoeficacia según Bandura e “investment” (inversión) según Norton. Bandura sostiene que este concepto hace referencia a creer en sí mismo y en las habilidades propias en el momento de enfrentar las diferentes situaciones que se presentan. Esas creencias tienen un rol decisivo para alcanzar o no las metas propuestas por el aprendiente. Por lo tanto, las personas con un alto nivel de autoeficacia logran recuperarse más fácilmente de sus fracasos ya que están interesadas en las tareas en las que están participando (1996). Por su parte, Norton piensa que el aprendiente invierte en su aprendizaje de diferentes maneras para cumplir metas futuras enmarcadas en un contexto social y cultural específico.

A los 10 estudiantes entrevistados se les preguntó cómo se enfrentaban a sus realidades afectivas las cuales disminuían o afectaban su participación en clase de inglés. Sus respuestas fueron clasificadas como acciones transformadoras para mejorar sus habilidades en clase de inglés.

### 10.3.1 Acción (Inversión)

Los DEF de la PUJ se enfrentan a sus realidades afectivas y actitudinales que influyen su desempeño en clase de inglés de diferentes maneras, ya sea asistiendo a cursos de inglés, participando en clase para ser corregidos a pesar de su filtro afectivo alto o tomando cursos en el exterior para mejorar su nivel en la lengua extranjera. En los siguientes extractos podemos ver cómo algunos estudiantes son conscientes de sus debilidades y se apropian de la situación tomando acción para encontrar una solución sin culpar a sus maestros o compañeros. En el caso de los participantes 3, 5 y 6 enfrentaron sus realidades asistiendo a cursos extra con el fin de mejorar su fluidez, pronunciación, gramática y confianza al hablar:

Participante 3: “tome un curso intensivo un año en el Instituto Electrónico de Idiomas y pues me sentí muy a gusto con el proceso de aprendizaje de allá” (Entrevista: 3-11).

Participante 5: “realice un curso de inglés durante un año y luego regrese acá” (Entrevista: 5-10).

Participante 6: “estuve en el British, tomé un curso para sentirme más confiada no sólo en la estructura sino para mejorar la fluidez en las clases” (Entrevista: 6-53).

Algunos estudiantes ponen en práctica sus habilidades estando fuera del aula de clase, ya que se sienten más cómodos y menos tensionados al no estar rodeados por profesores o compañeros; como lo es el caso de los participantes 1, 2, 5 y 10 evidenciados a continuación:

Participante 1: “pues intento practicar solo ya que en clase igual me tienen que corregir” (Entrevista: 1-46).

Participante 2: “obviamente como que si estudiar más y estar más pendiente del vocabulario” (Entrevista: 2-22).

Participante 5: “lo único que trato es practicar el inglés fuera del aula con eso cuando tengo que hacerlo en el aula de clase me resulta más fácil” (Entrevista: 5-52).

Participante 10: “buscar otros espacios donde uno pueda mejorar o practicar más días en la semana [...] es más cuestión de poner de parte de uno para entender los temas, repasar, buscar los medios para tratar de mejorar las cosas” (Entrevista:10-25).

Por otra parte, algunos estudiantes prefieren salir del país con el objetivo de aumentar sus conocimientos en el inglés y en su cultura; como lo hace evidente la participante 2.

Participante 2: “me fui de viaje, a un intercambio y me di cuenta que el inglés no era como lo veía, como esa cosa imposible, fastidiosa, que no gustaba, sino que empecé a cambiar y le empecé a coger cariño, en estos momentos puedo decir que tengo otra perspectiva de lo que es el inglés” (Entrevista:2-10).

Igualmente, Gardner & Lambert, citado en Norton (2010) arguyen la importancia de las características actitudinales donde resalta las actitudes hacia la comunidad, la clase y el profesor; así como el deseo de aprender una lengua y empoderarse para tomar acción con el fin de pertenecer a otras comunidades de práctica, viajar, mejorar su currículum académico u obtener una cualificación profesional.

Desde otro punto de vista, hay estudiantes que deciden tomar otro tipo de acciones con la intención de superar sus miedos a la hora de participar en la clase, es decir, toman la iniciativa personal, influenciada por las construcciones sociales que resultan en creencias inhabilitadoras, para enfrentarse a las mismas. Un ejemplo claro de esto se hace notorio en el fragmento de la entrevista de la participante 3 quien recurre a ayuda médica para controlar sus nervios y ansiedad.

Participante 3: “He estado en tratamiento psicológico, he estado como siendo consciente de mis problemas en la clase de inglés” (Entrevista: 3-15).

Para concluir, esta sección mostró que el estudiante invierte en su aprendizaje a pesar de los aspectos actitudinales, emocionales y sociales que condiciona su aprendizaje de la lengua. Esto se vio demostrado en acciones (como viajar, tomar cursos o acudir a ayuda médica) que los estudiantes llevaron a cabo para contrarrestar los efectos de sus creencias inhabilitadoras de las cuales son anuentes.

## **11. Conclusiones**

Después de analizar e interpretar los datos recogidos para esta investigación, y la fundamentación teórica consultada, se puede concluir que el filtro afectivo alto de los DEF de inglés (niveles intermedios) de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ en sí mismo es una categorización comportamental abstracta de los estudiantes, ya que los sitúa en categorías específicas sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan. Gracias a los resultados arrojados por la encuesta BALLI se determinó que el 54% de estudiantes encuestados de niveles intermedios de inglés de la PUJ de Bogotá tienen un filtro afectivo alto. De igual manera lo que limita el accionar del estudiante es un sistema de creencias construidas cultural y socialmente como: el temor a ser objeto de burla y/o a equivocarse, el rol del profesor en la clase, el entorno social, entre otros. Por lo tanto, a mayor nivel de creencias inhabilitadoras mayor será el filtro afectivo alto de los estudiantes. Lo cual lleva a la generalización de los datos encontrados en el estudio original. Asimismo, estas creencias son la base para que los DEF se empoderen para tomar acciones en pos de redimensionar sus realidades afectivas frente al aprendizaje de la lengua. Posiblemente estas acciones, puedan deberse a un propósito futuro a nivel profesional o

una afiliación cultural o social imaginada con otras comunidades de práctica. Cabe señalar que el rol pedagógico, mediador y humano de los profesores y la actitud del aprendiente juegan un papel importante en la manera como los DEF acceden participativamente a la clase de inglés al momento de cumplir los objetivos planeados. El lugar donde las creencias de los aprendientes son activadas, es en el discurso mediador con docentes y compañeros en el contexto académico y social en general. Este aspecto tiene una implicación importante para el sistema de creencias que los docentes en formación construyen en su proceso de desarrollo profesional y que llevarán a contextos educativos en el futuro donde ellos mismos sean los protagonistas en la construcción de subjetividades de sus alumnos.

Finalmente podemos concluir que se logró replicar esta investigación ya que se llevo a cabo con sujetos y condiciones similares a la del estudio original. De la misma manera se realizaron cambios controlables con el fin de aportar nuevas perspectivas y futuros interrogantes.

## **12. Limitantes**

Este proyecto de investigación presentó varios limitantes. El primero de ellos estuvo relacionado con el tiempo; aunque los profesores de los niveles intermedios tenían la intención de colaborar con la investigación, la mayoría de las veces no contaban con el tiempo suficiente para permitir acceso a sus estudiantes, desafortunadamente para el momento de la aplicación de las encuestas y entrevistas los estudiantes se encontraban en parciales.

El segundo limitante al se dio por parte de la participación de los estudiantes, ya que algunos de ellos no estaban en la disposición para colaborar con la recolección de datos de la investigación, por lo cual se acudió varias veces a los salones para pedir que respondieran la encuesta BALLI. Asimismo, los estudiantes quienes fueron seleccionados para la segunda fase sentían temor de que sus respuestas fueran divulgadas a pesar de que firmaban un consentimiento

donde se les explicaba que sus respuestas y sus identidades serían confidenciales y utilizados exclusivamente con fines investigativos. Por este motivo muchos de los estudiantes se limitaban al darnos sus respuestas mientras eran audio grabados, sin embargo, en el momento que se detenía la grabación los estudiantes eran más abiertos y sinceros con sus anécdotas. Por último, se consideró como otro limitante la dificultad de manejo del software (Atlas Ti) para la recolección de datos cualitativos.

### **13. Futuras investigaciones**

Esta investigación ha ayudado a ampliar los resultados obtenidos por Arenas (2011) y por otros autores quienes han realizado investigaciones similares en el campo de la afectividad en relación con el aprendizaje de una segunda lengua. Además, éste proyecto da paso a futuros estudios exploratorios sobre el tema, tales como:

1. Realizar esta misma investigación a niveles inferiores y superiores con el fin de evaluar la evolución de dichas creencias construidas a lo largo de la carrera.
2. Realizar una investigación similar en el área de francés con el fin de comparar las creencias que existen en el aprendizaje de una lengua y de la otra; así como el nivel de filtro afectivo de los estudiantes.
3. La búsqueda de diferentes estrategias para mitigar el filtro afectivo alto y la baja motivación de los estudiantes de inglés, y la implementación de nuevas estrategias para incentivar al estudiante a realizar un trabajo autónomo con el fin de mejorar su participación en las clases de lengua.

## 14. Referencias

- Aignerren, M. (2008). Técnicas de mediación por medio de escalas. *Sociología en sus escenas*. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/6552/6002>
- Amaranti, M. (2010). Evaluación de la educación: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” investigación cualitativa con estudio de caso. *Congreso Iberoamericano de educación*. 1-22.
- Arenas, J. (2011). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Voces Y Silencios: (2)*. Recuperado de <http://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/85/223>
- Ariogul, S. (Enero, 2009). Foreign language learners’ beliefs about language learning: a study on Turkish university students. *sciencedirect*. Recuperado de [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Arnold, J. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. *Cvc cervantes*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/03\\_arnold.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf)
- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*. (22), 256-283.
- Bandura, A. (1996). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbado, P. (2011). Un nuevo modelo de liderazgo femenino: de la rivalidad a la sororidad. Red de mujeres Latinoamericanas y del Caribe en Gestión de organizaciones. Recuperado de

<http://www.wim-network.org/2011/07/un-nuevo-modelo-de-liderazgo-femenino-de-la-rivalidad-a-la-sororidad/>

Castellanos, J. (April, 2013). El papel de las creencias de los profesores de inglés en formación sobre la enseñanza en los programas de formación docente. *Scielo*, (1), 195-206.

Centro Virtual Cervantes. (2009). Filtro afectivo. En diccionario de términos clave de ELE.

Recuperado de

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm)

Chóliz, M. M. (2004). Psicología de la Motivación: el proceso motivacional. *Universidad de Valencia*. Recuperado de: <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20motivacional.pdf>

Collazos, C., Guerrero, L., Vergara, A. (2005). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. Recuperado de <http://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>

Cota, S., Ruiz, E., Barajas, E. (noviembre, 2012). Creencias de profesores principiantes acerca de la enseñanza y aprendizaje de lengua: un estudio longitudinal. *Scielo*. (15). P. 81-95.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Deng, Z. (2004). Beyond teacher training: Singaporean teacher preparation in the era of new educational initiatives. *Teaching Education*, (15), 159-173.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Inglaterra, Oxford: Oxford university press.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*. (38), 47-64.

- Ferreira, A. (2006). Researching beliefs about SLA: A critical review, *Beliefs about SLA: New research approaches*. Estados Unidos, New York: Springer Science Business Media.p. 7-33.
- Fishman, J. (2002). El nuevo orden linguistico". *D'humanitats*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/fishman/fishman.html>
- Forgas, J. (2008). Affect and Cognition. *Perspectives on Psychological Science*, (3) p. 94-101.
- Gallego, J. A., Madrid, D., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., Hidalgo, E. y Leyva, C. (1994). *Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma, en Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés*. Granada: GRETA.
- Garcia, G. (2010). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *La educación en extremadura*. Recuperado de [http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_5\\_archivos/4\\_g\\_g\\_galindo.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf)
- Gardner, R. y Lambert, W. (1987). *Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies*. Estados Unidos, Massachusetts: Newbury house publishers.
- Gardner, R. y Masgoret, A., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). *Integrative motivation: Changes during a year long intermediate level course language Learning*. Estados Unidos, Massachusetts: Newbury house publishers.
- Gento, S., Maslo, I., Maslo, E., Ose, T. (2010). Tratamiento educativo de la diversidad cultural. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=Dg8SuTNjZjIC&pg=PT60&lpg=PT60&dq=los+e+estudiantes+tienen+miedo+de+preguntar&source=bl&ots=tg0N9cicvU&sig=qKH-jWHhwwpAd>

- Graddol, D. (2006). *English Next: Why Global English May Mean the End of «English as a Foreign Language»*. England, London: British Council.
- Horwitz, E. (1988). *Surveying student beliefs about language learning*. Learner strategies in language learning, Englewood cliffs, prentice hall,
- Horwitz, E. (1983). *Foreign language classroom anxiety scale*. Unpublished. manuscript, University of Texas, Austin.
- Hui, N. (Julio, 2012). The Effects of Affective Factors in SLA and Pedagogical Implications Theory and Practice in Language Studies, (2) p. 1508-1513.
- Isikogle, N. (2015). A Critical Role of the Student Teaching on Instructional Beliefs: An Example of Early Childhood Student and Cooperating Teachers. *Athens Journal of Education*. (2). p. 53-64.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Estados Unidos, California, oxford: pergamon.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. Estados Unidos New York: Simon & Schuster.
- Lewis, R. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson educación.
- Macintyre P. y Gardner, R. (1994). *The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language*. Estados Unidos Michigan: Club, University of Michigan p. 283-305.
- Mejía, A. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*. (8), 152-168

- Mirić, M. (2003). Las huellas del tabú: Aproximaciones al concepto de estigma, *Paradigmas*. (1), 50-62.
- Martín, J. (1999). El profesor nativo de español. *Centro Virtual Cervantes*. Actas X, 433-438.
- Maure, G. (2007). Indicador de Actitud, *El Rival Interior*. (6). p. 2-4
- Norton, B. & McKinney, C. (2010). Identity and Second Language Acquisition. *Tesol*, (29) p. 9-31.
- Özmen, k. (2012). Exploring Student Teachers' Beliefs about Language Learning and Teaching: A Longitudinal Study. *Current issues in education*.(15), 1-15.
- Piaget, J. (1965). *The origen of intelligence in children*. United States of America, New York. International Universities press.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Argentina, Buenos Aires: Aique
- Pontificia Universidad Javeriana. (2016). Universidad. Recuperado de:  
<http://www.javeriana.edu.co/institucional>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345
- Ramírez, e. (2011).El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. (55), 1-6.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.aed.). Consultado en  
<http://www.rae.es/rae.html>
- Rincón, Y. (diciembre, 2010). Aprendizaje de una segunda lengua. *Revista de Lingüística y Literatura*. (1) recuperado de  
[http://limavirtual.unicordoba.edu.co/revistas\\_digitaes/index.php/lyl/article/view/15/24](http://limavirtual.unicordoba.edu.co/revistas_digitaes/index.php/lyl/article/view/15/24)

- Sampieri, R., Collado, C., Lucio P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Saville, T. (2006). *introducing second language acquisition*. Recuperado de <https://elt502ciu.wikispaces.com/file/view/Introducing+Second+Language+Acquisition.pdf>
- Schneider, B. (2004). Building a scientific community. *Teachers College Record*, (106), 1471-1483.
- Skinner, B (1969). *Verbal behavior*. New York, Estados Unidos: Appleton Century Crofts.
- Stephenson, J.; Hewitt, E. (marzo, 2011). Los desafíos de realizar la investigación en el aula: el caso de un estudio réplica sobre la ansiedad en el aprendizaje del inglés. *Revista de educação e humanidades*, (1), p. 365-382.
- Stern, H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*. Inglaterra Oxford: Oxford University Press.
- Stobart, G. (2005). Fairness in multicultural assessment systems, *Assessment in Education*. (12), 275-287
- Tecnam, Y. (Junio, 2012). Teaching English though English: Exploring Anxiety in Non-native Pre-service ESL Teachers. *Academy publisher*, (2), p. 1099-1107.

**Tabla índice**

Tabla No.1 Afirmaciones significativas.....	48
---	----

**Anexos**

## Anexo 1. Encuesta de convalidación

### Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Comunicación y lenguaje Licenciatura en lenguas Modernas

En el marco del proyecto de investigación “el filtro afectivo alto en clase de inglés en los docentes en formación de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá”. Le solicitamos muy amablemente su colaboración diligenciando esta encuesta que tiene como fin saber las diferentes razones de tipo afectivo que influyen en el desempeño académico de los docentes en formación de la Licenciatura en Lenguas Modernas que cursan los niveles intermedios de inglés en la Universidad.

Cabe aclarar que la información proporcionada en esta encuesta es confidencial y será utilizada exclusivamente con fines investigativos.

Le agradecemos de antemano por su tiempo y participación.

Edad:

Nivel de inglés:

1. ¿Cómo describiría su desempeño en la clase de inglés? (Marque con una X)

- a. Excelente ( )
- b. muy bueno ( )
- c. bueno ( )
- d. necesita mejorar más. ( )

2. ¿Cuáles cree usted son las razones por las cuales su desempeño en la clase es como lo calificó?

-----  
-----  
-----

3. ¿Ha usted reprobado algún nivel de inglés? Si su respuesta es positiva por favor indique las razones.

-----  
-----  
-----

4. Cuando tiene que discutir un tema en clase lo hace en

- a. Inglés ( )
- b. Español ( )
- c. Prefiere no intervenir ( )

¿Por qué?

-----  
 -----  
 -----

5. Cuando tiene que intervenir o participar en forma oral en clase de inglés usted se siente:

- a. confiado ( )
- b. motivado ( )
- c. nervioso ( )
- d. no interviene en clase. ( )

6. En su opinión, ¿cuáles son las razones que influyen la forma como se siente al participar en forma oral en clase?

-----  
 -----  
 -----

Manifieste su punto de vista con respecto a las siguientes afirmaciones.

7. La licenciatura en lenguas modernas en la Javeriana debería tener más profesores nativos para el área de inglés.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

8. Las experiencias pasadas que ha tenido con el inglés han influido en su desempeño académico actual en la clase:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

9. La forma como piensa y se siente acerca de lo que significa para usted aprender inglés se ve reflejado en su desempeño en esta clase.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Gracias por su colaboración

**Anexo 2. Encuesta “Beliefs About Language Learning Inventory” (BALLI)**

### Escala de ansiedad

Le solicitamos muy amablemente su colaboración diligenciando esta encuesta que tiene como fin saber las diferentes razones de tipo afectivo que influyen en el desempeño académico de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

La información proporcionada en esta encuesta es de carácter confidencial y será utilizada exclusivamente con fines investigativos.

Le agradecemos de antemano por su tiempo y participación.

### **POR FAVOR SELECCIONE UNA OPCIÓN PARA CADA PREGUNTA**

1. \*Nunca me siento completamente seguro cuando hablo en inglés en mi clase de lengua extranjera.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2. \*No me preocupa cometer errores cuando hablo en mi clase de inglés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. \*Me pongo muy nervioso (a) cuando sé que el profesor (a) me va a preguntar en clase de inglés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4. \*Me produce temor no entender lo que el profesor (a) está diciendo en inglés durante la clase.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5. \*Trato de pasar desapercibido para no participar o ser interrogado en la clase de inglés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

6. \*Yo pienso que los otros estudiantes hablan mejor inglés que yo.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
7. \*Me da pánico tener que intervenir en clase de inglés si no estoy preparado(a).
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
8. \*Me pongo tan nervioso en clase de inglés que olvido cosas que ya sé.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
9. \*Prefiero hablar en inglés con mis compañeros (as) u otras personas antes que con mi profesor (a).
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
10. \*Aunque este bien preparado (a) para la clase de inglés me siento ansioso (a).
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
11. \*Me siento confiado (a) cuando hablo en clase de inglés.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
12. \*No me siento cómodo con el hecho que mi profesor me corrija cada error que cometo.
- Totalmente de acuerdo

- De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
13. \*Mi corazón se acelera cuando el profesor (a) me va a llamar a participar en clase de inglés.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
14. \*Procuro intervenir en forma oral lo menos posible en clase de inglés.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
15. \*Siento que me bloqueo y olvido lo que sé cuándo voy a presentar un examen de inglés.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
16. \*Me motiva más el hecho que mi profesor (a) de inglés sea hablante nativo.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
17. \*La clase de inglés avanza muy rápido, siento preocupación de atrasarme.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
18. \*Me siento nervioso (a) y confundido (a) cuando estoy hablando en mi clase de inglés.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo

19. \*Me siento más tensionado (a) y nervioso (a) en mi clase de inglés que en otras clases.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
20. \*Me siento abrumado (a) por el número de reglas que tengo que aprender para hablar en inglés.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
21. \*Probablemente me sentiré cómodo (a) rodeado (a) de hablantes nativos.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo

### **Anexo 3. Entrevista semiestructurada**

Le solicitamos muy amablemente su colaboración realizando esta entrevista que tiene como fin hacer una exploración sobre las creencias y experiencias que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas sobre el aprendizaje del inglés. La información proporcionada en esta entrevista es de carácter confidencial y será utilizada exclusivamente con fines investigativos.

1. ¿Cuéntanos cómo ha sido tu experiencia con el aprendizaje del inglés antes de entrar a la universidad? ¿han sido buenas o malas? cuéntanos sobre eso.
2. ¿Te consideras una persona extrovertida o introvertida desde el punto de vista académico?
3. ¿Por qué trata de pasar desapercibido? ¿en otros cursos te pasa lo mismo?
4. ¿Cómo te consideras desde el punto de vista participativo en la clase de inglés?
5. ¿A qué se deben las razones por las cuales no te sientes seguro cada vez que hablas en la clase?
6. ¿Hay alguna experiencia negativa que hayas tenido en clase de inglés? Cuéntanos tu experiencia
7. ¿Por qué te preocupa cometer errores en clases de inglés en el momento de hablar?
8. ¿Hay alguna experiencia que hayas tenido? Cuéntanos tu experiencia
9. ¿A qué crees que se debe ese nerviosismo que sientes cuando sabes que te van a preguntar algo en la clase de inglés?
10. ¿Cómo ha cambiado su perspectiva del aprendizaje del inglés antes de entrar a la universidad y ahora que estudias una carrera relacionada con el aprendizaje del inglés?
11. ¿Qué aspectos crees que influyen desde el punto de vista afectivo en el aprendizaje del inglés?
12. ¿Cuáles es tu actitud acerca de hablar inglés en clase?
  - a. En el momento de hablar inglés en clase te preocupas por el componente gramatical de cada oración o simplemente hablas de una manera fluida sin prestarle atención al componente gramatical.
13. ¿Crees que el contraste en un salón de clase con gente que tenga mejor nivel de inglés que uno es un factor para que te cohibas al hablar inglés y participar en clase?
14. ¿Cuál sería tu reacción si en el momento en el que el profesor está explicando algún tema no entiendes la explicación?
15. ¿Tienes alguna estrategia para controlar los nervios que sientes en clase?
16. ¿Cuándo tienes una duda recurres a tu profesor o a tus compañeros? ¿por qué?
17. ¿Cómo te sientes cuando tienes clase de inglés y tienes algún tema importante que exponer?
18. Tu eres de las personas que prefiere que te corrijan en el momento que estás cometiendo el error o prefieres que te den una retroalimentación al final
19. ¿Cuál es tu ideal de clase? Teniendo en cuenta materiales, compañeros, profesor, etc.
20. ¿Cuál es tu preferencia sobre el profesor de inglés? (mujer, hombre, nativo, no nativo)
21. ¿Hay alguna experiencia significativa relacionada con el aprendizaje del inglés que quieras compartir?
22. Utilizas alguna estrategia para enfrentar tus las falencias actitudinales y emocionales que presentas en la clase de inglés.

#### **Anexo 4. Carta de consentimiento**

Pontificia Universidad Javeriana  
Bogotá, D.C.  
2016

Estimado estudiante reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente, le solicitamos muy amablemente su colaboración en la siguiente entrevista que tiene como fin saber las diferentes razones de tipo afectivo que influyen en el desempeño académico de los docentes en formación de niveles intermedios de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Esta entrevista se trata de compartir sus experiencias en el aprendizaje de inglés como docente en formación. Para tal efecto, muy atentamente le solicitamos su consentimiento para recolectar la información necesaria. Por respeto a su derecho a la privacidad, su identidad no será revelada bajo ninguna circunstancia y la información proporcionada será de carácter confidencial y utilizada exclusivamente con fines investigativos

Agradecemos de antemano toda la colaboración y el tiempo que dedique a la ejecución exitosa de este estudio.

Si está de acuerdo en ser participante y autoriza que se lleve a cabo este estudio, por favor firme en el espacio indicado.

Acepto participación en el estudio:

---

(Firma del participante)