

**OBSTÁCULOS COGNITIVO-EMOTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES CON RELACIÓN AL APRENDIZAJE
DEL INGLÉS**

JORGE EDUARDO AGUDELO RÍOS



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD DE CALDAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

OCTUBRE 2021

**OBSTÁCULOS COGNITIVO-EMOTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES CON RELACIÓN AL APRENDIZAJE
DEL INGLÉS**

JORGE EDUARDO AGUDELO RÍOS

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación

Directora de tesis

ANDREA SUÁREZ SALAZAR

Licenciada en Lenguas Modernas y Literatura

Magister en Educación y Desarrollo Humano

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD DE CALDAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

OCTUBRE 2021

Nota de aceptación

Evaluador

Ciudad, fecha de sustentación (con día de mes de año).

Dedicatoria

A mi familia, que me acompañó en este proceso con apoyo incondicional y con la motivación necesaria para continuar con mi proceso de formación.

A Gloria Nancy, mi madre, quien ha estado presente en todos los momentos de mi vida, en mis logros y en mis dificultades.

A ustedes les dedico todos mis logros y los momentos de éxito que he contemplado a lo largo de mi vida.

Jorge Eduardo Agudelo Ríos

Agradecimientos

A Dios, quien me acompaña día a día y me inspira de manera constante para lograr mis metas orientando mi acciones y decisiones.

A mi familia, quienes me acompañan en cada decisión y proyecto que emprendo.

A mi directora de tesis Andrea Suárez Salazar por guiar este proceso con impecable compromiso, sentido de pertenencia, humanidad y dedicación.

Al docente Cristian David Franco Arcila por sus aportes y motivación para la consecución del estudio.

A la Universidad Autónoma de Manizales por permitirme ser parte de este hermoso proyecto.

CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| 1. ANTECEDENTES | 15 |
| 2. PROBLEMATIZACIÓN | 33 |
| 2.1. Problema de investigación | 33 |
| 2.2. Pregunta de investigación..... | 38 |
| 3. OBJETIVOS | 39 |
| 3.1. Objetivo general | 39 |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 39 |
| 4. JUSTIFICACIÓN | 40 |
| 5. MARCO TEÓRICO | 42 |
| 5.1. Obstáculo cognitivo..... | 42 |
| 5.2. Obstáculo emotivo..... | 45 |
| 5.3. Obstáculo cognitivo-emotivo | 50 |
| 5.5. Aprendizaje del inglés | 52 |
| 6. DISEÑO METODOLÓGICO | 55 |
| 6.1. Tipo de investigación | 55 |
| 6.2. Ruta metodológica..... | 57 |
| 6.2.1. Fase 1: Delimitación de la población | 58 |
| 6.2.2. Fase 2: Diseño y adaptación de la encuesta (cuestionario BALLI)..... | 59 |
| 6.2.3. Fase 3: Aplicación de la encuesta | 63 |
| 6.2.4. Fase 4: Entrevistas | 76 |
| 7. ANÁLISIS Y RESULTADOS | 85 |
| 7.1. Categorías de análisis | 85 |
| 8. DISCUSIÓN | 115 |
| 8.1. La experiencia primaria o primera: | 115 |
| 8.2. Lo ontogénico..... | 118 |
| 8.3. Didáctica..... | 119 |
| 8.4. Sentimientos..... | 122 |

| | |
|--|-----|
| 9. CONCLUSIONES | 124 |
| 9.1. De lo general a lo específico | 124 |
| 10. RECOMENDACIONES | 129 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 131 |
| ANEXOS | 138 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Trayecto histórico | 35 |
| Tabla 2. Creencias facilitadoras, creencias obstaculizadoras y creencias neutras | 60 |
| Tabla 3. Escala Likert | 64 |
| Tabla 4. Consolidado de respuestas | 74 |
| Tabla 5. Relación de la muestra | 76 |
| Tabla 6. Relación preguntas entrevista y categorías de estudio con la encuesta | 79 |
| Tabla 7. Codificación: categorías de análisis, unidades temáticas y explicación | 85 |
| Tabla 8. Relación obstáculos cognitivos y obstáculos cognitivos | 131 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Estudiantes UAM 2019: cursos de inglés reprobados, cancelados y perdidos por inasistencia | 33 |
| Figura 2. Ruta metodológica | 57 |
| Figura 3. Respuestas pregunta número 15: ¿Creo que para los niños es más fácil aprender un segundo idioma que para los adultos? | 67 |
| Figura 4. Pregunta 16: <i>¿Creo que las mujeres son mejores que los hombres para aprender un idioma?</i> | 67 |
| Figura 5. Pregunta 17: ¿Considero que no puedes aprender otro idioma con solo dedicarte una hora al día | 68 |
| Figura 6. Pregunta 18: ¿Creo que es más fácil hablar que comprender lo que se escucha en inglés? | 69 |
| Figura 7. Pregunta 19: ¿Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo? | 69 |
| Figura 8. Pregunta 20: ¿Pienso que uno no debería decir nada en inglés hasta que lo puedas decir correctamente? | 70 |
| Figura 9. Pregunta 21: ¿Considero que la parte más importante de aprender un idioma extranjero es aprender la gramática | 70 |
| Figura 10. Pregunta 22: ¿Considero que aprender un idioma extranjero es distinto a aprender otras asignaturas escolares? | 71 |
| Figura 11. Pregunta 23: ¿Considero que la parte más importante de aprender inglés es aprender a traducir? | 71 |
| Figura 12. Pregunta 24: ¿Creo que es importante hablar inglés con excelente pronunciación y acento? | 72 |
| Figura 13. Pregunta 25: ¿Considero que la parte más importante del aprendizaje del inglés es conocer mucho vocabulario? | 73 |
| Figura 14. Pregunta 26: ¿Me da vergüenza hablar inglés con otras personas? | 73 |
| Figura 15. Pregunta 27: ¿Pienso que si a los estudiantes se les permite cometer errores desde que comienzan a estudiar inglés, después les será más difícil dejar de cometerlos? | 74 |

| | |
|--|-----|
| Figura1. Ruta análisis hermenéutico | 83 |
| Figura 17. Nombre de las redes semánticas y correspondencia con el número de figura. | 86 |
| Figura 18. Experiencias escolares | 88 |
| Figura 19. Habilidades de aprendizaje | 91 |
| Figura 20. Vocabulario y comunicación | 93 |
| Figura 21. Afinidad del estudiante con la clase | 95 |
| Figura 22. Preferencias de los estudiantes con relación a las asignaturas | 97 |
| Figura 23. Participación de los estudiantes en clase | 99 |
| Figura 2. Convicción de los participantes en el escenario de aprendizaje | 100 |

RESUMEN

Título: OBSTÁCULOS COGNITIVO-EMOTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES CON RELACIÓN AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Autor: Jorge Eduardo Agudelo Ríos

Palabras clave: obstáculo cognitivo, obstáculo emotivo, aprendizaje, inglés, educación superior.

El presente estudio pretende comprender los obstáculos cognitivo-emotivos para el aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales, institución ubicada en la capital del departamento de Caldas. Teniendo en cuenta la intencionalidad de la investigación, se implementaron diferentes fases para la recolección de los datos que incluyeron la aplicación de una encuesta validada en trabajos anteriores y una entrevista semiestructurada que permitió ahondar las percepciones iniciales de los estudiantes. El número total de entrevistados se determinó a través de una ruta metodológica que permitió delimitar del total de estudiantes adscritos a la asignatura de inglés en el año 2019, los estudiantes que por los resultados de la encuesta referían tener obstáculos para el aprendizaje del idioma. El total de la muestra se definió con 12 estudiantes de diferentes edades y carreras matriculados en la institución. Este trabajo aplicó el tipo de investigación cualitativo de corte comprensivo y los hallazgos permitieron identificar los obstáculos, establecer relaciones entre ellos y sintetizar los de mayor incidencia en el contexto estudiado. La auscultación de los obstáculos cognitivo-emotivos permitió reconocer de manera comprensiva que existen embotamientos que podrían ser intervenidos en investigaciones futuras.

Title: COGNITIVE AND EMOTIONAL OBSTACLES OF THE STUDENTS FROM THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MANIZALES REGARDING THE ENGLISH LEARNING PROCESS.

Author: Jorge Eduardo Agudelo Rios

Key words: cognitive obstacle, emotional obstacle, learning, English, higher education.

The present study aims to understand the cognitive-emotional obstacles to learning English that the students at the Autonomous University of Manizales face. The institution is located in the capital city of the department of Caldas. Considering the intentionality of the research, different phases were implemented for data collection that included the application of a survey validated in previous works and a semi-structured interview that delved into the initial perceptions of the students. The total number of interviewees was determined through a methodological route that allowed for the delimitation of the total number of students enrolled in the subject of English in 2019, the students who, according to the results of the survey, reported experiencing obstacles to learning the language. The total sample was defined as 12 students of different ages and degree courses enrolled in the institution. This work applied the type of comprehensive qualitative research and the findings made it possible to identify the obstacles, establish relationships among them and synthesize those of greater incidence in the context studied. The examination of the cognitive-emotive obstacles made it possible to comprehensively recognize that there are bottlenecks that could be intervened in future research.

INTRODUCCIÓN

Los nuevos retos en el siglo XXI exigen a los seres humanos estar capacitados para desempeñarse en un mundo globalizado lleno de nuevos retos. En este contexto se ha considerado el aprendizaje del inglés como un referente en las instituciones de educación superior, en los ámbitos profesionales y en la mayoría de los escenarios laborales. (Quezada Narvaéz, 2011).

En la actual investigación se analizan los obstáculos a nivel cognitivo y emotivo que surgen en un grupo de estudiantes universitarios en el sector privado. El trabajo se realiza teniendo en cuenta los resultados obtenidos por los estudiantes durante el periodo académico del año 2019 en la asignatura de inglés. Del periodo se pueden obtener datos que reflejan cancelación de asignaturas, repitencia y consulta por asesorías por la dificultad del proceso. Si bien existen múltiples factores que deben ser analizados, para el presente trabajo se pone en consideración los factores intrínsecos (internos) que los mismos estudiantes pueden develar a partir de su discurso y experiencias de aprendizaje.

La presente investigación se define en diez capítulos. En la primera parte del estudio se relacionan los trabajos previos que están relacionados con los impedimentos que surgen en los procesos de aprendizaje del inglés. En los trabajos referenciados se encontraron estudios sobre los factores externos como el tiempo de estudio, la edad y los factores internos como la motivación y las emociones entre otros. En el segundo capítulo se expone la problematización que se ha consolidado con base en los estudios previos y el contexto local. En el tercer y cuarto capítulos se relacionan los fines esperados, los argumentos sobre la naturaleza de la investigación y el contexto en el cual se implementó. En el quinto capítulo se describen las posiciones teóricas y conceptuales necesarias para comprender el desarrollo del estudio.

En el apartado seis se especifica el tipo de investigación, el enfoque metodológico y se plantean todas las fases usadas para alcanzar los objetivos del proyecto. Aquí se presentan de manera estructurada: la selección de la muestra, el diseño e implementación de una encuesta y una entrevista semiestructurada. En el capítulo siete se presentan los resultados y las categorías de análisis que se estructuraron con el uso de la herramienta Atlas. Ti.

Finalmente, en los capítulos ocho, nueve y diez se examinan los resultados con la mirada de los autores y se condensan las conclusiones y recomendaciones con el propósito de dar indicios para futuras investigaciones.

1. ANTECEDENTES

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera, establecido no solo como una meta determinada por el Ministerio de Educación Colombiano, sino también como un reto personal, se ha explorado desde las actitudes, las motivaciones, la cognición, los factores económicos, el tiempo de estudio, los contextos la pertinencia de su estudio para las instituciones educativas.

En este contexto y considerando el interés de la investigación de comprender los obstáculos de los estudiantes con relación al aprendizaje del inglés como punto de partida para crear consciencia frente a los propios procesos de aprendizaje, surge la necesidad de ahondar y explorar las investigaciones más recientes que han abordado las percepciones y las concepciones de los estudiantes y las implicaciones que estas tienen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto de la educación superior.

En materia de investigaciones sobre obstáculos para el aprendizaje desde lo cognitivo-emotivo, contamos con un referente local que estudió las barreras de los estudiantes universitarios respecto a la realización de actividad física.

En este trabajo denominado “*Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios*”, se exploraron los obstáculos de tipo intrínseco y extrínseco que estaban presentes en estudiantes de 5 universidades de la ciudad de Manizales de diferentes estratos socioeconómicos. El objetivo general del estudio se enfocó en la caracterización de los obstáculos cognitivo-emotivos y en la indagación de los significados que esos obstáculos tenían para la población que hizo parte del estudio.(Gonzales & Tamayo, 2012)

En este ordende ideas, se abordan dos perspectivas principales respecto a los obstáculos en el aprendizaje. Laprimera fue desarrollada por Brousseau (1998), citado en Gonzales & Tamayo (2012), quien clasifica los obstáculos en: “epistemológicos, ontogénicos, culturales y

didácticos”; en la segunda perspectiva se definen los obstáculos epistemológicos como entorpecimientos y confusiones que son inherentes al acto del conocimiento.(Bachelard, 1948).

El diseño metodológico de la investigación se desarrolló a partir de un modelo mixto explicativo con etapas secuenciales, Creswell y Plano (2007), citado en Gonzales yamayo (2012).Para la primera fase se implementó un estudio cuantitativo con el fin de develarlos obstáculos para la realización de actividad física y para la segunda etapa, se realizó un estudio cualitativo que permitió explorar de manera profunda la percepción de los participantes.

En la etapa cuantitativa se aplicaron varias encuestas para la construcción de un instrumento de 71 preguntas que involucran el nivel de conocimiento frente a la actividad física, la percepción de la imagen corporal, así como una escala de beneficios percibidos, sensaciones y obstáculos. En la fase cualitativa se recogieron los hallazgos más relevantes de la encuesta para posteriormente indagar sobre esos aspectos con tres grupos focales que participaron en la primera fase de la investigación.

Los resultados arrojados en la investigación permitieron determinar los obstáculos que están relacionados con la motivación, la experiencia, las actitudes y los conocimientos desactualizados o erróneos. En este sentido, podría evaluarse la pertinencia de una metodología similar que nos permita explorar estos mismos factores desde el aprendizaje del inglés.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante explorar los acercamientos teóricos de Brousseau (1998) y Bachelard (1948) para comprender cómo se forman los obstáculos en el aprendizaje. De igual manera es útil comprender la metodología implementada y el enfoque mixto explicativo del estudio con el fin de caracterizar los obstáculos cognitivo-emotivos que tienen los estudiantes universitarios con respecto al aprendizaje del inglés de manera profunda.

En este sentido, sería pertinente aplicar una encuesta y una entrevista con el fin de explorar los obstáculos desde el nivel de conocimiento, las percepciones, las sensaciones y las emociones.

En el contexto colombiano encontramos varios trabajos enfocados en el estudio de las percepciones de los estudiantes. En el trabajo “*Explorando las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés en una universidad pública*”, se examinaron las percepciones de los estudiantes de la universidad pública en Colombia.(Jiménez, 2018)

Por el interés del estudio, se abordó el aprendizaje como un cúmulo de diferentes estilos y preferencias. Según Brown, citado en (Jiménez, 2018), “*Individuals differ in how they learn and what senses and parts of their brain are used in the process*”(p.71). Esto quiere decir que los individuos adoptan diferentes formas de aprender y ellos mismos pueden determinar cuáles de esas le son más útiles según sus gustos. Algunos pueden ser más visuales, mientras que otros pueden sentirse más efectivos usando sus manos o sus oídos para aprender. Estos estilos influyen en gran medida la forma en que aprendiz y enseñante interactúan y conciben el aprendizaje.

Al hacer un análisis sobre lo que plantea este autor, el aprendizaje se da por dos tipos de motivaciones que van del plano de lo interno a lo externo, dándole a lo interno una gran relevancia.

El estudio se desarrolló desde una perspectiva descriptiva y exploratoria dentro de un estudio de caso cuyo objetivo fue describir y analizar las perspectivas de los estudiantes desde sus propios procesos de aprendizaje. Este trabajo se realizó en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con estudiantes de último nivel de la asignatura de inglés con edades entre los 17 y 28 años. La población inicial fue de 22 estudiantes de diferentes programas

académicos, pero solo 13 casos fueron analizados - 10 mujeres y 3 hombres que permanecieron en el estudio.(Jiménez, 2018)

La investigación exploró la motivación que para Hamer (2007), citado en Jiménez (2018) se constituye como un factor decisivo para el éxito del aprendizaje entre otras variables como la autonomía y las habilidades de estudio. La investigación concluyó que los estudiantes son conscientes de la utilidad del idioma y su deficiente habilidad para aprenderlo. Por otro lado, se estableció que el éxito en el proceso va más allá de las actividades y el trabajo del docente, y que este depende de los propios intereses, de la autonomía y la motivación.

Con base en nuestro interés investigativo sobre los obstáculos que los aprendices tienen o creen tener, sería de gran utilidad seguir explorando como se configura la motivación y sus implicaciones en los obstáculos que se van instaurando a largo de los procesos de aprendizaje. Además, con base en los resultados de la investigación en los que se determinó la inseguridad como un factor determinante, valdría la pena seguir estudiando sobre cuáles son los detonantes que determinan apatía o gusto por el aprendizaje de una lengua.

Desde la perspectiva de que los obstáculos están configurados por las emociones, valdría la pena caracterizar qué emociones se instauran en los estudiantes para declarar indiferencia frente al aprendizaje en el contexto nacional y en la universidad privada.

También sería de gran utilidad explorar las habilidades de estudio que se relacionan con las estrategias de aprendizaje y que según Griffiths (2013), citado en Jiménez (2018) son “activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning” (p. 72). Esto quiere decir que las estrategias de aprendizaje son elecciones voluntarias y conscientes que pueden contribuir al aprendizaje de la propia lengua.

En el marco de las investigaciones con respecto a las percepciones nos encontramos con otro estudio nacional enfocado en los beneficios que se pueden obtener a partir de la descripción o comprensión de las creencias. En el trabajo titulado “*Diferencias en las creencias entre hombres y mujeres acerca del aprendizaje del inglés*”, donde hacen un análisis exhaustivo mediante diferentes ítems del inventario de creencias BALLI para definir las diferencias en el aprendizaje del idioma inglés entre ambos géneros.

En dicha investigación se retoma el pensamiento de dos autores para quienes las creencias corresponden a las suposiciones que los estudiantes tienen sobre los factores que hacen parte de su proceso de aprendizaje, sobre la naturaleza del lenguaje y sobre ellos mismos desde una perspectiva de sujetos que están aprendiendo un idioma. (Victori & Lockhard, 1995)

Quiere decir que las creencias hacen parte de la experiencia de vida de un individuo y estas a su vez están alineadas a los procesos cognitivos de los seres humanos y sus aprendizajes.

En la investigación se describieron las opiniones de los estudiantes de una institución universitaria colombiana, se abordó desde una perspectiva descriptiva con un diseño no experimental, de campo, transaccional.

La población de este estudio se seleccionó a partir de un censo que consideró inicialmente el número total de estudiantes del Tecnológico finalmente se conformó un grupo de 166 estudiantes del Tecnológico de Antioquia, una institución Universitaria de carácter público ubicada en Colombia. Ambos sexos fueron tenidos en cuenta desde la perspectiva biológica. Los participantes estaban cursando diferentes niveles de inglés desde el I hasta el VI con el enfoque comunicativo de la institución.

El diseño metodológico se formuló a partir de un modelo descriptivo para mostrar e identificar las diferencias entre dos categorías. Para ello se implementaron varios instrumentos de medición entre los cuales se destaca la herramienta BALLI que se ha instaurado en varias investigaciones como un elemento de validez en investigaciones de este tipo. El instrumento permitió abordar diferentes áreas del aprendizaje desde los idiomas: la aptitud, la dificultad y la naturaleza del aprendizaje, las estrategias en cuanto a la comunicación y las motivaciones de los estudiantes.

Respecto a los hallazgos del estudio se identificaron las creencias que subyacen entre hombres y mujeres frente a este proceso de aprendizaje. Lo anterior permitió hacer una descripción detallada de las mismas, y además abrir la puerta a la reflexión consciente sobre las barreras cognitivas de los aprendices para la creación de material y estrategias apropiadas para su aprendizaje.

Por el interés de la investigación, sería útil ahondar en cómo esas diferencias halladas podrían constituir obstáculos para la comprensión del idioma en tanto estas podrían ser creencias arraigadas en los estudiantes. Así mismo el instrumento BALLI podría servir para encaminar la fase inicial de la metodología del estudio sobre los obstáculos cognitivo-emotivos de los estudiantes que harán parte de la presente investigación.

En otro estudio denominado *“Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés en la Universidad ICESI”* se exploró el impacto que tiene la emotividad, la ansiedad y los estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes en la ciudad de Santiago de Cali. (Díaz Mejía, 2014)

El trabajo se llevó a cabo con una muestra de 20 estudiantes de la institución bajo un enfoque cualitativo y cuantitativo con grupos focales y entrevistas a profundidad para la medición de los factores de ansiedad y motivación en los estudiantes de este plantel educativo, donde se tienen en cuenta aspectos como rendimiento académico, estrato socioeconómico o repetición de curso de inglés entre otros.

En esta investigación se tuvieron en cuenta 3 instrumentos que ayudan a comprender por qué para los estudiantes es difícil aprender una lengua extranjera. Los instrumentos que se utilizaron fueron: para determinar la motivación: “*The Attitude / Motivation Test Battery*”, desarrollado por Robert Gardner (1985) en la Universidad de Western Ontario, siguiendo con la batería Estrategias para el aprendizaje de idiomas: “*Strategies Inventory for Language Learning*”, desarrollado por Rebecca Oxford (1990) y por último, labatería para la ansiedad: “*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*” desarrollada por Horwitz et al. (1986).

La muestra se determinó teniendo en cuenta el bajo rendimiento académico de los estudiantes durante el segundo periodo del año 2013 en la asignatura de inglés. Se seleccionaron 10 estudiantes con dificultades y otros 10 que no registraban inconvenientes teniendo en cuenta las siguientes características:

Edad, colegio de procedencia, nivel de estudio de los padres, número de materias cursadas en la Universidad, número de niveles de inglés cursados, y número de materias perdidas y canceladas, número de niveles de inglés perdidos y cancelados, promedio académico, estilos de aprendizaje y números de retiros de la universidad.

La investigación presenta como resultados que los estudiantes con mejor proceso académico tienen actitudes diferentes a aquellos que presentan bajo rendimiento. Por otro lado,

los estudiantes con menores notas tienden a ser más ansiosos, el uso de estrategias metacognitivas es menos evidente y su nivel de intensidad emocional es más baja.

Para los fines de la presente investigación, valdría la pena incorporar las características tenidas en cuenta para la selección de la muestra y la configuración de los instrumentos para complementar el proceso investigativo que se llevará a cabo con los estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales.

En el mismo contexto nacional se desarrolló una investigación por Roldán, (2016), *“Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana”*. El trabajo investigativo se realizó bajo un enfoque descriptivo y a su vez exploratorio de tipo transversal; el contexto corresponde a dos colegios de la localidad de Suba en Bogotá, con una muestra de 120 personas las cuales fueron distribuidas de la siguiente manera: 60 estudiantes en edades de 12 a 18 años, 20 padres de familia, 20 docentes, 10 administrativos y 10 trabajadores de 45 a 60 años que están aprendiendo inglés o lo han estudiado en algún momento de su vida.

Las variables que se tuvieron en cuenta para el diseño de los instrumentos fueron obtenidas a través de una encuesta que permitió identificar cuatro elementos recurrentes entre los encuestados: el temor, las experiencias, la motivación y las dificultades. A partir del estudio se logró determinar que los estudiantes no han sido debidamente entrenados para manejar de forma adecuada las emociones negativas, generando experiencias desagradables durante este proceso. Así mismo se logró establecer que las dificultades que tienen mayor presencia en los estudiantes son el temor y la ansiedad por el hecho de sentirse observados, evaluados o por los errores que pueden cometer.

Esto se convierte en un obstáculo para el aprendizaje basado en experiencias negativas que se aprenden en el entorno social como lo refiere la teoría del aprendizaje social. La teoría confirma que los individuos aprenden por la combinación de los factores cognitivos o personales y los factores externos o sociales. Bandura (1984) citado en Roldán (2016).

Este proyecto investigativo es de gran importancia para este nuevo estudio teniendo en cuenta que podemos adquirir reforzadores motivacionales desde la parte cognitiva. relacionando con lo que nos muestra Bandura, podríamos hablar desde una perspectiva de cognición social que se centra en cómo las personas procesan, almacenan y aplican los conocimientos adquiridos y cómo batallan con las experiencias.

En el contexto latinoamericano nos encontramos con algunos trabajos que se desarrollaron desde diferentes ángulos del problema, Delfín de Manzanilla(2007), autor de l trabajo titulado “*Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés*”, refiere las diferentes formas en la que los estudiantes de una lengua extranjera pueden desarrollar su motivación frente al aprendizaje. Las unidades de estudio estuvieron conformadas por estudiantes que cursaban la asignatura de inglés IV en el Instituto Universitario de Tecnología del Estado de Trujillo y del Instituto Universitario de Tecnología de Ejido en Venezuela. La selección se hizo de manera intencional, teniendo en cuenta que los estudiantes estuvieran cursando su último nivel de inglés y para ello se optó por 3 estudiantes de cada una de las instituciones mencionadas.

El trabajo expone las variables institucionales e individuales que interfieren en el proceso. Entre las variables institucionales identifican los horarios de clase, las metodologías y en general, el ejercicio desarrollado desde la mirada del docente.

Por otro lado, las variables individuales se exponen como modificables y no modificables. Dentro de las variables modificables se resalta lo actitudinal, lo motivacional, lo afectivo y los intereses de naturaleza intrínseca. La investigación se enfocó en la caracterización de las actitudes desde el campo de la afectividad de los estudiantes dado que, según Goleman (1995), citado en Delfín de Manzanilla (2007), *“el desarrollo de los aspectos éticos, morales y afectivos podrían contribuir al mejoramiento del aprendizaje en las diversas áreas del saber”*.

Para este autor las actitudes pueden abordarse desde la interpretación de los procesos cognitivos, afectivos y conductuales, en relación con el entorno de los individuos. De esta manera, las variables desarrolladas para el posterior análisis de la información fueron planteadas teniendo en cuenta estas tres vías a través de un enfoque cualitativo con una metodología fenomenológica interpretativa.

La investigación generó aportes en los que se muestra la importancia de seguir trabajando sobre las percepciones individuales de los estudiantes. Se logró determinar que, según el factor cognitivo-afectivo, las actitudes de estudiantes de educación superior en dos instituciones de Venezuela frente al aprendizaje del inglés son de acercamiento (puesto que logran comprender y expresarse en este idioma); y según el factor conductual, las actitudes son de desconfianza.

De la investigación se concluye que las personas generan actitudes de acercamiento o desconfianza frente al proceso de aprendizaje y que esas condiciones están conectadas con sus experiencias de vida. Ellas pueden estar relacionadas con los obstáculos cognitivo–emotivos que se van instaurando a lo largo de la vida del aprendiz como ser social. En este sentido, este antecedente da herramientas útiles para determinar los posibles focos para el estudio desde la vía afectiva (obstáculos emotivos) y desde la vía cognitiva (obstáculos cognitivos).

Bajo esta mirada, Santana V, García, y Escalera (2016) “*Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua*” plantearon como objetivo principal explorar las variables que pueden llevar a un mejor aprendizaje del inglés en la Universidad Panamericana del occidente de México. Para los fines del estudio, se puso en consideración el tiempo de estudio, el tipo de institución y el tipo de docente.

La investigación se realizó con 897 estudiantes de nuevo ingreso en una universidad privada a quienes se les aplicó un examen con el fin de ubicarlos en un nivel de inglés determinado. A todos ellos se les envió una encuesta y de los respondientes, 120 correspondieron al género femenino y 98 al masculino. Los estudiantes estaban entre los 17 y 19 años.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo no experimental de corte transversal a fin de precisar las variables y contrarrestar los resultados. Se utilizó una encuesta inicial de elaboración propia en *Google Forms* en la que se incluyeron los siguientes factores: tiempo de estudio, motivación, estudios en el exterior y un examen de ubicación estandarizado que mide el nivel de inglés ofrecido por la universidad y su equivalencia con el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)

El procedimiento estadístico utilizó dos técnicas: regresión lineal múltiple y análisis de varianza ANOVA. Adicionalmente, retomó dos características que tienen que ver con las variables individuales y sociales. Las individuales obedecían a lo cognitivo y lo afectivo como las estrategias de estudio y la motivación; y las sociales se relacionaban con las oportunidades y los medios económicos.

Por otro lado, se menciona la importancia del entendido como la producción que un individuo hace y que permite medir su nivel de comprensión oral o escrita. Este asunto ha sido poco documentado y debe destacarse su pertinencia en este tipo de estudios. Swain (1985) y sus

colegas (Swain &Lapkin, 1995) citados en Santana V, García, & Escalera (2016). Afirman que *“(…) No se necesita conocer la gramática de un idioma para entenderlo, pero sí es necesario para la creación de mensajes. Por ello, el output puede ser más efectivo aún que el input”*.

Para los fines de esta investigación, valdría la pena explorar los instrumentos utilizados por el estudio y las técnicas de análisis de los datos con el propósito de precisar las variables de mayor afluencia y que se pueden convertir en obstáculos para el aprendizaje del inglés. Teniendo en cuenta la aplicación de una prueba estándar y un análisis de regresión se lograron obtener datos más precisos.

Los principales resultados permitieron evidenciar que no todas las creencias de los estudiantes con relación a las variables que influyen en una mayor comprensión del idioma son significativas y, a su vez, destacaron la importancia del número de horas dedicadas al aprendizaje del idioma. Así, algunas creencias no están directamente conectadas con los resultados de la investigación, pero la variable ‘tiempo de estudio’ sí es relevante según los resultados obtenidos en la prueba estándar. Además, los resultados sugieren ahondar en la variable “tiempo”, puesto que esta se presenta como un factor con gran potencial para el dominio de un idioma, pero que ha sido poco explorada.

En Chile existe un estudio que buscó indagar las creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera, y planteó como objetivos caracterizar y comparar las creencias de estudiantes y docentes de una carrera pedagógica de una universidad en Chile.

Ormeño & Rosas (2015), en su trabajo *"Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile"*, indagó sobre las creencias de estudiantes de tres semestres diferentes y docentes 50% hombres y 50% mujeres sobre cómo se aprende una segunda lengua y por último estableció una relación entre los niveles

de tolerancia a la ambigüedad, el tipo de creencias predominante y el nivel académico de los sujetos.

La muestra se configuró por 88 alumnos de primero (40 estudiantes), quinto (23 estudiantes) y noveno semestre (23 estudiantes) del programa de formación y diez docentes (académicos) con una distribución por género equitativa y una edad promedio entre 19 años para estudiantes de primer semestre y 24 para estudiantes de noveno semestre.

El diseño metodológico se instauró dentro de un estudio descriptivo de carácter cuantitativo y cualitativo dada su relación con los procesos cognitivos. En la parte cuantitativa del estudio se utilizó el cuestionario BALLI el cual permite explorar las creencias acerca del aprendizaje del idioma. Adicionalmente el estudio implementó el "*Second Language Tolerance of Ambiguity Scale*" para indagar la tolerancia de los estudiantes y los docentes frente a la ambigüedad, el desconocimiento y la falta de claridad que se tiene con referencia al sistema lingüístico del inglés. Para el posterior análisis de los datos cuantitativos, el estudio utilizó estadística descriptiva, distribución de frecuencias, media y desviación estándar. En la exploración cualitativa, el estudio se enfocó en una entrevista con un grupo focal bajo el análisis de contenido con el fin de contrarrestar las respuestas que surgieron del instrumento BALLI lo que permite guiar el diseño metodológico de la presente investigación.

Considerando los intereses de nuestra investigación se toma como referente el instrumento BALLI por su potencial para determinar las creencias que los estudiantes tienen con relación al aprendizaje del inglés y que a su vez puede estar relacionado con los obstáculos cognitivos. Este instrumento ha sido implementado en diferentes investigaciones que han sido exploradas en el presente proyecto de investigación. Adicionalmente el instrumento fue sometido al juicio de expertos para reagrupar las creencias del BALLI en tres categorías. La primera

categoría hace referencia a las creencias facilitadoras del aprendizaje, la segunda a las creencias obstaculizadoras y la tercera a las creencias neutras.

Valdría la pena implementar una ruta metodológica que involucre el instrumento BALLI como y la entrevista en el contexto colombiano. Sería pertinente abordar el discurso de estudiantes de diferentes carreras que no están adscritos a programas de formación como docentes de inglés, lo que quiere decir que no están en un proceso de formación orientado al aprendizaje de una lengua extranjera. Por lo demás, sería útil profundizar en los orígenes de las creencias obstaculizadoras y su relación con las emociones.

En el mismo contexto latinoamericano contamos con otra investigación que se enfocó en el estudio de estrategias para la configuración de herramientas para el avance individual respecto al aprendizaje de una lengua.

En el trabajo denominado “Estrategias cognitivas de aprendizaje en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes del cuarto nivel de la Universidad Tecnológica Indoamérica de la Ciudad de Quito, Provincia de Pichincha”, se exploraron las estrategias cognitivas de un grupo de estudiantes bajo el supuesto de que el uso de actividades, recursos o tácticas organizadas y conscientes pueden facilitar el aprendizaje. (Guillen, 2017).

El instrumento utilizado se obtuvo de un grupo de exámenes estandarizados del Cambridge de nivel PET que tiene unos lineamientos específicos y que permitieron trabajar las estrategias cognitivas objetivo de la investigación.

Johnson (2001), citado en Guillen (2017), en su texto llamado *CognitiveDevelopment* afirma que “el proceso cognitivo, se basa en el desarrollo del pensamiento y la organización de sistemas en el cerebro, que involucra el lenguaje mental imaginario, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desarrollo de la memoria”. (p. 11).

Con base en lo anterior, Guillén (2017) encuentra la necesidad de hallar las estrategias más efectivas para posteriormente diseñar ejercicios de lectura e intervenir el grupo de estudiantes de la muestra. El trabajo mostró un grupo de estrategias metacognitivas entre las que se encuentran los conocimientos previos, el parafraseo, la inferencia y la conexión. Tales estrategias arrojaron mejoras en los procesos de lectura de los estudiantes y se trabajó en el diseño de nuevas estrategias para seguir mejorando.

De lo anterior podemos deducir que el uso de estrategias tiene un gran potencial en los resultados y los procesos de aprendizaje, por lo que sería significativo estudiar cuáles son las estrategias metacognitivas que usan los estudiantes, y cómo estas pueden obstaculizar el aprendizaje si fuere el caso de que estén erróneamente instauradas y utilizadas.

Desde otra perspectiva, existen algunas investigaciones enfocadas en el estudio de las emociones y su impacto en el aprendizaje de idiomas. Tal es el caso del trabajo desarrollado por Shao, Pekrun, y Nicholson (2019), denominado “*Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research?*” en el que se analizaron las distintas miradas que se le ha dado al campo de la investigación desde esta configuración.

El artículo integra la psicología y la educación haciendo un barrido sobre las tendencias y algunos vacíos que valdrían la pena abordar en nuestra investigación. Una de las inferencias del artículo hace hincapié en la falta de claridad frente a la comprensión de los fenómenos emocionales por lo que sería relevante continuar trabajando en este sentido.

La ansiedad es un factor altamente mencionado a lo largo del artículo como un elemento relevante en investigaciones anteriores y recientes. La ansiedad está relacionada con las emociones y se podría tener en cuenta como una variable en la codificación de los instrumentos del presente trabajo con el fin de indicar la afectación que esta tiene en el aprendizaje del inglés.

Teniendo en cuenta este elemento, se han creado algunos instrumentos de medición de la ansiedad que podrían revisarse. Por ejemplo: Horwitz (1986), citado en Shao; Pekrun R y Nicholson, (2019) relaciona tres dimensiones bajo las cuales se analiza la ansiedad en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Nicholson, (2019) citado en Shao, Pekrun, & Nicholson (2019) “...communication apprehension; test anxiety; and fear or negative evaluation ... However, factor analyses from later validation studies suggested that communication apprehension may be the most relevant and meaningful component of the scale”. (p. 4). Esto es, temor con relación a la comunicación, miedo a los exámenes y temor a ser valorado de manera negativa.

Valdría la pena revisar *The Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), la cual mide la ansiedad de los aprendices de un idioma. Esto podría ser de gran utilidad para articular el diseño de un cuestionario inicial que haría parte de nuestra ruta metodológica. Shao, Pekrun, & Nicholson (2019) “... it could be beneficial to revise some of the items in the FLCAS such that they clearly focus on anxiety relating to language learning activities and outcome in the classroom...”. (p. 4).

En este sentido, valdría la pena seguir estudiando el aspecto comunicativo dentro de nuestro plan metodológico por el peso que este podría tener para la caracterización de obstáculos. La escala podría revisarse y modificarse como bien lo sugiere el artículo para los propósitos de la investigación.

Dentro de las investigaciones que plantean la ansiedad como una posible barrera para el aprendizaje se desarrolló un trabajo en China. En la investigación denominada “*An Exploration of Chinese EFL Students’ Emotional Intelligence and Foreign Language Anxiety*”, se examinaron los niveles de ansiedad y los niveles de inteligencia emocional en estudiantes

universitarios de tres universidades de Hangzhou, en la República China. Para fines del estudio se trabajó el método cuantitativo con 355 estudiantes mujeres y 155 estudiantes hombres al inicio de sus carreras universitarias.(Shao, Ji, & Yu, 2013)

El estudio implementó dos instrumentos que han sido validados en diferentes investigaciones. El primero se denomina *Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form (TEIQue-SF)*, un cuestionario que ha sido utilizado a nivel global para medir los rasgos de inteligencia emocional en diferentes contextos en los que el aprendizaje puede verse alterado o motivado por las emociones. El segundo, hace referencia a un instrumento que ya se ha mencionado anteriormente. *The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* el cual se ha utilizado en diferentes investigaciones para medir los niveles de ansiedad y su relación con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Ambos instrumentos fueron confrontados con los resultados de una prueba standard denominada *College English Test 4 (CET4)* que es una prueba oficial de inglés para la comunidad universitaria en China. Además, se revisó la autoevaluación (escala de likert) que los estudiantes hicieron de su proceso y percepción de proficiencia después de dos semestres de estudios en sus universidades.

Para efectos del presente trabajo, valdría la pena reconocer los ítems que se evalúan en los dos instrumentos para determinar cuáles son los niveles de ansiedad y manejo de la inteligencia emocional y cómo estos pueden dar cuenta de las barreras emocionales de los estudiantes universitarios en el contexto colombiano.

Dentro de los resultados de la investigación se concluyó que más de la mitad de los estudiantes poseen un alto nivel de inteligencia emocional y un tercio de ellos experimentó ansiedad en el aula con respecto al aprendizaje del inglés. Ambos resultados arrojaron una

relación estrecha con las medidas de ambos cuestionarios:(TEIQue-SF) y (FLCAS)el rendimiento académico y la percepción que los estudiantes tenían de sus aptitudes.

Encontramos pertinente poner en marcha el uso de algunos de los ítems dentro de los instrumentos y las sugerencias de la investigación para continuar con este tipo de estudio bajo la implementación del método cualitativo. Se sugiere integrar otros métodos como la observación, la entrevista y diarios de campo con la finalidad de determinar y revelar las causas de los niveles de ansiedad y el manejo de las emociones a partir de las experiencias de los estudiantes.

2. PROBLEMATIZACIÓN

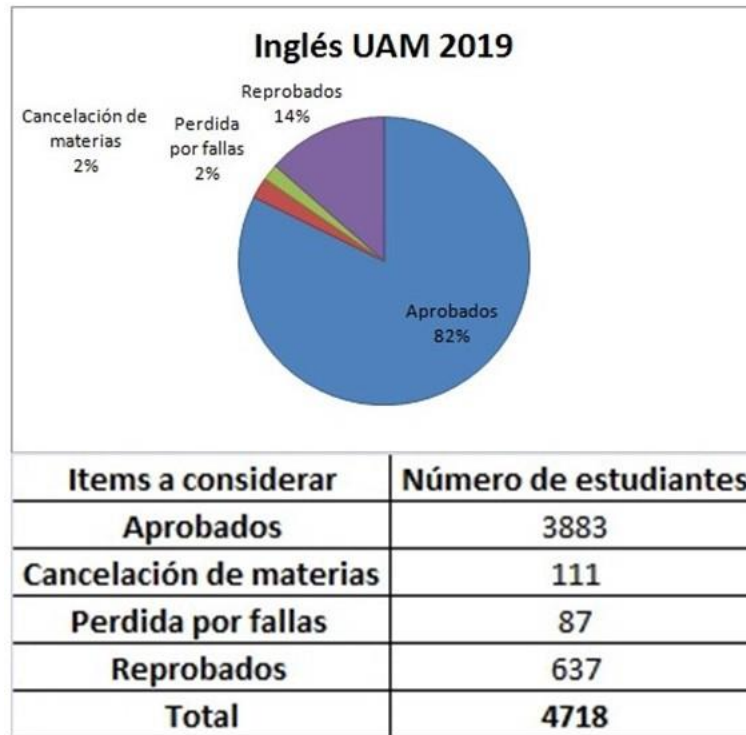
2.1. Problema de investigación

La presente investigación está enfocada en la comprensión de los obstáculos cognitivo-emotivos de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales como escenario de estudio y motivada por la relevancia que se le da a lo cognitivo y lo emotivo dentro del ámbito del aprendizaje de los idiomas.

Durante años y específicamente el periodo comprendido para el 2019 se evidenció que, en el contexto estudiado, los estudiantes referían tener grandes dificultades para emprender y comprometerse con el aprendizaje del inglés como requisito inamovible en la oferta académica de la universidad. De la misma forma se han recibido impresiones de los docentes y coordinadores adscritos al talento humano de la universidad y que orientan la asignatura de inglés. Los docentes y coordinadores manifiestan que los estudiantes han buscado su apoyo y asesoría porque sienten que no logran alcanzar los objetivos y se sienten estancados. En este sentido, se han diseñado estrategias de enseñanza para que los individuos del contexto mencionado alcancen los objetivos planteados dentro de la asignatura, pero se siguen evidenciando problemáticas que obstaculizan el debido proceso.

Lo anterior sumado a lo que sucede en la Universidad Autónoma de Manizales con relación al número de cursos de inglés reprobados, cancelados y perdidos por inasistencia evidencian que se debe comprender más allá de las estadísticas, lo que configura esa barrera para el aprendizaje.

Figura 1. Estudiantes UAM 2019: cursos de inglés reprobados, cancelados y perdidos por inasistencia



Fuente: elaboración propia

Nota: la figura 1 muestra el comportamiento con relación a las aprobaciones, la cancelación, la pérdida por fallas y el total de cursos de inglés reprobados durante 2019.

Por otro lado, el recorrido histórico ha permitido explorar como se ha dimensionado el asunto de las dificultades para el aprendizaje del inglés en las instituciones de educación superior en contextos nacionales e internacionales. Dentro de los estudios se ha recurrido a la exploración de las barreras y la comprensión de estas, evidenciando que dentro de la lógica de los impedimentos para el aprendizaje se deben considerar sus orígenes y la forma en cómo se configuran. La tabla que se presenta a continuación ofrece un panorama de cómo se han estudiado los obstáculos y el enfoque que se le ha dado; específicamente a la descripción de estos en el área de inglés.

La dificultad para el aprendizaje de una lengua extranjera se ha mantenido como una constante en las investigaciones con el fin de dilucidar las variables que influyen y configuran el desarrollo de las habilidades de los enseñantes y aprendices.

Dentro de los aportes en el campo de la investigación sobre el aprendizaje de idiomas se incluye el reconocimiento de los factores afectivos y los emotivos.

Contemplar ambos aspectos para la construcción de una base en pro del aprendizaje de otro idioma puede generar raíces estables para la continuidad del proceso, reconociendo las variables individuales. (Arnold & Brown, 2003-2008).

La revisión de la literatura acerca del aprendizaje del inglés y los obstáculos que los estudiantes manifiestan durante estos procesos, nos muestran que los autores se inclinan por el estudio de las vías cognitiva, conductual y emotiva para entender cómo aprendemos y cómo crear estrategias que nos ayuden a minimizar el detrimento en los resultados y el progreso significativo de los educandos durante sus procesos de aprendizaje.

Algunos trabajos relacionados en el estado del arte para la presente investigación han dilucidado un contexto general de cómo se ha abordado el interés por reconocer las dificultades particulares que tienen los estudiantes con relación al aprendizaje del inglés. Entre ellos se ha mantenido el estudio de las creencias, (Delfín de Manzanilla 2007); la motivación, (Jiménez 2018), y las actitudes (Santana V, García, & Escalera, 2016). De lo anterior se entiende el interés latente de conocer las concepciones de los estudiantes y de allí mismo la necesidad de conocer cuáles son los obstáculos que se generan a partir de esos resultados.

Los discernimientos de los estudiantes se suman a los estudios y los esfuerzos por entender lo que ellos conciben desde su contexto y sus experiencias personales. En la (UAM) Universidad Autónoma de Manizales, esta situación no es la excepción. Teniendo en cuenta el

reporte anual de deserción, pérdida de asignaturas, repitencia y consultas por asesoría en la asignatura de inglés, es notable el grado de dificultad que se presenta respecto al aprendizaje del inglés y sobre todo la dificultad para reconocer y comprender las barreras que generan resultados desfavorables.

Esta investigación centra su atención en el estudiante de la UAM quien enfrenta un gran reto y puede a su vez dar cuenta de su percepción, modo de actuar teniendo en cuenta los obstáculos cognitivo-emotivos como base fundamental para caracterizar las percepciones, comportamiento, discursos y desempeños de los estudiantes.

La siguiente tabla muestra la exploración del problema y como se abordado a lo largo de los últimos años desde las vías cognitivas y emotivas:

Tabla 1. Trayecto histórico

| Antecedente (AD) | Año y contexto | Vía Cognitiva | Vía emotiva - afectiva |
|---|----------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| AD1 “ <i>Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios</i> ” | 2012, Colombia | Experiencias | Motivación |
| AD2 “ <i>Explorando las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés en una universidad pública</i> ” 2018 | 2018, Colombia | Habilidades de estudio, regulación, | Motivación, miedo, inseguridad, |
| AD3 “ <i>Diferencias en las creencias entre hombres y mujeres acerca del aprendizaje del inglés</i> ” 2017 | 2017, Colombia | Creencias | |
| AD4 “Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés en la Universidad ICESI” 2014 | 2014, Colombia | Institución | Motivación y ansiedad |
| AD5 “ <i>Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana</i> ” | 2016, Colombia | Experiencias | Temor y motivación |
| AD6 “ <i>Actitud de los estudiantes universitarios</i> ” | 2007, | Metodologías, | Motivación e |

| | | | |
|--|--------------|----------------------------|------------------------|
| <i>hacia el aprendizaje del inglés”</i> | Venezuela | Institución | intereses |
| AD7 “ <i>“Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua”</i> ” | 2016, México | Tiempo de estudio | Motivación y creencias |
| AD8 “ <i>Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile”</i> ” | 2015, Chile | | Creencias |
| AD8 “ <i>Estrategias cognitivas de aprendizaje en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes del cuarto nivel de la Universidad Tecnológica Indoamérica de la Ciudad de Quito, Provincia de Pichincha”</i> ” | 2017, Perú | Estrategias de aprendizaje | |
| AD9 “ <i>Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research?</i> ” | 2019 | Artículo de revisión | Ansiedad |
| AD10 “ <i>An Exploration of Chinese EFL Students’ Emotional Intelligence and Foreign Language Anxiety”</i> ” | 2013, China | | Ansiedad |

Lo anterior evidencia la importancia del aprendizaje del inglés y la necesidad de comprender (no describir) lo que los seres humanos perciben, creen, instauran y perpetúan durante estos procesos porque de ello dependerá su disposición y adaptación para enfrentarse a los nuevos aprendizajes. Griffiths (2013), citado en Jiménez (2018) asume que las estrategias son “activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning” (p. 72). Las personas tienden a implementar lo que para ellos y según sus experiencias o creencias les es adecuado. Todo esto sumado al panorama explorado nos da pie para vincular el presente estudio con la comprensión de las dimensiones cognitivas y emotivas contemplando la necesidad de comprender ambas vías como un conjunto y su relación con el aprendizaje.

Por otro lado, se hace latente la necesidad de abordar este estudio de tipo comprensivo en el contexto local por las características de la región y las instituciones de carácter privado. La Universidad Autónoma de Manizales (población estudio) es una universidad de carácter privado ubicada en la capital del departamento de Caldas y cuenta con su sede principal en el centro de la ciudad. Esta es una institución sin ánimo de lucro fundada en 1979. Su formación en inglés se caracteriza por un enfoque comunicativo que incluye seis niveles de inglés ofrecidos a todos los estudiantes de pregrado y dos niveles adicionales para estudiantes de Negocios Internacionales y esto requiere una gran disposición de los estudiantes para alcanzar los objetivos planteados y la meta de la Institución en la que se ha determinado que el estudiante UAM deberá estar en la capacidad de desenvolverse ágilmente en contextos bilingües. No obstante, la problemática observada ha generado una barrera renuente en los estudiantes y como consecuencia un panorama aflictivo que requiere comprensión para plantear posibles soluciones.

2.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características de los obstáculos cognitivo-emotivos que tienen los estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales con relación al aprendizaje del inglés?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Caracterizar los obstáculos cognitivo-emotivos de los estudiantes de pregrado de la Universidad Autónoma de Manizales con relación al aprendizaje del inglés.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar los obstáculos de tipo cognitivo y emotivo que presentan los estudiantes de pregrado de la Universidad Autónoma de Manizales con relación al aprendizaje del inglés.
- Establecer relaciones entre los obstáculos de tipo cognitivo y emotivo identificados previamente.
- Reconocer los obstáculos cognitivo-emotivos de mayor incidencia que tienen los estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales.

4. JUSTIFICACIÓN

En los últimos años, en el marco del sistema educativo de Colombia, se han venido modificando los lineamientos para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: cada nuevo lineamiento apunta de manera optimista al mejoramiento y la adaptación de los estudiantes a los entornos bilingües que de por sí constituyen una dificultad generalizada desde la escuela y que se mantiene en las instituciones de educación universitaria.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), quien vela por la calidad educativa del país, ha desarrollado el “Programa Nacional de Bilingüismo” (PNB por sus siglas en español) que se ha consolidado como un proyecto estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa, en particular para el mejoramiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia.

Pese a los esfuerzos, los procesos educativos siguen develando falencias, teniendo en cuenta los resultados de los exámenes nacionales, la cancelación de materias en las instituciones universitarias, la búsqueda de ayuda para superar obstáculos y los resultados en las pruebas saber pro – inglés, reflejan un panorama aflictivo, y como lo afirma, Estrada, Majía, & Rey, (2015) “la carencia de docentes con aptitudes óptimas y certificación para la enseñanza del inglés”. (p. 56).

La deserción y la incapacidad manifestada por parte de los estudiantes para aprender inglés como lengua extranjera no solo involucran las fallas en los programas de bilingüismo y/o la falta de docentes competentes. Las variables dentro de esta problemática son muchas y fluctúan entre la población profesoral, el presupuesto y la distribución ecuánime con respecto a las necesidades de las instituciones y el currículo. (Galvis & Bonilla, 211)

La siguiente investigación se enfoca en los estudiantes como insumo principal para explorar su discurso y tratar de comprenderlo. Teniendo en cuenta a todos los actores de este

entramado, consideramos pertinente trabajar alrededor del educando quien desde su perspectiva tiene la capacidad de dar cuenta de lo que vive y que además ha experimentado dentro de este proceso. La investigación desde el currículo, el docente y los factores institucionales ha generado muchos resultados en el mejoramiento del rumbo educativo. No obstante, no es tan común que se investigue desde el enfoque del estudiante y sus modos de pensar frente a lo que él considera adecuado o importante dentro de su paso por la universidad.

En este marco, pretendemos considerar las formas de pensar de diferentes estudiantes, de diferentes edades y programas distintos de la Universidad Autónoma de Manizales con el fin de discernir el entorno obstaculizador a partir de sus diferentes aportes como participantes subjetivos dentro de la propuesta investigativa.

Los aportes de este estudio podrán beneficiar las instituciones de educación superior dedicadas a la enseñanza del inglés, los estudiantes y los docentes puesto que puede ofrecer elementos para comprender las variables de tipo cognitivo-emotivo. En este sentido, la presente investigación pretende reconceptualizar concepciones claves que ofrezcan nuevas formas de comprender los obstáculos respecto al aprendizaje del inglés, las relaciones semánticas entre las concepciones claves que se han explorado en materia de obstáculos y las nuevas formas de vislumbrar las barreras desde el contexto local. El aporte podría enrutarse a nuevas investigaciones desde un enfoque comprensivo con nuevos rumbos conceptuales.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. Obstáculo cognitivo

Entender que el conocimiento puede enfrentar obstáculos implica no solo comprender que estos existen, sino también que tienen su origen en el ámbito psicológico. El conocimiento se va construyendo en nuestras mentes a lo largo de la vida como un almacenamiento de datos que pueden interferir con la comprensión de nuevos fenómenos si son erróneamente aprendidos.

Gonzales y Tamayo (2012) abordan la concepción de Bachelard (1948) en su obra denominada *Formación del espíritu científico*, para hacer referencia al obstáculo epistemológico sobre las nuevas realidades a las que todos los seres humanos se enfrentan y que muchas veces no tienen relación directa con las experiencias individuales.

En el artículo *El obstáculo epistemológico y el pensamiento crítico*, Rojas, (2017)

“... no hay un conocimiento que comienza de cero, sino que se basa y construye a partir de un conocimiento anterior. Dicho conocimiento anterior no quiere decir que sea invalidado o sustituido por un conocimiento nuevo, porque la ciencia continuará a desplazarse”.(p.311).

De lo anterior podemos rescatar la perspectiva constructivista de Gastón Bachelard, bajo la cual el individuo construye conocimiento a partir de experiencias previas. Durante los procesos de adquisición del conocimiento pueden instaurarse ilustraciones o estructuras imprecisas que no necesariamente tienen que eliminarse, debido a que bajo esos conocimientos provisorios pueden construirse los nuevos para entender fenómenos y contextos de diversa naturaleza. Durante este proceso pueden surgir obstáculos de diverso tipo.

Los obstáculos pueden verse desde tres perspectivas diferentes: “la experiencia primaria” que obedece a los sentidos y la forma en cómo estos pueden entorpecer la adquisición de un

conocimiento de carácter científico; “la facilidad” como una tendencia a generalizar el conocimiento y a generar intuiciones que pueden ser inconclusas; y “el enseñante y el libro” en el cual el conocimiento puede perder su objetivo al quedarse nulo frente a lo que según el libro pareciera ser cierto e inamovible.(Bachelard, 1948).

Los obstáculos están relacionados con un conocimiento anterior que puede llegar a ser inapropiado para el nuevo contexto en el que se pretende implementar. Los obstáculos no son necesariamente errores, puesto que en algún momento el conocimiento adquirido sirvió para resolver un problema o entender algún fenómeno sobre el aprendizaje. (Brousseau, 1998)

Barrantes Campo, (2006) refiere que:

Otra característica de los errores es que son predecibles. Si se conoce el ambiente o la situación (el medio didáctico en el cual el obstáculo fue construido como conocimiento) es posible identificar qué tipo de errores son los que van a aparecer. Porque precisamente los obstáculos son un conocimiento que el estudiante ha construido, correcta o incorrectamente. (p. 3).

En este sentido, un obstáculo es repetitivo y el individuo puede tratar de usarlo en diferentes momentos de su vida porque la forma en que fue aprendido le da validez. No obstante, lo más importante es que ese conocimiento deberá adaptarse y no eliminarse para ser usado en nuevos contextos. De esta manera, el obstáculo pasará a ser una oportunidad para el enseñante.

Gonzales y Tamayo (2012) hablan de la posibilidad que los obstáculos puedan tener diferentes orígenes, basados en el trabajo de Brousseau (1998).En primer lugar, el *ontogénico*, que tiene que ver con el desarrollo mismo del individuo y sus posibles limitaciones físicas o cognitivas. En segundo lugar, el *didáctico*, que tiene que ver con la forma en que se aprende y se enseña. De esta manera, el obstáculo didáctico puede estar relacionado con las interacciones

sociales. En tercer lugar, el *epistemológico*, que tiene que ver con el concepto y la forma como el individuo va configurando e interiorizando su significado.

De lo anterior se puede inferir que los obstáculos en el conocimiento pueden instaurarse en las personas a partir de experiencias de interacción social en las que se aborda la ciencia. Los conocimientos se van construyendo con base en la experiencia y, de la misma forma, pueden adoptarse según la instrucción recibida o según la necesidad individual que se requiera para aplicar dicho conocimiento. En este sentido, los obstáculos cognitivos pueden estar determinados por concepciones epistemológicas estancadas que se pueden reinterpretar y reacomodar en diferentes contextos, siempre y cuando se intervengan los factores que provocan esa inmovilización.

Tanto para Bachelard como para Brousseau, los obstáculos cognitivos pueden obedecer a estancamientos provocados por errores epistemológicos y conocimientos anteriores que ya no son útiles o no funcionan en determinadas situaciones. La experiencia primera cuenta para Brousseau como el origen de un posible obstáculo puesto que esta puede generar impedimentos para construir un nuevo conocimiento. Este pensamiento puede ser congruente con la mirada de Bachelard, para quien el obstáculo está también relacionado con la tendencia del individuo a generalizar basado en las experiencias anteriores que podrían ser las experiencias primarias.

Para Korczak (2000) citado en Gómez & Markus (2008) las resistencias al aprendizaje tienen que ver con las disonancias cognitivas (también llamados obstáculos cognitivos) bajo el supuesto de que "...estas se generan cuando las estructuras presentes son irritadas mediante informaciones que se apartan del conocimiento precedente, porque el cerebro se esfuerza en primer lugar en asegurar las viejas estructuras". (p.10)

Esto quiere decir que las personas tienden a conservar viejas estructuras que siguen utilizando en la medida en que estas resulten útiles para el individuo o porque son las estructuras que en algún momento le ayudaron a comprender algún suceso durante su vida. Además, se puede interpretar que las disonancias generan irritaciones en la comprensión o errores de tipo epistemológico que a su vez pueden repercutir en situaciones emocionales negativas.

Para Carretero (2001), relacionado en Osses y Jaramillo (2008), el conocimiento se construye sobre las propias funciones cognitivas del ser humano, lo que se puede resumir en organización y evaluación de los resultados. Se describe también, el conocimiento cognitivo del proceso en que se reconocen las “potencialidades y limitaciones” y el control metacognitivo del proceso que hace alusión a los “objetivos de la tarea” para apropiarse de manera activa del proceso de aprendizaje. (Osses & Jaramillo, 2008)

5.2. Obstáculo emotivo

Reconocida la importancia de los obstáculos cognitivos en el proceso de aprendizaje, surgen nuevas perspectivas frente a las barreras o resistencias que podría enfrentar una persona, pues no todas ellas tienen una relación directa con la cognición, sino también con la emoción o la expresión de los sentimientos. En cualquier proceso de aprendizaje se involucran sentimientos que pueden convertirse en motivaciones o, por el contrario, en una barrera cuando se pierde el interés o sentido de lo que se está conociendo.

Las emociones juegan un papel crucial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual ambos factores son tenidos en cuenta en los contextos académicos. En primer lugar, los estados emocionales servirán de puente para estar más alertas y dispuestos cognitivamente. En este sentido, Elizondo et al. (2018) definen el aprendizaje como un asunto emocional con dos

matices: las emociones negativas y las positivas y las consecuencias que ellas tienen en la adquisición del aprendizaje, siendo estas de alto impacto cuando las emociones negativas no son debidamente controladas.

Gómez (2015) a la luz de *la disonancia cognitiva* de Festinger (1957), hace una revisión sobre las creencias, los pensamientos y las percepciones que los individuos generan para darle sentido a las situaciones que viven. Una disonancia cognoscitiva puede generar una incongruencia entre lo que el sujeto cree y la manera cómo actúa. Los comportamientos se configuran a partir de las creencias y los pensamientos que se tienen como ciertos o adecuados, pero al no ser concordantes con las acciones, pueden afectar las emociones y la motivación de los individuos. Además, estas disonancias pueden generar sensaciones de incomodidad y malestar.

Cuando las personas encuentran inconsistencias entre sus pensamientos, sus expectativas y sus resultados obtenidos, pueden experimentar una gran incomodidad que se conecta con sus actitudes. En muchos de los casos, este puede verse como un factor que configura al individuo teniendo en cuenta que cuando damos por adecuada la realización de una tarea o damos por hecho que nuestro pensamiento es correcto, podemos enfrentarnos a opiniones y teorías que pueden derrumbar nuestras creencias. Como consecuencia de lo anterior, el individuo tiene dos opciones: ser resiliente o sentirse incapaz al no hallar consistencia entre la cognición de lo que hace, piensa y observa. “La disonancia es una experiencia de incomodidad psicológica, similar al hambre o la sed, que puede provocar ansiedad y alteraciones fisiológicas y que surge cuando existen elementos cognitivos inconsistentes” (Gómez, 2015).

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, se mencionan diferentes tipos de factores que pueden impactar de manera negativa el proceso de aprendizaje. La motivación es el

elemento más descrito y está influenciado por factores de tipo intrínseco y extrínseco. El primero hace referencia a los deseos internos impulsados por las preferencias; y el segundo es activado por los beneficios que produce una actividad al ser realizada. Existen entonces factores emocionales que afectan los procesos de aprendizaje y más específicamente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En un trabajo denominado “*Factores emocionales que influyen en el filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática*”, se hace referencia a tres factores principales que pueden limitar el aprendizaje de un idioma extranjero. La motivación, la ansiedad y la autoestima están determinadas como elementos predominantes y que hacen parte de la hipótesis del filtro afectivo de Stephen. Moreno. K (2017).

Para Romero Loaiza (2004), el ‘filtro afectivo’ es un bloque mental que impide a los adquirientes utilizar el ‘*input comprensivo*’ para la adquisición del idioma. El ‘adquiriente’ puede entender lo que oye y lee, pero no puede organizar el *input*, ni organizar el proceso de adquisición. Esto ocurre cuando el adquiriente está desmotivado, falta la confianza en sí mismo, o está ansioso, o se está a la defensiva. El filtro afectivo se derrumba cuando el ‘adquiriente’ no se preocupa por la posibilidad de fracaso en la adquisición del idioma y cuando él considera de interés lo que oye o aprende. (p.3)

En la medida en la que el filtro afectivo sea más alto en el aprendiz, de la misma forma se le dificultará su proceso de adquisición del lenguaje y su interés por el aprendizaje será más reducido. Esto sucede porque la motivación pasa a transformarse en ansiedad y falta de autoestima. Esto quiere decir, como lo expresa Stephen Krashen, que la entrada que recibe el estudiante por parte del docente podrá ser exteriorizada siempre y cuando el filtro afectivo se vaya reduciendo.(Krashen & Terrel, 1999)

Por otro lado, las emociones están relacionadas con las diferentes situaciones que suceden durante el proceso de aprendizaje. Estas emociones están influenciadas por las experiencias y los objetivos personales que impulsan las motivaciones intrínsecas que ya hemos mencionado anteriormente. Además, las experiencias emotivas intensas pueden direccionar las interacciones, afectar el aprendizaje y el desempeño, tal y como puede leerse a continuación: “(...) *educational settings are infused with intense emotional experiences that direct interactions, affect learning and performance, and influence personal growth in both students and teachers*”(Pekrun & Schutz, 2007). En este sentido, la adquisición de una lengua extranjera y el éxito del proceso depende de varios factores que pueden ser interdependientes.

El estudio de las emociones ha tomado fuerza en los últimos años teniendo en cuenta que estas influyen tanto en el maestro como el aprendiz. El obstáculo emotivo está relacionado con la ansiedad, pero va más allá. Pekrun (2007), en su libro denominado *Emotion in Education*, hace referencia a otros factores que están relacionados con las emociones agradables y las emociones desagradables. La primera categoría contempla la ira, la vergüenza, la desesperación y el aburrimiento como elementos que pueden estar directamente relacionados con la motivación. Por otro lado, se refiere a las emociones agradables como el placer, la ilusión y el orgullo en el ámbito educativo. Pekrun establece las emociones de logro (*achievement emotions*), las cuales son atraídas cuando las personas se sienten en control o fuera de control en relación con las actividades, los resultados y la importancia que los efectos representan para ellas.

Estas emociones de logro les permiten a las personas moderar sus propios procesos de aprendizaje, estar más dispuestos para el proceso de aprendizaje y estar prestos para regular sus emociones. Esto quiere decir que los sentimientos que son regulados serán un impulso positivo para los aprendices en cuanto su motivación será incrementada.(Pekrun & Schutz, 2007).

En este contexto, las emociones positivas pueden favorecer el aprendizaje mientras que una emoción negativa puede limitarlo. En la medida en que el aprendiz está bajo control de lo que hace y depende de la evaluación individual o relevancia que tiene para cada individuo. De igual manera, las expectativas hacen parte de la teoría de las emociones de logro porque de ellas dependerán en gran medida las emociones resultantes que pueden pasar de la felicidad a la tristeza o del placer a la frustración.

De la misma manera, Valle et al. (2015) reconocen el valor del interés y la autosuficiencia como elementos que pueden sostener la motivación de una persona. De ellos depende en gran parte que una persona se sienta capaz de hacer una tarea y que considere que ese esfuerzo valdrá la pena. En este sentido, la motivación está relacionada con el valor o apetencia que la persona tenga frente a la realización de determinada actividad, la expectativa de los resultados y la utilidad que esos resultados tengan para el individuo.

Las expectativas están estrechamente relacionadas con la mirada de Pekrun y las emociones de logro. Los resultados esperados y de la estimación que se haga frente a determinada tarea, dependerá en gran medida el esfuerzo que se destine para alcanzar los objetivos de esa actividad.

Los estudios alrededor del análisis de las emociones y su influencia en la motivación y los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera están relacionados con los aspectos afectivos, los cuales son tan importantes como la aptitud lingüística necesaria para dominar un nuevo idioma.

Las investigaciones en este ámbito han concentrado su interés en temas como la construcción de la autoestima y las creencias de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, existen pocos estudios que ahonden en los obstáculos de

tipo emotivo que pueden influenciar en gran medida el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios. (Dewaele, 2011) afirma que:

While emotion has long been considered in functional and anthropological linguistics (Sapir 1921; Hymes 1972), affect and emotion has received relatively little attention in the Second Language Acquisition (SLA) literature. As Garrett and Young (2009) point out: "affect and emotion are terms that have been in the shadows of discussions of classroom foreign language learning, where the primary focus has been on the development of knowledge and use of the new language. (p. 23)

Esto quiere decir que tanto el afecto como la emoción han recibido relativamente poca atención en la literatura relacionada con la adquisición de una segunda lengua. Adicionalmente, Garrett y Young (2009) afirman que el afecto y la emoción son términos que han estado inmersos en las discusiones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, donde el enfoque principal ha sido el desarrollo del conocimiento y el uso de la nueva lengua.

5.3. Obstáculo cognitivo-emotivo

La convergencia de los obstáculos cognitivo y emotivo tiene una conexión directa con la forma en que el aprendizaje puede verse obstaculizado en cualquier momento del proceso. La suma del *obstáculo cognitivo*, entendido como el conocimiento adquirido de la experiencia y la subjetividad, y el *obstáculo emotivo*, comprendido como la evaluación que las personas hacen sobre dicho conocimiento adquirido, da como resultado el *obstáculo epistemológico* descrito por Bachelard (1948).

En el trabajo "*Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios*" se hace referencia a los obstáculos que pueden presentar estos dos

lados del problema; esto es, aquellos que presentan dificultades desde el concepto (obstáculos cognitivos) y los que evidencian una desmotivación desde la evaluación sobre ese concepto (obstáculos emotivos). Este aporte lo hacen evidente en el estudio en el que relacionan la actividad física moderada y las sugerencias que existen para que ese ejercicio sea benévolo o no para el organismo humano. (Gonzales y Tamayo 2012)

Para estos autores existen obstáculos emocionales que están relacionados con los entornos sociales, la mente, la personalidad, las ocupaciones, las limitantes de oportunidades y la falta de habilidades. Partiendo del hecho de que los estancamientos epistemológicos están relacionados con la cultura, la didáctica, y la experiencia, estos pueden involucrar las emociones que los seres humanos manifiestan a lo largo de cada proceso de aprendizaje para interpretar el conocimiento, instaurarlo y ajustarlo a cada contexto. Los obstáculos pueden estar relacionados con las malas experiencias o las concepciones erróneas que se desarrollan en el ámbito social e individual.

Piaget(1964), en su libro denominado *Seis estudios de psicología*. Bogotá: Planeta, refiere que: “Las transformaciones de la acción provocadas por los inicios de la socialización no afectan únicamente a la inteligencia y al pensamiento, sino que también repercuten profundamente en la vida afectiva” (p.48) Esto quiere decir que existe una estrecha relación entre los procesos mentales y las emociones como ocurriría por ejemplo en el desarrollo de un texto escrito para lo que aprendiz recurrirá a sus intereses, valores y evaluación personal de la tarea y además utilizará la memoria para evocar el vocabulario que requiere para la realización de la misma.

5.5. Aprendizaje del inglés

Para entender el aprendizaje del inglés se hace necesario abordar las formas en las que se concibe el aprendizaje desde la mirada de diferentes autores a la luz del aprendiz y los objetivos que se buscan lograr en ese proceso.

Desde la psicología, el aprendizaje es el resultado del saber y conocer algo, estar en la capacidad de expresarlo y reconocerlo; es volverse capaz de hacer algo correcto o apropiado en cualquier situación de ciertas clases generales. Es llegar a prepararse para demandas o requerimientos variables con ciertos rangos. (Ribes-Iñesta, 2007)

También se puede identificar que el aprendizaje es la forma en la que se adquiere, se procesa y se retiene una información que para la persona o estudiante es significativa puesto que son estilos o métodos de aprender puesto que es donde se generan estrategias pedagógicas que llegan a hacer parte de factores importantes para así determinar de qué forma y de qué manera los estudiantes o las personas adquieren una lengua extranjera.

Existen diferentes estilos y preferencias en el método de aprendizaje. Algunas personas suelen ser más visuales que otras; mientras que otras utilizan más sus manos o sus oídos en algunos de sus procesos de enseñanza; también podemos observar que existen estudiantes que desarrollan más sus habilidades mediante métodos musicales, gramaticales o mediante movimientos, lo que para Brown se toma como estilos o medios de direccionamiento o correlación entre el aprendizaje y la enseñanza.

De otro lado Elizondo et al. (2018) sostienen que el aprendizaje es una propiedad de la motivación porque en la medida en que las personas estén motivadas, se estará mejor predispuesto a aprender. Es por ello por lo que el control de los procesos de aprendizaje y de las emociones cobra importancia. Cuando las personas logran satisfacer sus necesidades y se sienten

satisfechos de poder controlar esos procesos logran encaminarse de una mejor manera. Esto se aleja un poco de los estímulos externos que ofrecen los maestros en sus prácticas y se conecta más con los propios estímulos y el compromiso del aprendiz para buscar herramientas o estrategias que realmente aportan al logro de los objetivos.

De la misma manera, el aprendizaje de un idioma, involucra la motivación como una combinación de actitudes, deseos y disposición dado que implica un esfuerzo y un tiempo de dedicación para el estudiante. Como resultado el aprendiz podrá evidenciar gran motivación intrínseca mediante el éxito que se fue generado por rendimiento y/o desarrollo durante el proceso de aprendizaje o enseñanza. (Jiménez, 2018, p. 71)

El aprendizaje del inglés tiene que ver con la adquisición de las competencias necesarias para comunicarse en el idioma, lo que está en gran medida determinado por la capacidad cognitiva de los aprendices. Esto es, la capacidad para hablar, escribir, escuchar y leer en el idioma teniendo en cuenta las escalas de aprendizaje. De otra parte, este aprendizaje es un proceso interdependiente de condiciones y las restricciones propias de la comunicación tales como: las relaciones, los factores sociales y económicos, los libros de estudio, el tiempo de estudio, la presencia y el número personas en el proceso, la cooperatividad, la evaluación y las emociones.(Ministerio de educación, COEDITAN, & Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés, 2002)

En la actualidad se han contemplado diferentes acercamientos que exhiben este concepto (aprendizaje del inglés) como la relación que existe entre docente, estudiantes y la metodología implementada. Para Beltrán (2017) el proceso de enseñanza-aprendizaje está enmarcado primer por el rol de un líder (docente) quien debe proveer un lenguaje sencillo, promover el uso del idioma en el aula y propender por inducir en los estudiantes la capacidad de comprender lo que

se enseña en contextos reales. En segunda instancia está el rol del estudiante quien, en última instancia es el que puede develar el nivel de desempeño que puede lograr para comunicarse de manera efectiva en inglés dentro y fuera del aula. De aquí se deduce que aprendizaje del inglés se ha contemplado como la suma de los esfuerzos de los educandos con los resultados respecto a las competencias comunicativas de los aprendices.

Por otra parte, el aprendizaje del inglés en Latinoamérica está considerado como un factor dependiente de las aptitudes de los docentes, las políticas educativas y los programas que en la actualidad son los responsables de direccionar el logro de los objetivos en este proceso.

Para Cronquist y Fiszbein (2017) el aprendizaje del idioma es el resultado de tres componentes. El primero se atribuye a las políticas educativas a partir de las cuales se establecen los currículos, las nociones y los objetivos a alcanzar con relación al aprendizaje del inglés. El segundo está determinado por el factor humano, en el que se determinan las capacidades, habilidades y aptitudes que el docente debe tener para hacer parte del proceso. Y el tercero involucra los programas de enseñanza del inglés en conjunto con las estrategias implementadas en cada programa que surge en Latinoamérica.

También se alcanza a comprender en algunos países (Ecuador, México y Argentina) el aprendizaje del inglés como un intercambio cultural, pero en general se le comprende como el proceso de adquisición de habilidades para comprender, leer, hablar y leer en el idioma.

“Foreign language standards are typically composed of four principal components or domains: listening, reading, speaking, and writing” Cronquist y Fiszbein (2017).

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1. Tipo de investigación

Por las características de la investigación, en la cual se busca obtener información relacionada con las experiencias, percepciones y emociones de los participantes, este proyecto aplica para el tipo de investigación cualitativo de corte comprensivo. Lo que se pretende lograr con la investigación es comprender un fenómeno a partir del discurso de los individuos en un momento determinado de la historia. (Creswell, 2009).

Para el diseño metodológico se trazaron dos momentos: El primero recolectó información con el propósito de determinar si los individuos que presentaban creencias obstaculizadoras a través de una encuesta validada y adaptada para el contexto del estudio. Esto permite delimitarla muestra y concentrarse en los estudiantes que pueden aportar mayor significancia al estudio.

Para el segundo momento se tuvo en cuenta tanto los resultados de la encuesta y las preguntas para el diseño de la entrevista semiestructurada que permite explorar el discurso de los individuos que voluntariamente y con consentimiento informado deciden continuar en el estudio.

Las voces de los estudiantes son el insumo primario que se utilizará para explorar y describir un contexto en un momento determinado. En este sentido el investigador debe generar espacios de interacción que permitan identificar la realidad de los estudiantes sin alterarla lo que requiere el uso de instrumentos de acuerdo con las características del participante, pero siempre permitiendo que este se exprese de manera libre y natural.

El enfoque cualitativo se caracteriza por la implementación de varias técnicas que nos acercan a la realidad y que posteriormente se puede documentar. Así, el investigador debe darle sentido a lo que recoge en el transcurso de su trabajo con la finalidad de exponer las impresiones

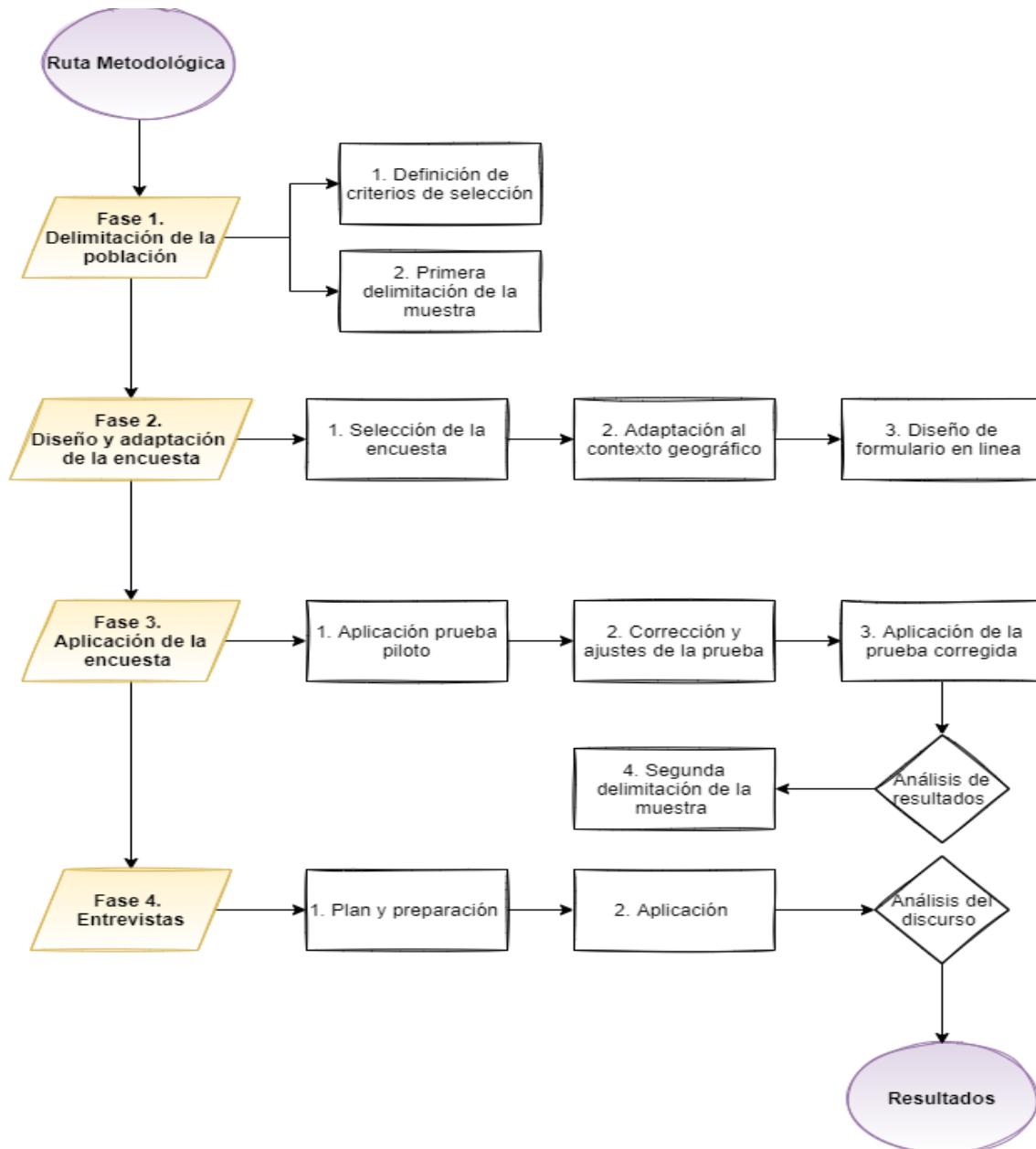
de uno o más individuos de manera estructurada y argumentada.(Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014)

Esta investigación tiene un enfoque metodológico cualitativo con algunas características cualitativas dentro de su diseño metodológico y específicamente para la determinación de la muestra. Todos los sujetos fueron tenidos en cuenta dentro de la realidad que pretendíamos explorar en la Universidad Autónoma de Manizales, pero se crearon filtros a partir del uso de la encuesta como herramienta de recolección de datos para contabilizar a los sujetos que iban a ser parte de la muestra. La finalidad era encontrar características similares en los individuos con relación a los obstáculos cognitivo-emotivos para el aprendizaje del inglés. Esto nos permitió garantizar un tamaño de muestra acorde a la población inicial, a la participación de los estudiantes con relación a los resultados obtenidos y a su voluntad para continuar cooperando con la investigación.

Para Hernández-Sampieri et al. (2014) existe una etapa inicial en el enfoque metodológico cuantitativo que precisa el conocimiento del entorno y de sus individuos para determinar quiénes son las personas que pueden darle respuesta al tema de investigación planteado.

6.2. Ruta metodológica

Figura 2. Ruta metodológica



Fuente: elaboración propia

Nota: la figura 2 muestra los pasos para la planeación, análisis y búsqueda de resultados de la investigación

6.2.1. Fase 1: Delimitación de la población

6.2.1.1. Definición de criterios de selección.

Con el fin de iniciar el presente proceso de investigación se acudió a la oficina de Registro Académico de la Universidad Autónoma de Manizales para obtener la base de datos de todos los estudiantes que cursaron la asignatura de inglés durante el año 2019 teniendo en cuenta el año en el cual surge la investigación y el alcance esperado. Según Hernández Sampieri et al. (2014): “La población corresponde a un conjunto de los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”, que para el caso de la presente investigación obedecen a: ser estudiante de inglés, pertenecer a una institución privada, cursar la asignatura como requisito de graduación y haber estado matriculado en el año 2019 fuese primer, segundo o tercer periodo. El número total de estudiantes reportado en este año fue de 3286.

El archivo recibido contenía el registro de notas de los estudiantes que cursaron los niveles I, II, III, IV, V, VI XII y VIII y los periodos académicos correspondientes a primer periodo, periodo intersemestral y tercer periodo. Por otro lado, la información suministrada en el documento permitió revisar algunos aspectos tales como:

- estudiantes que aprobaron, cancelaron y reprobaron la asignatura durante el año 2019.
- cantidad de estudiantes en cada uno de los niveles por periodo académico.
- correos de contacto de los estudiantes.

6.2.1.2. Primera delimitación de la muestra.

De los estudiantes a quienes se les envió la encuesta, se obtuvieron las respuestas de 433 voluntarios que decidieron participar en el proyecto. En este sentido, este número representa la primera muestra para la realización del presente estudio.

6.2.2. Fase 2: Diseño y adaptación de la encuesta (cuestionario BALLI)

6.2.1.1. Selección del instrumento.

Con base en el estado del arte se tuvo en cuenta el instrumento BALLI. Este es un instrumento que ha sido utilizado en diferentes contextos en los que se estudia el aprendizaje de los idiomas. A inicios de los 80's, Elaine Horwitz (1983, 1984, 1985, 1988, 1989, 1990) desarrolló esta herramienta que se ha utilizado para identificar las creencias acerca del aprendizaje de lenguas en estudiantes y enseñantes. El cuestionario ha tenido variaciones desde su creación y para el estudio se utilizó la tercera versión 1988-1990 que explora las creencias de estudiantes de lenguas extranjeras. El instrumento es adaptativo, y permite explorar cinco temas que están relacionados con el interés del estudio sobre los obstáculos cognitivo-emotivos de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés:

El primero se refiere a la aptitud para las lenguas extranjeras y tiene que ver con la capacidad propia de cada individuo para realizar una actividad que responda al conocimiento del idioma. El segundo está relacionado con la dificultad del aprendizaje de una lengua y cómo se percibe desde el estudiante que se enfrenta a este proceso. El tercero tiene que ver con la naturaleza del aprendizaje de un idioma; esto es, la forma en cómo se concibe el aprendizaje desde el individuo. El cuarto está denominado como las estrategias de aprendizaje y de comunicación para el idioma teniendo en cuenta que las personas aprenden de diferentes

maneras. El quinto se configura a partir de la motivación, de las expectativas y la desmotivación o carencia de expectativas.

6.2.2.1. Adaptación de la encuesta al contexto geográfico.

Para la contextualización geográfica se cambiaron las siguientes partes del cuestionario adaptado: “La gente en Chile” por “La gente en Colombia” (ítems 30 y 31) en el BALLI original en su última versión (1988).

Para los fines de la investigación se tuvieron en cuenta las adaptaciones realizadas en el texto “*Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile*”, quienes sometieron el cuestionario a juicios de expertos para reagrupar las creencias del BALLI en tres categorías: creencias facilitadoras, creencias obstaculizadoras y creencias neutras. (Ormeño & Rosas, 2015)

6.2.2.2. Diseño de formulario en línea

El diseño se llevó a cabo teniendo en cuenta las categorías facilitadoras, neutras y obstaculizadoras. A continuación, la tabla 2 presenta la estructuración del instrumento BALLI con las adaptaciones mencionadas:

Tabla 2. Creencias facilitadoras, creencias obstaculizadoras y creencias neutras

| Número | Afirmaciones |
|--------------------------------|---|
| Creencias facilitadoras | |
| 1 | A alguien que ya habla un idioma extranjero le es más fácil aprender otro idioma. |
| 2 | Yo tengo una habilidad especial para aprender idiomas extranjeros. |
| 3 | Todos pueden aprender un segundo idioma. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| 4 | El idioma inglés es un idioma de mediana dificultad. |
| 5 | El idioma inglés es un idioma fácil. |
| 6 | Para hablar inglés es necesario aprender sobre las culturas de habla inglesa. |
| 7 | Me gusta practicar inglés con hablantes nativos. |
| 8 | Si no te sabes una palabra en inglés está bien que intentes de adivinarla. |
| 9 | Es importante repetir y practicar mucho. |
| 10 | Confío en que aprenderé a hablar bien en inglés. |
| 11 | La gente en Colombia siente que es importante hablar inglés. |
| 12 | Me gustaría aprender inglés para poder conocer más sobre las culturas de habla inglesa. |
| 13 | Si aprendo bien el inglés tendré mejores oportunidades laborales. |
| 14 | Yo quiero aprender a hablar muy bien el inglés. |
| 15 | Me gustaría tener amigos que sean hablantes nativos del inglés. |
| Número | Afirmaciones |
| Creencias obstaculizadoras | |
| 16 | Para los niños es más fácil aprender un segundo idioma que para los adultos. |
| 17 | Las mujeres son mejores para aprender idiomas que los hombres. |
| 18 | No puedes aprender otro idioma con solo dedicarle una hora al día. |
| 19 | Es más fácil hablar que comprender un idioma extranjero. |
| 20 | Es más fácil leer que escribir en un idioma extranjero. |
| 21 | No debieras decir nada en inglés hasta que lo puedas decir correctamente. |

| | |
|--------------------------|---|
| 22 | La parte más importante de aprender un idioma extranjero es aprender la gramática. |
| 23 | Aprender un idioma extranjero es distinto a aprender otras asignaturas. |
| 24 | La parte más importante de aprender inglés es aprender a traducir del español al inglés. |
| 25 | Es importante hablar inglés con excelente pronunciación. |
| 26 | Me da vergüenza hablar inglés con otras personas |
| 27 | Si a los estudiantes se les permite cometer errores desde que comienzan a estudiar inglés, después les será difícil hablar correctamente. |
| 28 | Existen personas con una habilidad especial para aprender un segundo idioma |
| Número | Afirmaciones |
| Creencias neutras | |
| 29 | La gente en Colombia es buena para aprender otros idiomas. |
| 30 | Las personas buenas para las matemáticas o la ciencia no son buenas para aprender idiomas extranjeros. |
| 31 | Hay idiomas que son más fáciles de aprender que otros. |
| 32 | Si alguien dedicara una hora al día al aprendizaje de una lengua le tomaría 1 a 2 años hablarla bien. |
| 33 | Si alguien dedicara una hora al día al aprendizaje de una lengua le tomaría 3 a 5 años hablarla bien. |
| 34 | Si alguien dedicara una hora al día al aprendizaje de una lengua le tomaría 5 a 10 años hablarla bien. |
| 35 | Es importante practicar con audio, video, o CD Roms. |

Fuente: elaboración propia basado en las adaptaciones de (Ormeño & Rosas, 2015)

Nota: la tabla muestra las preguntas y el orden inicial que se utilizó en la prueba piloto.

6.2.3. Fase 3: Aplicación de la encuesta

6.2.3.1. Aplicación prueba piloto

Para la puesta en marcha del trabajo se gestionó el aval de la unidad de bioética de la Universidad Autónoma y posteriormente se envió la prueba piloto a 10 estudiantes de pregrado de la misma universidad y que habían cursado la asignatura de inglés durante el año 2019 de manera aleatoria.

6.2.3.2. Corrección y ajustes de la prueba

El objetivo de la prueba piloto fue recoger información relevante a través del ítem “Comentarios, sugerencias y preguntas” en cuanto a las opciones de respuesta, la claridad de las preguntas, la metodología del cuestionario, entre otras.

En este sentido, se resumen a continuación las apreciaciones más relevantes que ayudaron a realizar los últimos ajustes en el instrumento. En general las preguntas fueron comprendidas, pero se sugirió mejorar la forma en la que se involucró al encuestado; es decir, tratarlo con mayor familiaridad y en primera persona. Teniendo en cuenta lo anterior, se hicieron cambios en la mayoría de los ítems adicionando “*pienso*”, “*creo*” y “*considero*” en todos los ítems. Por ejemplo, se cambió “*A alguien que ya habla un idioma extranjero le es más fácil aprender otro idioma*” en el ítem No 1 por “*Considero que para una persona que ya habla un idioma extranjero le es más fácil aprender inglés*”.

En algunas preguntas los respondientes refirieron que eran muy semejantes o estaban repetidas por lo cual se fusionaron los ítems 4 y 5; 21 y 26; 34,35 y 36; del instrumento usado en la prueba piloto para obtener un total de 34 ítems como sucede en el BALLI original (1988). De

la misma forma, se hicieron algunos ajustes terminológicos sin alterar el sentido de los enunciados.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que las opciones de respuesta fueron percibidas como poco usuales, se cambiaron las siglas en las alternativas de respuesta por números en escala Likert como se evidencia en la tabla 3:

Tabla 3. Escala Likert

| Nivel de aprobación | Calificación |
|------------------------------|---------------------|
| Totalmente de acuerdo: TA | 5 |
| De acuerdo: A | 4 |
| Neutral: N | 3 |
| En desacuerdo: D | 2 |
| Totalmente en desacuerdo: TD | 1 |

Fuente: el autor

Las sugerencias de los estudiantes fueron tenidas en cuenta y se utilizó el cuestionario BALLI (1988) para revisar las adaptaciones de Ormeño, V., y Rosas, M. (2015) con el fin de garantizar una mayor comprensión en la siguiente fase del proyecto. Revisar anexo 4.

6.2.3.3. Aplicación de la prueba corregida.

Se hizo el envío del instrumento a todos los estudiantes 2019 utilizando un formulario en línea a través de la plataforma *Google Docs*. Se realizaron dos envíos masivos con un tiempo de respuesta de veinte días en los que se obtuvieron 433 respuestas al cuestionario con consentimiento informado para ser contactados en la siguiente fase.

6.2.3.4. Descripción de los datos obtenidos.

Para la descripción de los datos de la encuesta se considera la escala Likert soportada por el trabajo de Blanco & Alvarado (2005) quienes afirman que el otorgar límites en un instrumento de medición facilita al investigador observar el comportamiento de la muestra frente al estudio para la toma de decisiones.

Boone et al., (2012) reconoce la utilidad de la escala Likert para la descripción de datos obtenidos con el fin de identificar tendencias en la muestra. En este sentido, para la presente investigación esta metodología servirá para determinar los sujetos y las preguntas que reflejan tendencias obstaculizadoras para el aprendizaje del inglés.

Para esta fase se analizaron los resultados en las categorías: 1. Creencias facilitadoras, 2. Creencias obstaculizadoras y 3. Creencias neutras. De los resultados se delimitaron los rangos 4 (De acuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo) por ser las respuestas de mayor valor frente a los ítems de evaluación en el instrumento.

Creencias facilitadoras (ítems 1 al 14): de los 433 respondientes se obtuvo que un total de 232 individuos tuvieron mayor correspondencia con las creencias que facilitan el aprendizaje del inglés. Esto quiere decir que del total de voluntarios que hicieron parte de la fase cuatro, un mayor número de ellos manifiestan estar más prestos a aprender y a comprometerse con el aprendizaje por diferentes razones como el interés por conocer personas nativas en este idioma, la cultura o las oportunidades laborales.

Creencias obstaculizadoras(ítems 15 al 27): de los 433 respondientes se obtuvo que un total de 150 individuos tuvieron mayor correspondencia con las creencias que obstaculizan el aprendizaje del inglés.

Creencias neutras(ítems 28 al 34): de los 433 respondientes se obtuvo que un total de 47 individuos tuvieron mayor correspondencia con las creencias neutras que inciden en el aprendizaje del inglés, pero no tienen un impacto negativo por ser percepciones que no comprometen su disposición para el aprendizaje. Gonzales y Tamayo (2012) resaltan la cita de Creswell y Plano (2007) que hace referencia a la necesidad de brindar explicaciones adicionales en las puntuaciones que corresponden a los valores opuestos arrojados por el instrumento.

En este sentido, y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, se hizo hincapié en la “categoría 2” y para tal efecto se tuvieron en cuenta las preguntas de la 15 a la 27 para la creación del segundo instrumento (entrevista) basados en los resultados obtenidos en la encuesta (BALLI – instrumento 1) para lo cual se obtuvieron los siguientes resultados con sus respectivos histogramas asociados a cada una de las preguntas. La encuesta se realizó con preguntas en la escala de Likert con la siguiente codificación:

- Totalmente de acuerdo: 5
- De acuerdo: 4
- Neutral: 3
- En desacuerdo: 2
- Totalmente en desacuerdo: 1

Adicionalmente, se tuvieron en cuenta las preguntas con valores intensos obtenidos para el diseño de la entrevista considerando las recomendaciones de Blanco & Alvarado (2005).

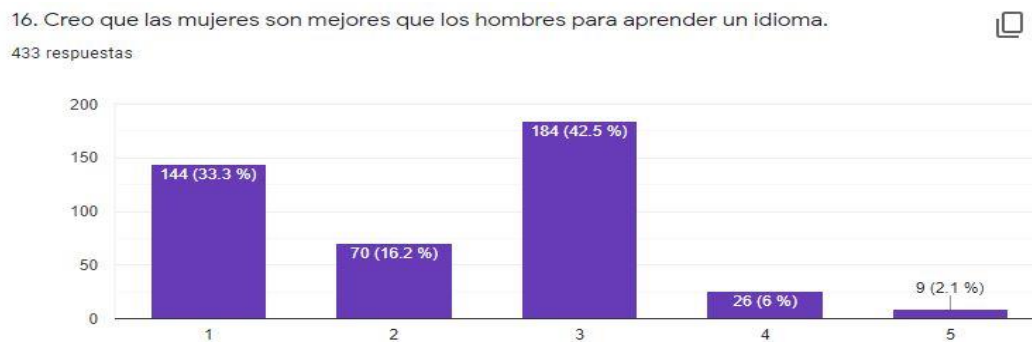
Figura 3. Respuestas pregunta número 15: ¿Creo que para los niños es más fácil aprender un segundo idioma que para los adultos?



Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

La pregunta 15 evidencia que el 56.1% de los encuestados está *totalmente de acuerdo* con que *para los niños es mucho más fácil aprender un segundo idioma que para los adultos*. Además, hay que tener en cuenta que se tiene un 25.2% que están de acuerdo (correspondiente a 433 personas encuestadas) lo que hace de esta pregunta un foco base para la construcción de la entrevista que se llevará a cabo dentro del plan metodológico.

Figura 4. Pregunta 16: ¿Creo que las mujeres son mejores que los hombres para aprender un idioma?

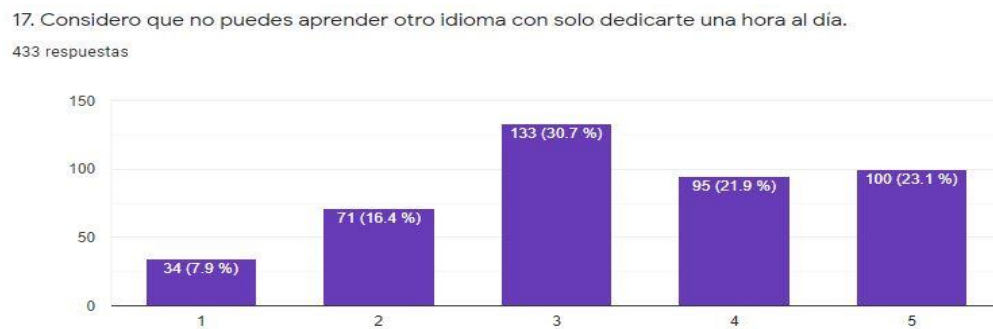


Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

En esta pregunta se obtuvo una fuerte inclinación hacia los primeros valores de la escala y se puede evidenciar una moda en la escala neutral. Con relación a la escala: *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* los valores y el número de respondientes se alejan de la aserción: *las*

mujeres son mejores que los hombres para aprender un idioma. En este sentido, la pregunta no fue tomada en cuenta para el diseño del instrumento 2.

Figura 5. Pregunta 17: ¿Considero que no puedes aprender otro idioma con solo dedicarte una hora al día



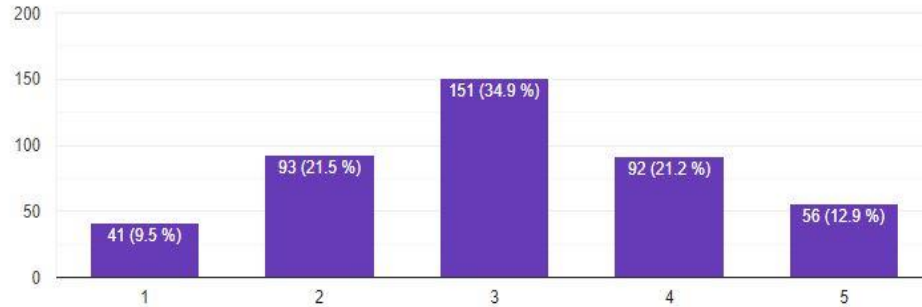
Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

Para esta pregunta se obtuvieron respuestas bastante equiprobables, dado que se obtuvo un 23.1% y un 21.9% con relación a la escala para los valores 4 y 5 –*de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* respectivamente. En este sentido y por la relación de los datos obtenidos en la escala Likert, los estudiantes asumen que una hora diaria no es suficiente para el aprendizaje del idioma. Teniendo en cuenta los puntajes intensos obtenidos para *totalmente de acuerdo* y *totalmente en desacuerdo* (7,9% versus 23,1% respectivamente) la pregunta se utilizará como fuente para el diseño de la entrevista.

Figura 6. Pregunta 18: ¿Creo que es más fácil hablar que comprender lo que se escucha en inglés?

18. Creo que es más fácil hablar que comprender lo que se escucha en inglés.

433 respuestas



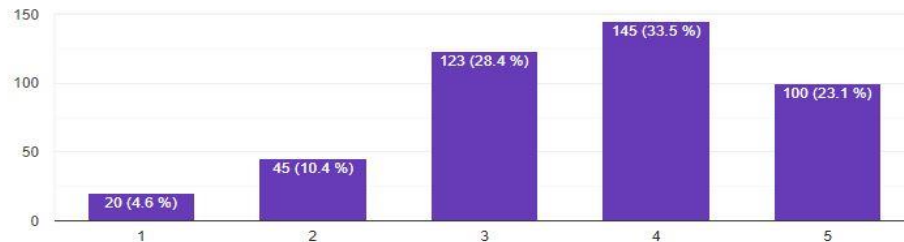
Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

Al igual que la pregunta anterior tenemos que las respuestas se han dividido en tres partes puesto que las escalas *totalmente en desacuerdo* y *en desacuerdo* representan un 31% frente a un porcentaje del 34,1% entre *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* del número de estudiantes encuestados. La escala *neutral* tiene una inclinación más alta por lo que se descarta para el proceso de construcción de la entrevista.

Figura 7. Pregunta 19: ¿Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo?

19. Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.

433 respuestas

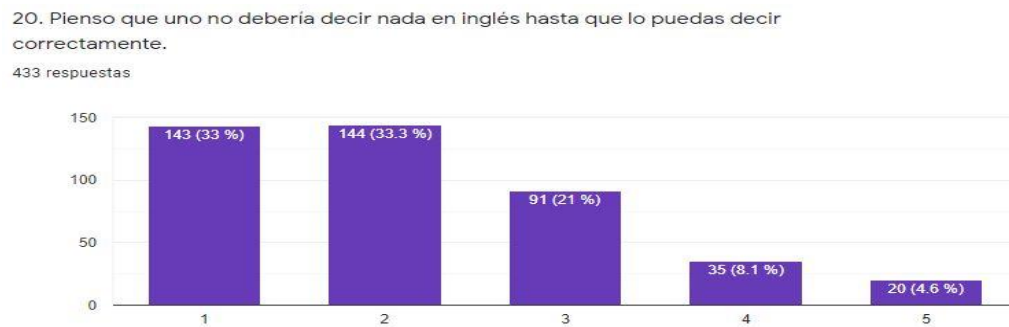


Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

Para esta pregunta se presenta una fuerte tendencia hacia las escalas *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* en la que se puede apreciar que un alto número de encuestados consideran que *es más fácil escribir en inglés que hablarlo y entenderlo*. Para los fines del estudio es

importante tener en cuenta esta pregunta para comprender alcanzar un nivel de comprensión más alto frente a esta percepción.

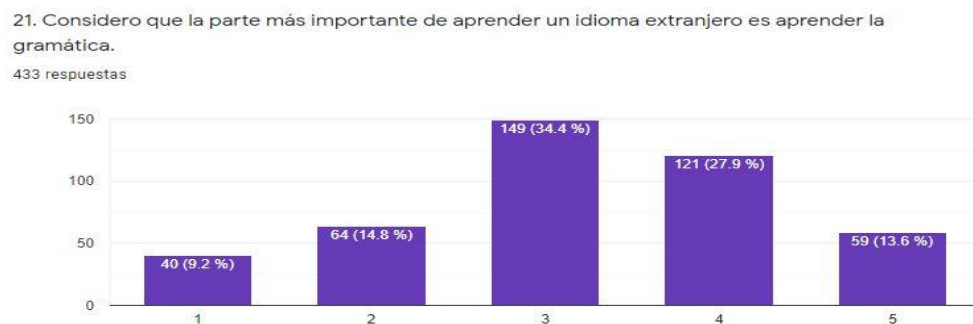
Figura 8. Pregunta 20: ¿Pienso que uno no debería decir nada en inglés hasta que lo puedas decir correctamente?



Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

Para esta pregunta hay una fuerte tendencia a las primeras escalas *totalmente en desacuerdo* y *en desacuerdo*. Lo que indica que la creencia se inclina hacia la importancia de hablar sin importar el error. No obstante, y considerando la pregunta 19 en la que los encuestados manifiestan mayor dificultad a la hora de comunicarse de manera oral en inglés, se deja a consideración el uso de esta pregunta para la creación de la entrevista en la que se pretende ahondar en la forma como se percibe la habilidad oral en el aprendizaje de un idioma.

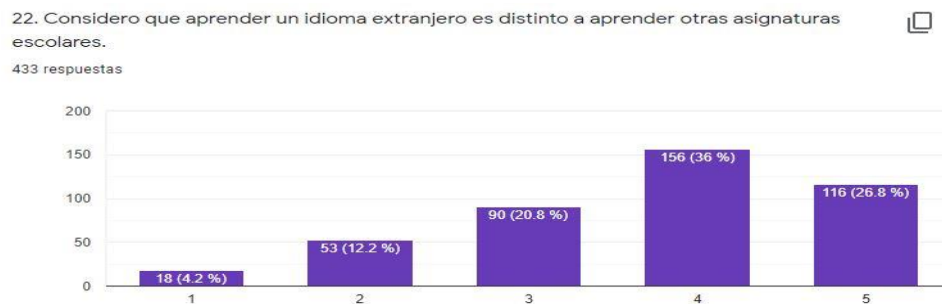
Figura 9. Pregunta 21: ¿Considero que la parte más importante de aprender un idioma extranjero es aprender la gramática



Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

En esta pregunta las escalas *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* presentan un porcentaje del 41.5% mientras que los otros tres puntajes presentan el 58.5%. Con base en este resultado, tenemos que más de la mitad de los encuestados consideran que la parte más importante para aprender un idioma es la gramática. Con base en lo anterior, la pregunta se tuvo en consideración para el diseño de las preguntas semiestructuradas en la entrevista.

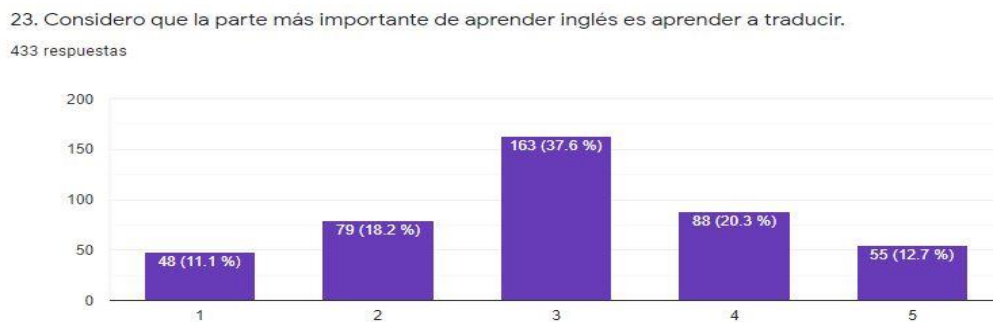
Figura 10. Pregunta 22: ¿Considero que aprender un idioma extranjero es distinto a aprender otras asignaturas escolares?



Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

Las escalas *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* representan un 62.8%, con relación a los estudiantes que consideran que aprender un idioma es diferente a aprender otras asignaturas escolares. Para los fines de la investigación es relevante pasar esta pregunta a un segundo filtro y profundizar en la razón por la cual hacen la diferenciación.

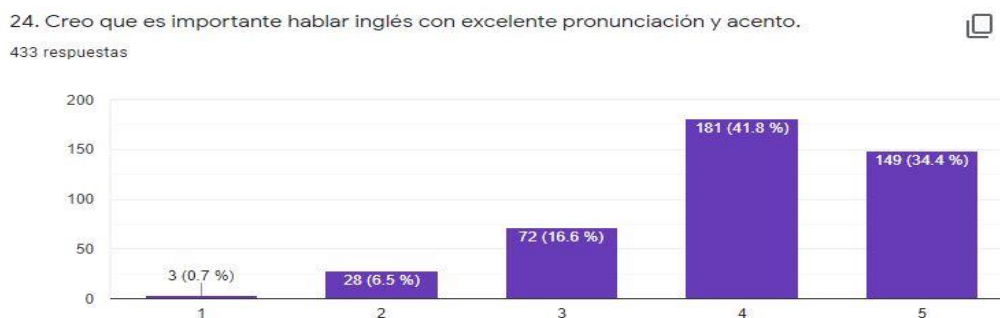
Figura 11. Pregunta 23: ¿Considero que la parte más importante de aprender inglés es aprender a traducir?



Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

Para esta pregunta se obtuvo un resultado fraccionado ya que aproximadamente el total de los encuestados se dividen en tres partes, las personas que no consideran que la parte más importante de aprender inglés es traducir con un 29.8%. Otra parte para quienes la tendencia es neutral con un 37.2% y los que sí consideran que la parte más importante de aprender inglés es aprender a traducir con un 33.1%. por lo que valdría la pena explorar el trasfondo de las opiniones divididas desde los puntos de vista de los estudiantes.

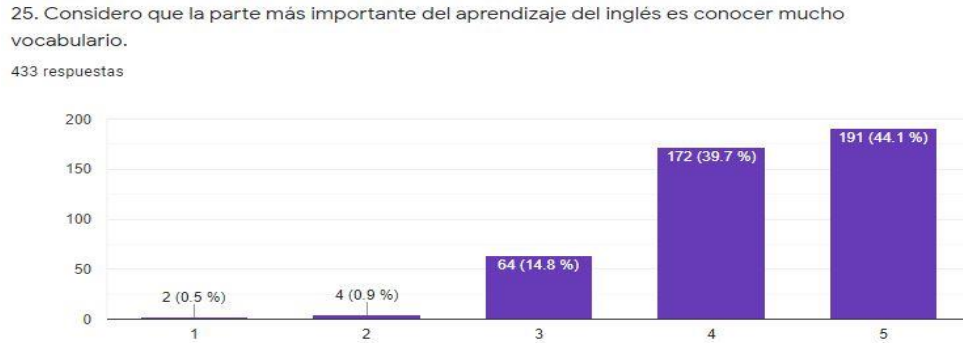
Figura 3. Pregunta 24: ¿Creo que es importante hablar inglés con excelente pronunciación y acento?



Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

En este punto podemos visualizar que para un 76.2% de los encuestados es importante hablar inglés con una excelente pronunciación y acento. Esta distinción nos podría dar pautas para el diseño de un instrumento que permita comprender cómo se perciben la pronunciación y el acento en el proceso de aprendizaje del inglés. En consecuencia y por porcentaje obtenido, este factor pasa a ser considerado como un insumo para nuestro objetivo.

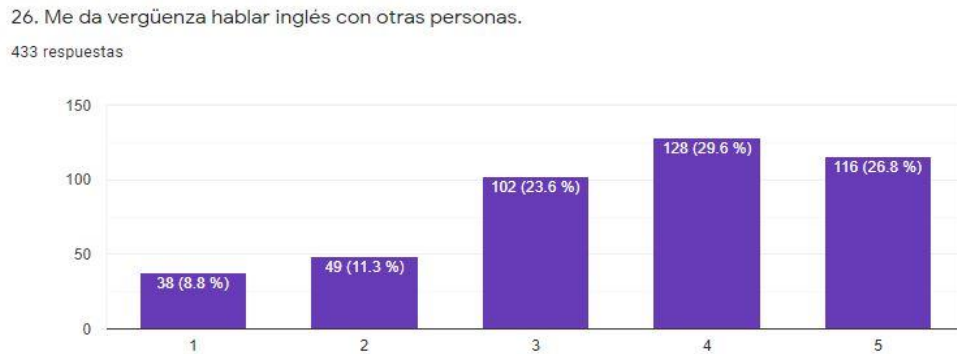
Figura 4. Pregunta 25: ¿Considero que la parte más importante del aprendizaje del inglés es conocer mucho vocabulario?



Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

El 83.8% de los encuestados considera que una de las partes más importantes del aprendizaje del idioma inglés es conocer mucho vocabulario. Al igual que la pregunta anterior este ítem se consideró para el diseño del siguiente instrumento por el impacto que tiene para los encuestados.

Figura 5. Pregunta 26: ¿Me da vergüenza hablar inglés con otras personas?



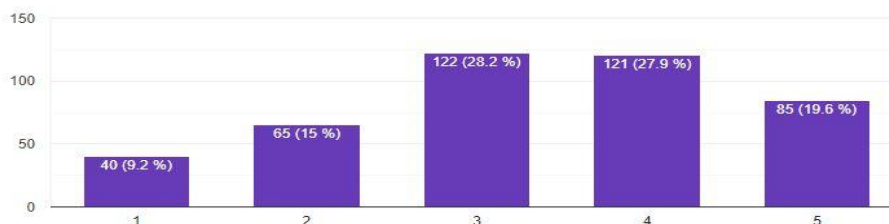
Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

Un alto porcentaje de los encuestados manifiesta inconformidad o vergüenza para hablar en inglés con valor en las escalas *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* del 56.4%. En este sentido la pregunta se tuvo en consideración para el diseño de la entrevista posterior.

Figura 6. Pregunta 27: ¿Pienso que si a los estudiantes se les permite cometer errores desde que comienzan a estudiar inglés, después les será más difícil dejar de cometerlos?

27. Pienso que si a los estudiantes se les permite cometer errores desde que comienzan a estudiar inglés, después les será más difícil dejar de cometerlos.

433 respuestas



Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

En la última pregunta correspondiente a la categoría *creencias obstaculizadoras*, se obtuvo un resultado dividido dado que aproximadamente la mitad de los encuestados 47.5% considera que el hecho de que se les permita cometer errores no significa que puedan ser renuentes. La pregunta no se tuvo en cuenta para el segundo filtro.

En resumen, se presentan las frecuencias relativas en la siguiente matriz de relación para identificar rápidamente sus porcentajes.

Tabla 4. Consolidado de respuestas

| Pregunta | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Neutral | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | Total |
|----------|--------------------------|---------------|---------|------------|-----------------------|--------|
| 15 | 0,9% | 3% | 14,8% | 25,2% | 56,1% | 100,0% |
| 16 | 33,3% | 16,2% | 42,5% | 6,0% | 2,1% | 100,0% |
| 17 | 7,9% | 16,4% | 30,7% | 21,9% | 23,1% | 99,9% |
| 18 | 9,5% | 21,5% | 34,9% | 21,2% | 12,9% | 100,0% |

| Pregunta | Totalmente de acuerdo | En desacuerdo | Neutral | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | Total |
|----------|-----------------------|---------------|---------|------------|-----------------------|--------|
| 19 | 4,6% | 10,4% | 28,4% | 33,5% | 23,1% | 100,0% |
| 20 | 33% | 33,3% | 21% | 8,1% | 4,6% | 100,0% |
| 21 | 9,2% | 14,8% | 34,4% | 27,9% | 13,6% | 100,0% |
| 22 | 4,2% | 12,2% | 20,8% | 36,0% | 26,8% | 100,0% |
| 23 | 11,1% | 18,2% | 37,6% | 20,3% | 12,7% | 100,1% |
| 24 | 0,7% | 6,5% | 16,6% | 41,8% | 34,4% | 99,9% |
| 25 | 0,5% | 0,9% | 14,8% | 39,7% | 44,1% | 100,1% |
| 26 | 8,8% | 11,3% | 23,6% | 29,6% | 26,8% | 100,1% |
| 27 | 9,2% | 15% | 28,7% | 27,9% | 19,6% | 99,9% |

Fuente: elaboración propia a través de *Google Forms*

6.2.3.5. Segunda delimitación de la muestra.

Para determinar quienes debían continuar en el proceso, se tuvieron en cuenta los estudiantes que se ubicaron en la categoría 2: preguntas de la encuesta desde el ítem 15 al 27 que por su intencionalidad permiten observar el panorama de los estudiantes respecto a sus obstáculos con el aprendizaje del inglés. Para tales efectos se calculó la mediana de todos los estudiantes encuestados. Posterior a ello se definió que los estudiantes cuya mediana en sus respuestas estuviera por encima de 4,5 debían ser entrevistados de manera profunda. Para Blanco & Alvarado (2005) otorgar límites en un instrumento de medición facilita al investigador observar el comportamiento de la muestra frente al estudio para la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta lo anterior, se tomó este grupo de estudiantes como sujetos para profundización en la investigación dado que ellos mostraron en sus respuestas una mayor inclinación hacia la presencia de obstáculos para el aprendizaje del inglés.

Tabla 5. Relación de la muestra

| Población inicial | Estudiantes que respondieron la encuesta | Estudiantes categoría 2 mediana en las respuestas igual o superior a 4,5. | Respuesta afirmativa para consentimiento informado – entrevistas. |
|---|---|--|--|
| Todos los estudiantes que cursaron inglés en el 2019 | 433 | 39 | 12 |

Fuente: elaboración propia

Nota: la tabla muestra la ruta que se implementó para lograr la delimitación de la muestra final

6.2.4. Fase 4: Entrevistas

6.2.4.1. Planeación y preparación.

Considerando la finalidad de la entrevista, se tuvieron en cuenta los ítems que se destacaron en la fase “4.1. Análisis de los resultados”. La finalidad era ahondar en esas percepciones a partir de una entrevista semiestructurada.

A continuación, se presentan el plan de diseño con base en los ítems (preguntas) mencionados y las preguntas de primer orden relacionadas en la entrevista:

Nombre:

Edad:

Ocupación:

Lugar de nacimiento:

Lugar de residencia:

Tiempo que llevas estudiando en la Universidad:

Carrera:

Referencia pregunta 15. Creo que para los niños es más fácil aprender un segundo idioma que para los adultos.

¿Cómo describes tu experiencia en las clases de inglés durante la básica secundaria?

Referencia pregunta 17. Considero que no puedes aprender otro idioma con solo dedicarte una hora al día.

1. ¿Cuántas horas (semana) consideras serían apropiadas para un buen aprendizaje de esta asignatura en la Universidad?

Referencia preguntas:

19. Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.

20. Pienso que uno no debería decir nada en inglés hasta que lo puedas decir correctamente.

2. ¿Qué habilidades consideras más fáciles de abordar?
3. ¿Cómo te sientes en los diferentes momentos de la clase?

Referencia pregunta 21. Considero que la parte más importante de aprender un idioma extranjero es aprender la gramática.

4. ¿Qué entiendes por gramática, pronunciación, acento y fluidez?

Referencia preguntas:

22. Considero que aprender un idioma extranjero es distinto a aprender otras asignaturas escolares.

23. Considero que la parte más importante de aprender inglés es aprender a traducir.

5. ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué no inglés?

Referencia pregunta 24. Creo que es importante hablar inglés con excelente pronunciación y acento.

6. ¿Participas en la clase de inglés?

7. ¿Cómo te sientes al intervenir de manera oral en la clase de inglés?

Referencia pregunta 25. Considero que la parte más importante del aprendizaje del inglés es conocer mucho vocabulario.

8. ¿Crees que conocer mucho vocabulario en inglés te podría ayudar a comunicarte con más confianza?

Referencia 26. Me da vergüenza hablar inglés con otras personas.

9. ¿Qué tan seguro te sientes para participar en inglés teniendo en cuenta a los otros en la clase?

Adicionalmente, se relacionaron los ítems de la encuesta con las categorías cognitivas y emotivas revisadas en los antecedentes para definir la intencionalidad de estas en el análisis de la encuesta.

Tabla 6. Relación preguntas entrevista y categorías de estudio con la encuesta

| Preguntas de referencia tomada de la encuesta | Pregunta entrevista | Categoría de estudio |
|---|---|----------------------|
| 15. Creo que para los niños es más fácil aprender un segundo idioma que para los adultos. | 1. ¿Cómo describes tu experiencia en las clases de inglés durante la básica secundaria? | Cognición |
| 17. Considero que no puedes aprender otro idioma con solo dedicarte una hora al día. | 2. ¿Cuántas horas (semana) consideras serían apropiadas para un buen aprendizaje de esta asignatura en la | Cognición |

| Preguntas de referencia tomada de la encuesta | Pregunta entrevista | Categoría de estudio |
|--|--|----------------------|
| | Universidad? | |
| <p>19. Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.</p> <p>20. Pienso que uno no debería decir nada en inglés hasta que lo puedas decir correctamente</p> | <p>3. ¿Qué habilidades consideras más fáciles de abordar?</p> <p>4. ¿Cómo te sientes en los diferentes momentos de la clase?</p> | Cognición y emoción |
| <p>21. Considero que la parte más importante de aprender un idioma extranjero es aprender la gramática.</p> | <p>5. ¿Qué entiendes por gramática, pronunciación, acento y fluidez?</p> | Cognición |
| <p>22. Considero que aprender un idioma extranjero es distinto a aprender otras asignaturas escolares.</p> <p>23. Considero que la parte más importante de</p> | <p>6. ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué no inglés?</p> | Cognición |

| Preguntas de referencia tomada de la encuesta | Pregunta entrevista | Categoría de estudio |
|--|--|----------------------|
| aprender inglés es aprender a traducir. | | |
| 24. Creo que es importante hablar inglés con excelente pronunciación y acento. | 7. ¿Participas en la clase de inglés? 8. ¿Cómo te sientes al intervenir de manera oral en la clase de inglés? | Emoción |
| 25. Considero que la parte más importante del aprendizaje del inglés es conocer mucho vocabulario. | 9. ¿Crees que conocer mucho vocabulario en inglés te podría ayudar a comunicarte con más confianza? | Cognición |
| 26. Me da vergüenza hablar inglés con otras personas. | 10. ¿Qué tan seguro te sientes para participar en inglés teniendo en cuenta a los otros en la clase? | Emoción |

Fuente: elaboración propia

Para la validación del instrumento se tuvieron en cuenta las apreciaciones y calificación otorgada por un sujeto con título académico de maestría y experiencia en investigación contemplado en el anexo 5.

6.2.4.2. Aplicación.

Para este momento de la ruta metodológica, se llevaron a cabo 12 entrevistas con 12 estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales en diferentes momentos. Para ello se planearon 12 encuentros individuales a través de la aplicación *Google Meet*. Este es un servicio de videollamada desarrollado por *Google* que sirve para generar reuniones y realizar encuentros de manera remota. Se opta por esta opción considerando la situación de pandemia que se ha venido viviendo desde marzo del 2019 a causa del coronavirus (Covid 19).

Durante los encuentros se establecen conversaciones que permiten al entrevistado estar más cómodo y dispuesto para participar en la conversación y responder las preguntas teniendo en cuenta la importancia de: “Lograr espontaneidad y amplitud de respuestas, así como que el entrevistado se relaje. Evitar que el participante sienta que la entrevista es un interrogatorio” (Hernández Sampieri, et al., 2014).

A los entrevistados se les informa que las sesiones deben ser grabadas y se cuenta con el consentimiento de ellos para tal fin. Cada encuentro tiene una duración de entre 15 y 25 minutos y se culmina informando nuevamente el propósito de la investigación y los lineamientos éticos que se tienen en consideraciones dentro de los estudios con este enfoque.

6.2.4.3 Tratamiento de datos.

Para el análisis de los resultados se implementó el software Atlas. Ti por su funcionalidad en la exploración de datos cualitativos. Según Hernández - Sampieri (2014): Este es un programa que facilita el análisis cualitativo a través de la organización de datos, codificación de la información, categorización y subcategorización de la información para posteriormente generar redes semánticas o de sentido y hallar la conexión entre estas. En este punto es necesario resaltar

el rol del investigador, quien debe sugerir una ruta de análisis a la luz de las teorías que soportan la investigación.

La figura 16 nos muestra la ruta planteada por Atlas. Ti para la interpretación de la información partiendo de la preparación de los datos para lograr la visualización de los sentires de las personas. En este sentido se adoptó esta secuencia con el propósito de describir la conexión entre obstáculo cognitivo y emotivo en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales.

Figura7. Ruta análisis hermenéutico



Fuente Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla (2017).

En este sentido se propusieron las siguientes categorías de análisis, subcategorías y dimensiones para el análisis de los datos obtenidos.

Para el análisis de los resultados se considera la hermenéutica ya que el presente estudio requiere la comprensión del discurso en un momento específico de la realidad. Para Pérez et al., (2019) la hermenéutica es un factor elemental en la investigación teniendo en cuenta que este método considera el discurso, el contexto y el propósito de la investigación para develar a través de redes semánticas nuevas formas de interpretar y comprender las realidades. “De ahí que la

hermenéutica esté asociada al arte de interpretar o comprender textos escritos o realidades, haciendo del texto algo rebasa la escritura” Ricoeur (1990) citado en Pérez et al. (2019).

Por los fines de la presente investigación y las características de los datos cualitativos recogidos adoptaremos la hermenéutica para el tratamiento de los datos cualitativos (entrevista) buscando comprender la realidad de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales con relación a los obstáculos cognitivo-emotivos para el aprendizaje del inglés.

7. ANÁLISIS Y RESULTADOS

7.1. Categorías de análisis.

Teniendo en cuenta la organización de la información, se determinaron las siguientes categorías de análisis y emergieron las subcategorías y dimensiones como se explica a continuación:

Tabla 7. Codificación: categorías de análisis, subcategorías, unidades temáticas y explicación

| CATEGORÍA | SUB CAT | Unidad Temática Creswell | CÓDIGO | EXPLICACIÓN | |
|-----------|------------|--------------------------|--|---|--|
| COGNITIVO | EXP PRI | PRESABERES | C PRES | Errores de aprendizaje que se han instaurado a lo largo del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Puede ser conceptual. | |
| | EXP PRI | CREENCIAS | C CREEN | Suposiciones de los educandos relacionadas con el aprendizaje del inglés. | |
| | EXP PRI | CULTURA | C CULT | Constructos culturales que influyen en el aprendizaje del idioma. | |
| | ONTOG | CARENCIA DE DESTREZAS | C CAREN DEST | Carencia de destrezas para ejecutar acciones como: hablar, escribir, leer y escuchar en inglés. | |
| | ONTOG | AFEC FÍSPSI | C AFEC FISPSI | Carencia de aptitudes realaciones con el aprendizaje del inglés como: memoria, comprensión, análisis, atención, entre otros. Trastornos físicos y mentales manifestados por los estudiantes como el caso de la ansiedad . | |
| | DIDÁCT | CONDUCTA | C COND | Comportamiento adoptado por el estudiante frente a su entorno de aprendizaje. | |
| | DIDÁCT | PRÁCTICA DOCENTE | C PRÁC DOC | Estrategias utilizadas por el docente para la enseñanza del inglés. | |
| EMOTIVO | SENTI | MIEDO | E MIED | SENTIMIENTOS INVOLUCRADOS CON EL PROCESO DE APRENDIZAJE. "Los sentimientos son emociones con conciencia que se prolongan en el tiempo y se transforman en estados emocionales que para ser descritos necesitan del lenguaje" Maturana y Bloch (1996) citados en Rodríguez (2016). | |
| | | TRISTEZA | E TRIST | | |
| | | FRUSTRACIÓN | E FRUST | | |
| | | RABIA | E RAB | | |
| | | MOTIVACIÓN | E MOTIV Espectativas personales que estimulan al estudiante para aprender inglés (gustos) | | |
| | OTROS | E OTROS | | | |
| | EXP PRI | AUTOCONCEPTO | E AUTOCON | | Autovaloración y percepción de si mismo como sujeto activo en el proceso de aprendizaje. |
| | EXP PRI | VIVENCIAS | E VIVEN | | Vivencias de aprendizaje que han marcado negativamente la psiquis del estudiante. |
| | EXP PRI | SUEÑOS | E SUEÑ | | Necesidades y proyecciones a futuro que requieren el aprendizaje del idioma. |
| | DIDÁCT | ACTITUD | E ACTI | | Disposición del estudiante para conectarse con el proceso de aprendizaje del idioma. |
| DIDÁCT | RELACIONES | E RELAC | Diferentes dialogos, nexos y socialización con los docentes y compañeros de clase | | |

Fuente: elaboración propia

Categorías:

1. Cognición
2. Emoción

Subcategorías de análisis:

1. Experiencia primaria: presaberes, creencias, cultura, autoconcepto, vivencias.

2. Ontogénico: carencia de destrezas, afecciones físicas o psicológicas.
3. Didáctica: conducta, práctica docente, actitud, motivación y relaciones.
4. Sentimientos: miedo, tristeza, frustración, rabia, motivación y otros.

7.3. Resultados

Para el análisis de los resultados, se crearon 7 redes (figura 17); 1 red por cada pregunta, y se funcionaron las preguntas 7-8 para generar una sola red por las características de las preguntas en estos 2 ítems. A través de estas conexiones se buscaron las relaciones existentes entre las subcategorías y sus unidades de análisis desde lo general hasta lo específico.

Teniendo en cuenta la naturaleza de las preguntas 2 y 5 y las respuestas dadas por los participantes se hace un análisis general al final del capítulo para comprender de forma global la percepción de los estudiantes frente al *número de horas* que ellos consideran deben implementarse para el aprendizaje del inglés sus concepciones sobre *gramática, pronunciación, acento y fluidez*.

Figura 17. Nombre de las redes semánticas y correspondencia con el número de figura.

| Número de figura | Nombre de la red |
|------------------|--|
| 18 | Experiencias escolares |
| 19 | Habilidades de aprendizaje |
| 20 | Vocabulario y comunicación |
| 21 | Afinidad de los estudiantes con la clase |
| 22 | Preferencias de los estudiantes con relación a las asignaturas |

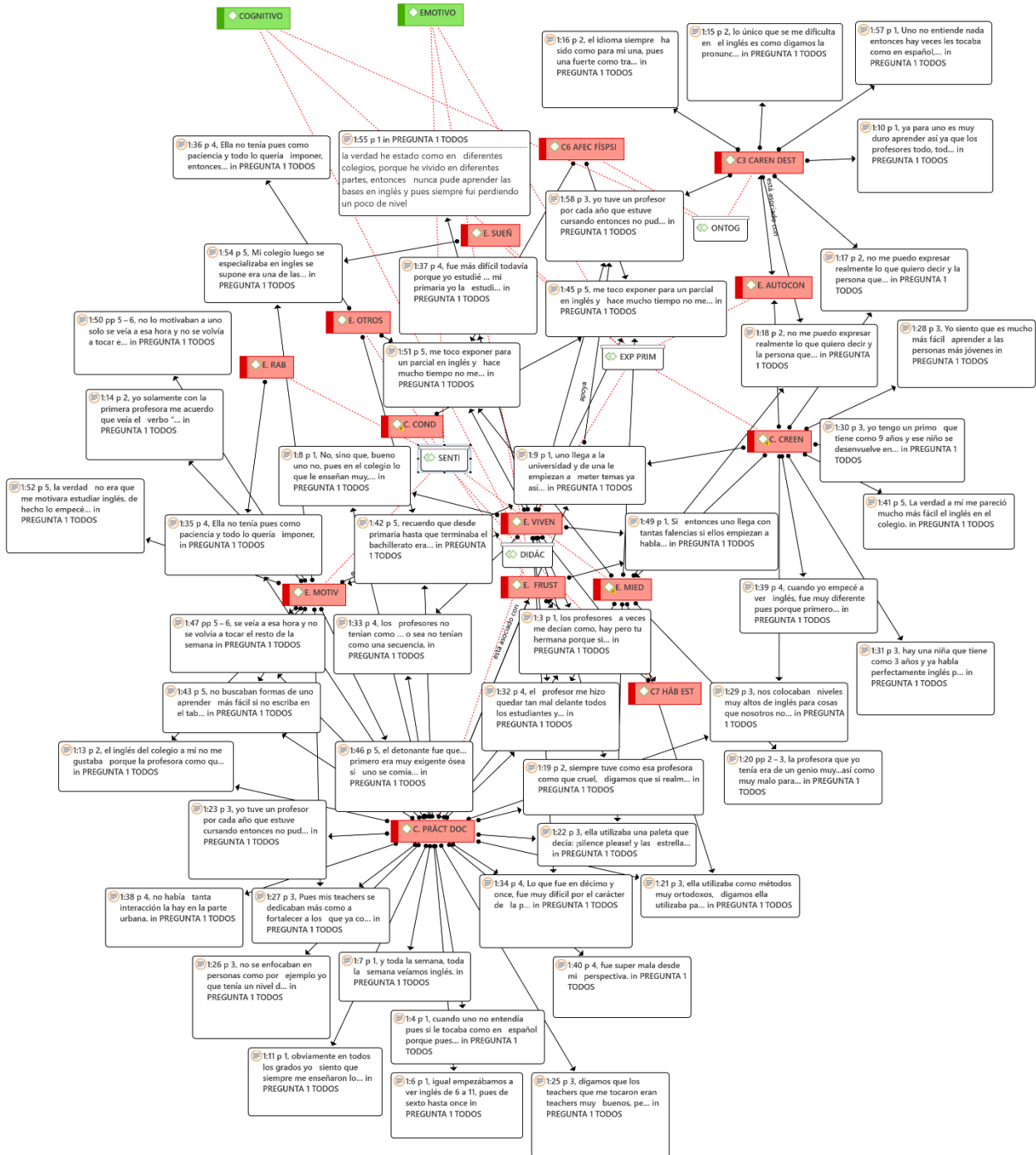
| Número de figura | Nombre de la red |
|------------------|--|
| 23 | Participación |
| 24 | Convicción de los estudiantes en el escenario de aprendizaje |

Fuente: elaboración propia

Nota: la figura muestra las diferentes redes semánticas que surgieron a partir del análisis del discurso y su correspondencia con el número de figura. Las redes serán denominadas figuras para su mejor comprensión en la fase de resultados.

7.3.1. Categoría experiencia primaria o primera

Figura8. Experiencias escolares



Fuente: elaboración propia a través de la herramienta *Atlas. Ti*

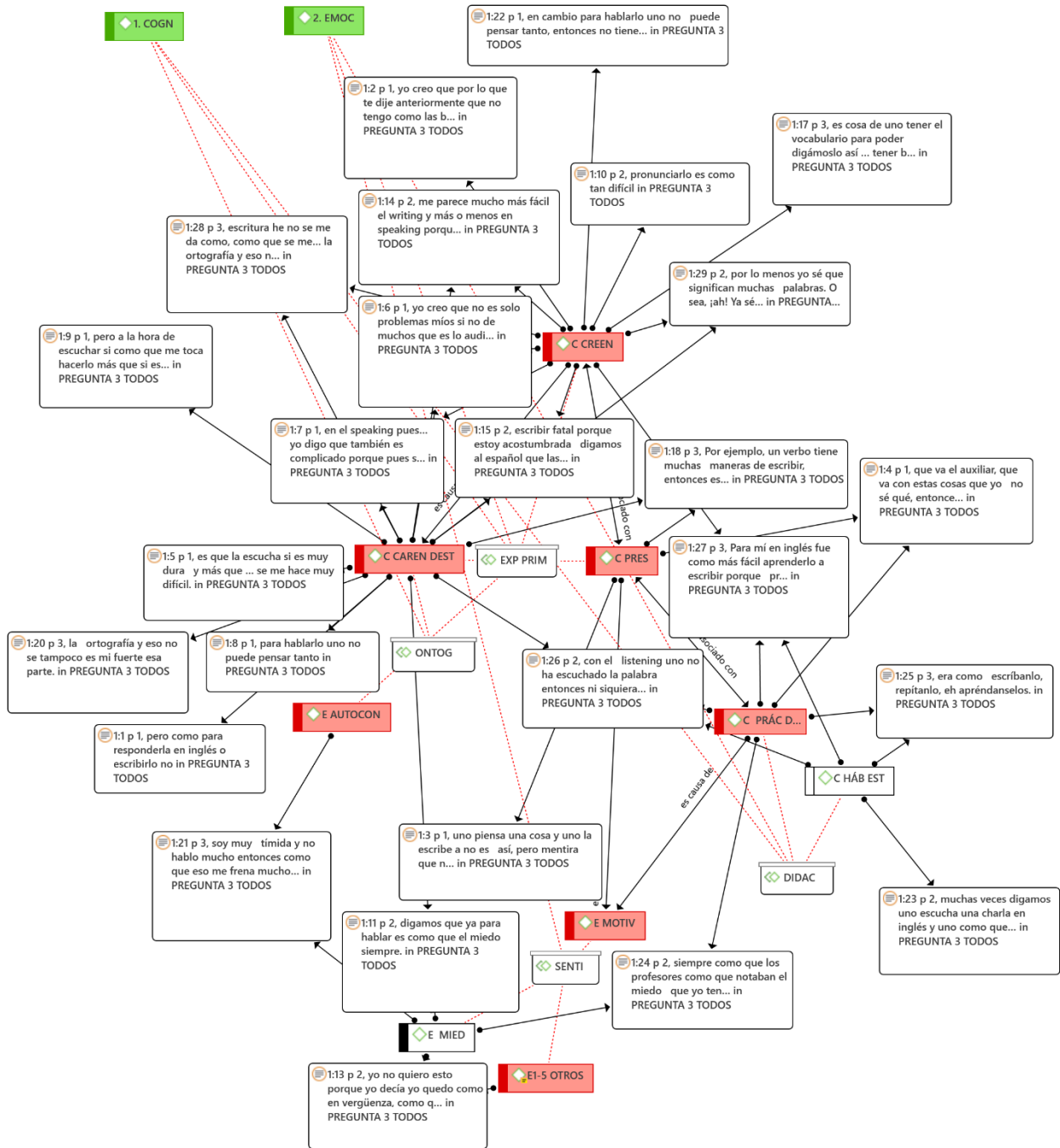
La experiencia primera la cual analizamos tiene que ver con los *presaberes, las creencias, la cultura, el autoconcepto, las vivencias y los sueños*. La figura No 18 muestra un alto número de ítems conectados directamente con las percepciones de los individuos, las cuales a su vez parecieran estar encausadas por las *vivencias*. Veamos, por ejemplo: “*Yo pienso que es mucho más fácil aprender a las personas más jóvenes*”, “*Tengo un primo que tiene como 9 años y ese niño se desenvuelve en inglés de una manera ...*”, “*Hay una niña que tiene como 3 años y ya habla perfectamente porque lo aprendió en la guardería*”. Según lo anterior, podríamos decir que para las personas la edad representa una barrera que les impide ser lo suficientemente hábiles o aptos para el aprendizaje de un idioma cuando se supera la niñez.

La experiencia primera se puede asociar con la subcategoría *didáctica* dado que como lo observamos en la misma red, existe un alto número de citas que se conectan con el actuar y las voces de los docentes. Pareciera que la *práctica docente* instaura en las personas *sentimientos* y concepciones de sí mismos. Esto lo podemos ver por ejemplo en: “*los profesores a veces me decían como: ‘¡Ay! ¿pero tu hermana porqué es buena en inglés?’*, que yo no sé qué, entonces eso también es como, pues es como duro para uno sentir eso”, “*El profesor me hizo quedar tan mal delante todos los estudiantes y también eso me hizo que nunca ... yo no quería volver a hablar porque me daba pena*”, “*Me tocó exponer para un parcial de inglés y hacía mucho tiempo no me daba un ataque de pánico. Lo sufrí en ese momento. No solo me afectó en ese momento ...*”.

La experiencia primera también podría estar asociada a las expectativas o *sueños* que tienen las personas respecto a su vida académica que al no ser coherente con la meta esperada o la promesa puede generar incongruencias. Para ilustrar lo anterior podemos citar: “*Mi colegio se especializaba en inglés, se supone era una de las cosas que se hacía en el colegio, o sea le*

daban un título y se supone que uno tendría que hablar perfectamente el inglés cuando se graduara. Eso no se logró. La verdad es que los profesores eran muy ... es decir, no buscaban formas de uno aprender”, “Yo solamente con la primera profesora recuerdo que veía el verbo to be, verbo to be y ya. Entonces no me gustó”.

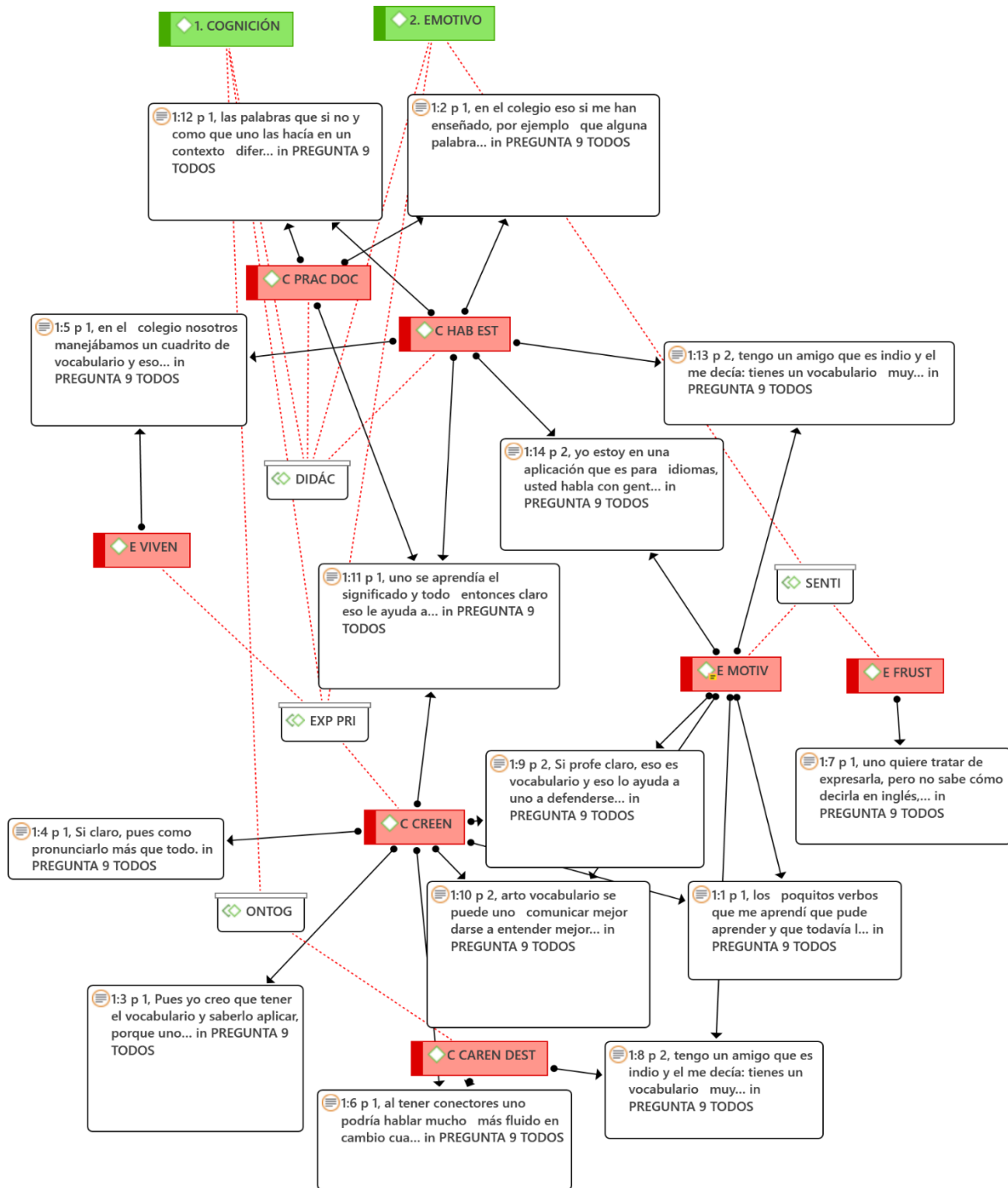
Figura 9. Habilidades de aprendizaje



Fuente: elaboración propia a través de la herramienta *Atlas. Ti*

Por otro lado, podemos ver lo que sucede con *la experiencia primera* desde otra perspectiva. Veamos el siguiente ejemplo tomado de la Figura 19: *"Uno piensa una cosa y la escribe! ah, ¡es así! y mentiras que no", "Que va el auxiliar, que va con estas cosas que yo no sé qué, entonces eso es lo que a mí se me dificulta". "Escritura (...) no se me da, como ... como que se me ... la ortografía y eso no se tampoco es mi fuerte esa parte", "Por ejemplo un verbo tiene muchas maneras de escribirse, entonces es más difícil".* En este punto pareciera que los presaberes y algunas creencias están indicando que debe existir un auxiliar o una estructura base, que un verbo tiene muchas formas de escribirse, que la ortografía es necesaria y que faltan bases para enfrentarse al proceso de aprendizaje del inglés en la Universidad. También podría existir una relación entre la subcategoría *experiencia primera* y la subcategoría *ontogénico* y esto lo podemos ver en: *"Es cosa de uno tener mucho vocabulario para poder, digámoslo así tener bases para el speaking", "Yo digo que también es complicado porque pues si uno ... uno todavía no tiene como todas las bases", "En el speaking ... pues yo digo que también es complicado porque pues sí, uno como que todavía no tiene todas las bases", "Para hablarlo uno no puede pensar tanto".* Pareciera que para los individuos existen requerimientos tales como: tener mucho vocabulario, tener unas bases (que no son muy explícitas) o que para hablar se tiene que hacer de manera inmediata. Según lo anterior, los estudiantes podrían declararse incapaces para desarrollar algunos procesos propios del lenguaje cuando alguna de las condiciones que se consideran esenciales no se cumplen: *"Por lo menos yo sé que significan muchas palabras. O sea, ¡ah! ya sé qué significa, ya sé cómo meterla, pero cuando llega el momento de escribir yo: ¿Cómo se escribe eso? O sea, profe hasta se me hace hasta duro escribir los números y eso que es una cosa super fácil".*

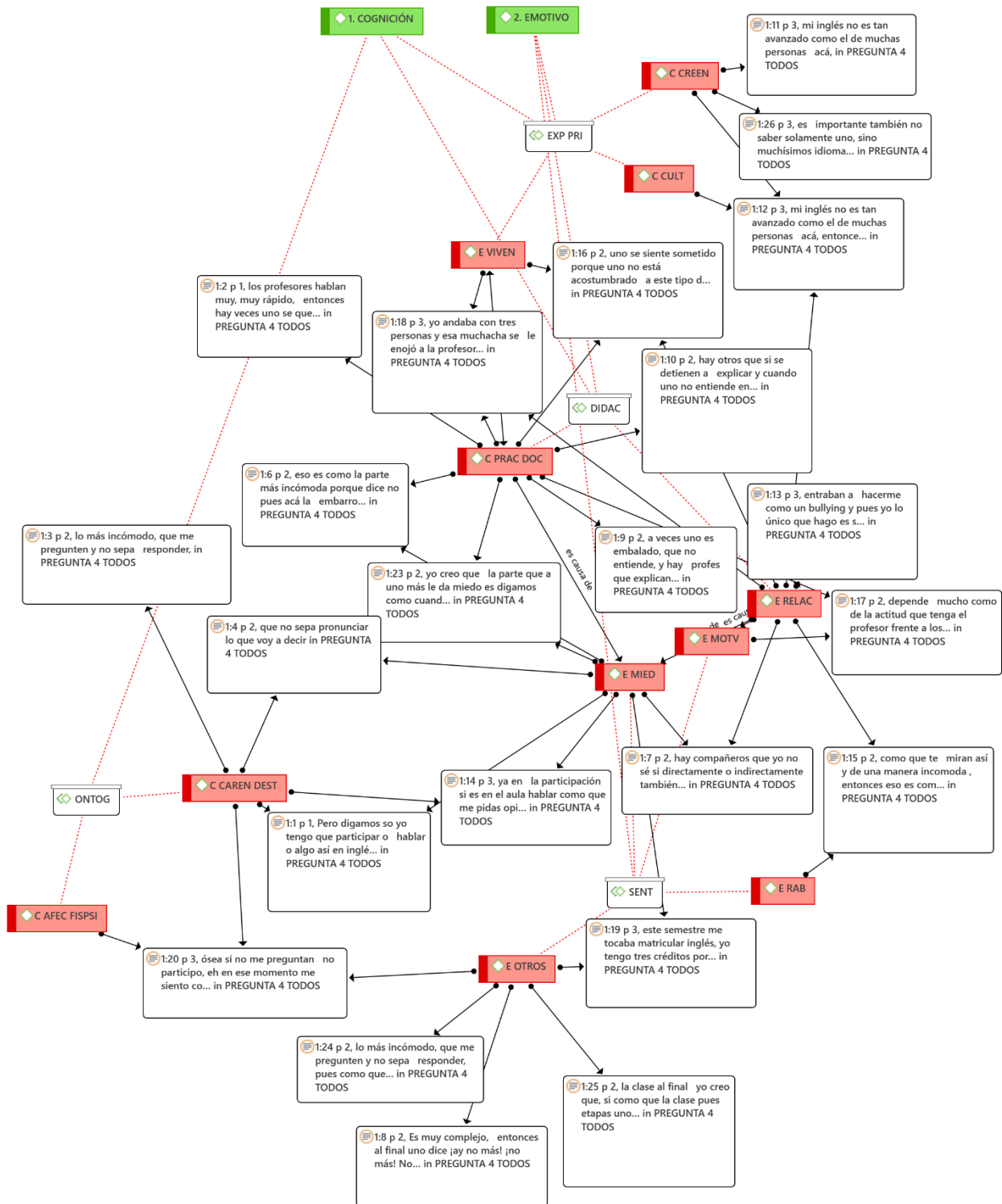
Figura 10. Vocabulario y comunicación



Fuente: elaboración propia a través de la herramienta *Atlas. Ti*

Lo mismo pareciera suceder con las *creencias* respecto al manejo del vocabulario como sucede en la Figura 20 puesto que aparentemente los estudiantes creen y relacionan que el hecho de haber aprendido mucho vocabulario les ha ayudado a estar más motivados, pero a su vez son conscientes de que el no usar esa variedad dentro de un escenario real o por lo menos contextualizado, podría disminuir los beneficios de su aprendizaje. Para ilustrar podemos revisar las siguientes citas: *“Con harto vocabulario se puede uno comunicar mejor, darse a entender mejor y creo que ayudaría muchísimo en la confianza para el inglés”*. No obstante, parece que cuando esa creencia no es congruente con las metas, pueden surgir sentimientos de frustración y desmotivación como lo evidencian las siguientes citas: *“Tengo un amigo que es indio y él me decía; tienes un vocabulario muy bueno, pero no sabes construir oraciones. Entonces yo entiendo de que estás hablando. Pero yo sé que está mal escrito”*, *“Las palabras uno las usaba en un contexto diferente a lo que no eran (al que no pertenecían)”*, *“Pues yo creo que tener mucho vocabulario y saberlo aplicar (...) uno no sabe cómo expresarse en diferentes contextos”*.

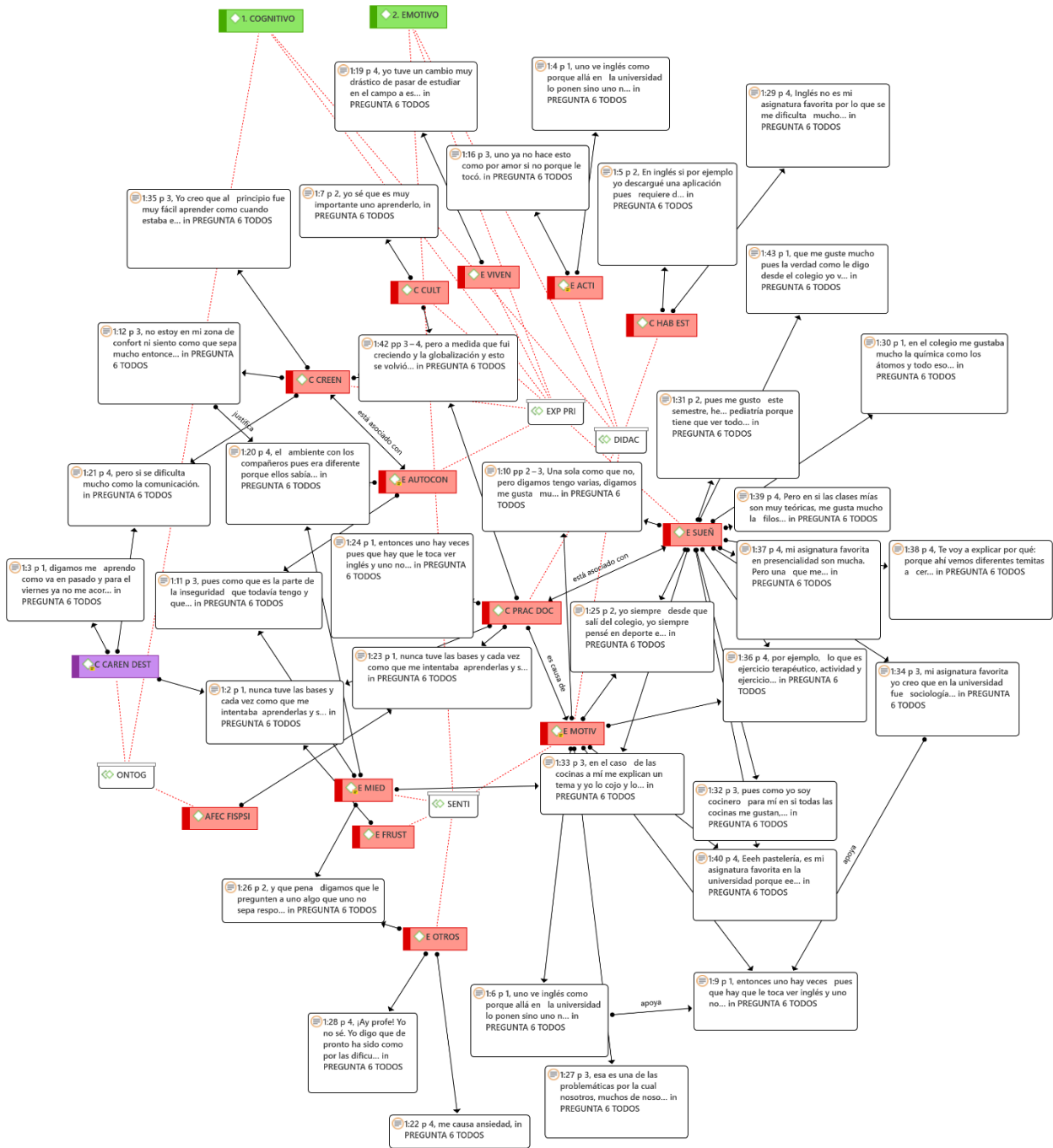
Figura 11. Afinidad del estudiante con la clase



Fuente: elaboración propia a través de la herramienta *Atlas. Ti*

En el plano de la *experiencia primera*, las *vivencias y creencias* también podrían estar asociadas con los *sentimientos de rabia, miedo y desmotivación* como se observa en la Figura 21. Para ejemplificarlo podemos observar las siguientes citas: *“Entraban a hacerme como un bullying y yo lo único que hago es sonreír porque no entiendo nada la verdad”, “Mi inglés no es tan avanzado como el de muchas personas acá, entonces como que se burlaban. O sea, aparte de que soy una persona trans y no les gusta”, “Yo andaba con 3 personas y esa muchacha se le enojó a la profesora, de hecho, hubo un momento en que me decía: usted puede en cualquier momento ir a denunciarla porque ella lo que está haciendo es faltarle al respeto (...)”*. En este sentido, pareciera que las *relaciones* y la forma en la que los estudiantes de la Universidad Autónoma interactúan con los demás o la forma en que creen que los demás los perciben puede llevar a los individuos a perderle el interés frente al aprendizaje del inglés. Según este discurso los estudiantes podrían estar comunicando que el proceso de aprendizaje tiene una asociación con las relaciones y que del grado en que estas los hagan sentir cómodos dependerá que las personas se involucren en los procesos. Veamos por ejemplo estos apartados: *“Uno se siente sometido porque uno no está acostumbrado a este tipo de interacción, pero después poco a poco uno ya se va a acostumbrando, como que ya que”, “Pues a veces prefiero como escribir porque siento que si hablo voy a pronunciar mal y de pronto se rían, entonces prefiero mejor escribir”*.

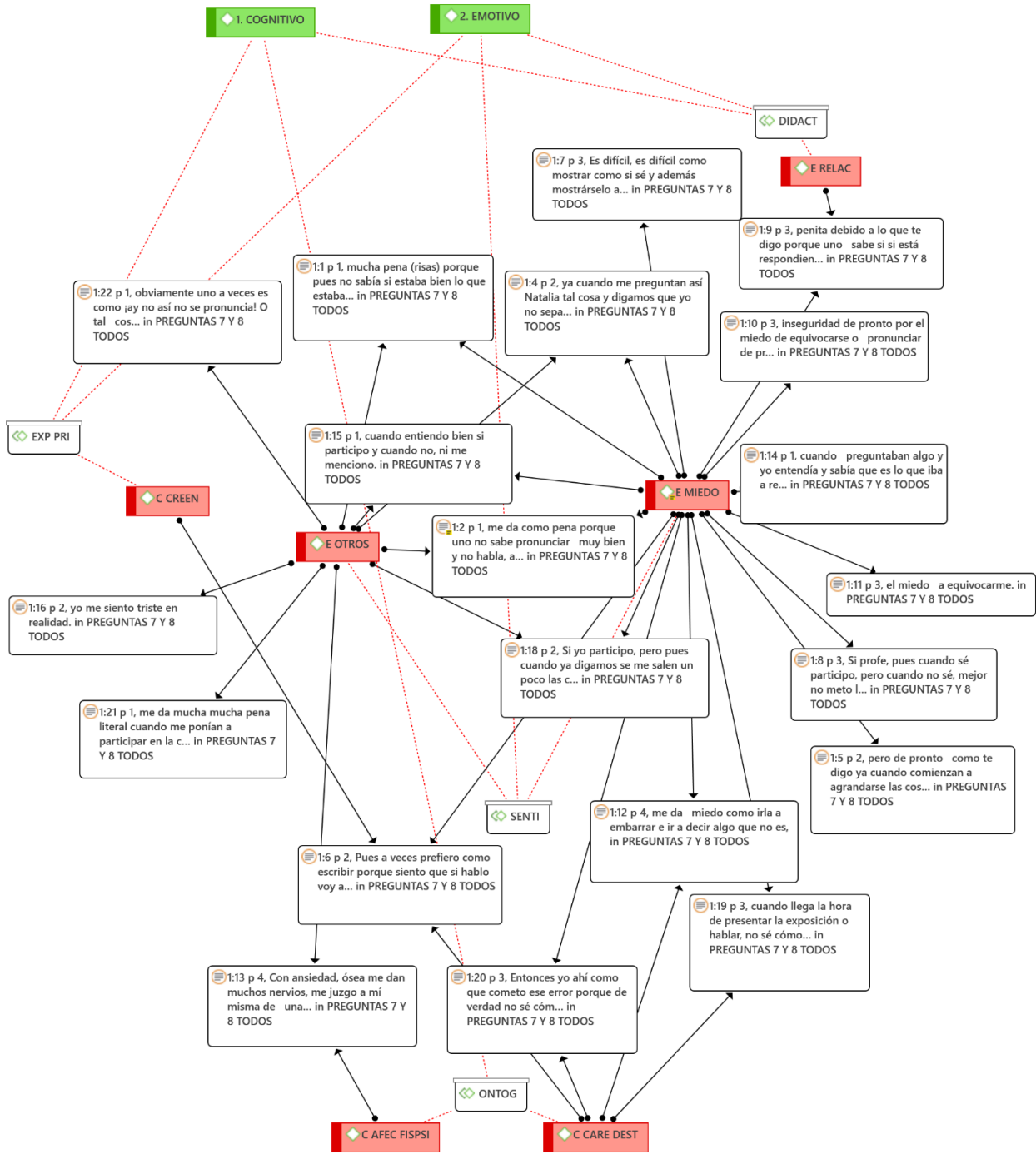
Figura 12. Preferencias de los estudiantes con relación a las asignaturas



Fuente: elaboración propia a través de la herramienta *Atlas. Ti*

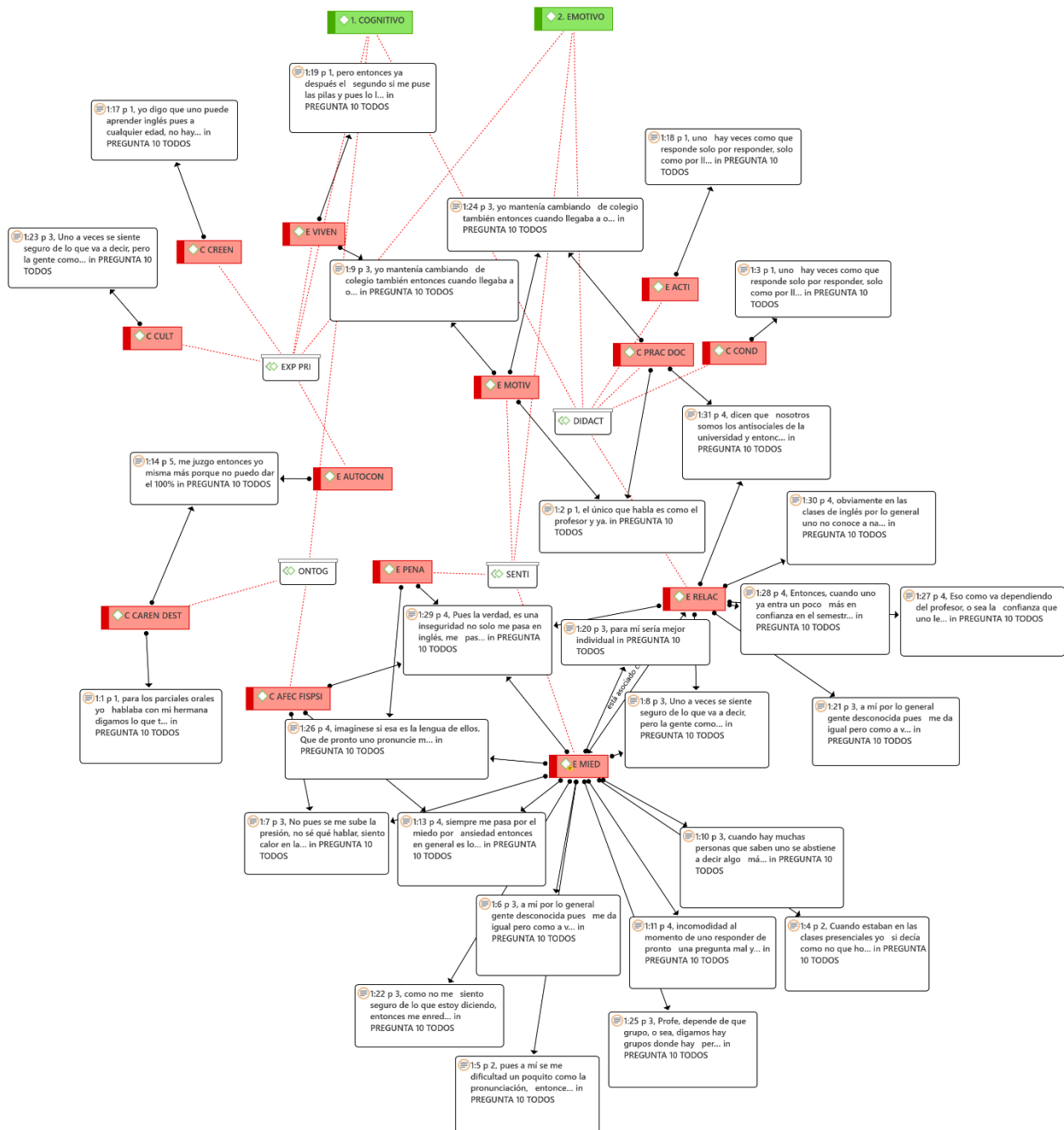
Por otro lado, pareciera que existe una relación entre las exigencias de la sociedad –la cultura, las creencias y el autoconcepto tal y como se puede leer en la Figura 22. Veamos, por ejemplo: *“Yo creo que al principio fue muy fácil aprender, como cuando estaba en la guardería”, “Yo sé que es muy importante uno aprenderlo”, “Pero a medida que fui creciendo y la globalización ... y esto se volvió fue más una obligación. Fue como: ¡Aprende o aprende! y por eso también creo que no he aprendido”*. En estos apartados pareciera que los estudiantes perciben el aprendizaje del inglés como un asunto social exigente, que es importante aprender el idioma pero que además hay edades idóneas para este proceso, lo que parece cobrar sentido en las siguientes declaraciones: *“No estoy en mi zona de confort, ni siento como que sepa mucho. Entonces no tengo la fluidez para poder manejarlo”, “El ambiente con los compañeros era diferente porque ellos sabían más y yo era la más burrita ... pero si se me dificulta mucho como la comunicación”*. De allí podrían surgir diversas declaraciones que se conectan con el autoconcepto y esto lo podemos ver en: *“Me juzgo entonces yo misma más porque no puedo dar el 100%”*.

Figura 13. Participación de los estudiantes en clase



Fuente: elaboración propia a través de la herramienta *Atlas. Ti*

Figura 14. Convicción de los participantes en el escenario de aprendizaje



Fuente: elaboración propia a través de la herramienta *Atlas. Ti*

También podemos citar las siguientes líneas con relación a la presencia de los demás y lo que aparenta tener su origen en las interacciones sociales como acontece en la Figura 24: *“Uno a veces se siente seguro de lo que va a decir, pero la gente hace como de que uno sienta la presión social, entonces uno se le olvida”*. Por otro lado, parece que en algún punto se reconoce que no es necesario tener cierta edad para aprender un idioma pero que sí existen límites y que estos son impuestos por los seres humanos. Por ejemplo: *“Yo digo que uno puede aprender inglés pues a cualquier edad. No hay digamos algún límite, pues ya lo pone cada persona”*.

7.3.2. Didáctica

La didáctica se analiza desde cuatro perspectivas que surgieron a partir de la creación de las redes semánticas. En este sentido se consideran los siguientes factores: *la conducta, la práctica docente, los hábitos de estudio y la actitud*.

Como podemos observar en la Figura 18, pareciera que existen prácticas docentes, hábitos de estudio y conductas que están directamente relacionadas con las formas en que el estudiante de la Universidad Autónoma procura aprender. Veamos por ejemplo como en la lógica de los estudiantes se estima que la *práctica docente* influye de manera significativa en sus *emociones*.

Según los datos observados, se podría asociar la práctica docente con la motivación, esto debido a que pareciera que la disposición de los estudiantes depende en gran medida de las acciones de los maestros a lo largo de la vida - *vivencias*. Para ilustrar lo anterior, podemos leer las siguientes líneas: *“No buscaban formas de uno aprender más fácil, sino que escribían en el tablero y uno tenía que ir escribiendo”*, *“El inglés del colegio a mí no me gustaba porque la profesora como que cada año era verbo to be, verbo to be y ya como que no se basaba en algo*

más”, “La verdad no era que me motivara a estudiar inglés, de hecho, lo empecé a ver como una obligación, como entregar algo y ya”, “Los profesores no tenían como una secuencia”. De aquí se podría inferir que el hacer docente marca un patrón en los aprendices generando en mayor parte sentimientos de desmotivación, pero a su vez de rabia, frustración y poca disposición como lo podemos leer en las siguientes lógicas: “No tenían como paciencia y todo lo querían imponer”, “Si entonces uno llega con tantas falencias a la universidad y ellos empiezan a hablar en inglés entonces uno empieza a estar perdido en todas las clases”, “Pues mis teachers se dedicaban más como a fortalecer a los que ya conocían más del tema”.

Dentro del reconocimiento de la *didáctica* como subcategoría de análisis en las redes semánticas, surgen declaraciones que parecen estar conectadas con el uso de *estrategias* o los *hábitos de estudio* originados en las precisiones de los docentes y su *práctica* en el aula. Veamos, por ejemplo “Que va el auxiliar, que van con estas cosas, que yo no sé qué, entonces eso es lo que más se me dificulta”. Según esto, para los estudiantes existe una estructura necesaria que se debe memorizar: “Era como: ¡escríbanlo, repítanlo y apréndanselo!”. Pareciera entonces que para los aprendices esa estructura es tan necesaria que la memoria se convierte en factor de peso para abordar el proceso: “Con el listening, uno no ha escuchado la palabra entonces ni siquiera sabe que dice la palabra, no la recuerdo, entonces no, y la forma de escribir pues un ya, pues yo creo que para la mayoría se le facilita es el writing”. Ver Figura 19.

Además de las experiencias de vida relacionadas con el quehacer docente, la exploración de las redes nos muestra otros elementos que se pueden relacionar con la *didáctica*. Tal es el caso de la interacción con los compañeros de clase o la cultura propia del aprendizaje de un idioma. En la Figura 21 podemos visualizar como algunos *sentimientos* que surgen de las *relaciones* podrían estar relacionados con la cultura del aprendizaje de un idioma, con lo que se espera de

los compañeros, los docentes y la evaluación. Por ejemplo: *“Hay compañeros que yo no sé si directa o indirectamente también hacen sentirlo a uno mal y más en inglés”, “Entraban a hacerme como bullying y pues yo lo único que hago es sonreír ...”*. También se podrían asociar las *relaciones* con dos sentimientos: el miedo y la desmotivación. Veamos, por ejemplo: *“Yo creo que la parte que uno más le da miedo es digamos cuando ya se pone más seria la cosa y te comienzan a calificar delante de todo el mundo (...) Primero pues la calificación no va a ser del todo buena”*. El aprendizaje del inglés parece seguir enmarcado por la cultura del *miedo* y en este caso particularmente determinado por la reacción, la evaluación o la percepción (*creencias*) que las demás personas tienen de nosotros. Veamos lo que nos muestran las redes en este sentido: *“Mi inglés no es tan avanzado como el de muchas personas acá entonces como que se burlaban. O sea, aparte de que yo soy una persona trans y no les gusta”*.

La Figura 24 parece reafirmar la relación entre la subcategoría *didáctica* desde la perspectiva de las *relaciones* con los *sentimientos* respecto al *miedo*. Aparentemente, las percepciones de los demás son detonantes de miedo para el estudiante dado que, el sentirse evaluado, observado, o incluso el hecho de no conocer bien a las personas del grupo influye en la forma cómo se enfrenta al proceso de aprendizaje del inglés. Veamos por ejemplo lo que sucede con las relaciones en este contexto: *“Cuando uno entra un poco más en confianza en el semestre, entonces uno ya identifica personas con las que pueda conformar grupos y puede interactuar”, “Obviamente en las clases de inglés uno no conoce a nadie, o de gastronomía”*. Aquí podemos corroborar como el grado de interacción es interdependiente con los grupos con los que se logra socializar, ya sea porque son estudiantes de la misma carrera o porque hay afinidad con ciertas personas. También se hace mención de la presencia de los demás individuos y la relación número de estudiantes, la confianza y el miedo a la evaluación que las demás personas distintas al

docente puedan referir. Veamos, por ejemplo: *“Cuando hay muchas personas que saben uno se abstiene a decir algo más; se abstiene a que esté pronunciando mal y esto”, “Para mí sería mejor individual”, “Eso como que va dependiendo del profesor. O sea, de la confianza que uno le tenga al profesor y la relación que uno tenga con los demás”*.

Por otro lado, podemos explorar la forma en cómo se comportan *los sueños* de los estudiantes con relación al aprendizaje del inglés. En un punto de la Figura 22 emergen declaraciones de los individuos que parecieran estar relacionadas con la *práctica docente* y los sentimientos de *motivación*. El elemento emergente está relacionado con los *sueños* y los impulsos que tienen las personas para estudiar una disciplina o una carrera. Podemos entonces observar como un número casi nulo en la lógica de los estudiantes en el contexto universitario, encuentra una conexión entre lo que desean con relación al aprendizaje del inglés. Por ejemplo: *“Digamos me gusta mucho el tema del diseño y es como plan fuerte y a pesar de que es de inglés, pero digamos tengo como un lenguaje técnico que lo puedo interpretar mucho y como que es más fácil”*. Por otro lado, y según un número significativo de testimonios, pareciera que los individuos perciben una desconexión entre el aprendizaje de sus disciplinas y el idioma inglés. Para ilustrar lo anterior podemos ver: *“Yo siempre desde que salí del colegio, yo siempre pensé en deporte, en salud, en todo eso, entonces yo siempre quise estudiar algo relacionado con eso. No le paré muchas bolas al inglés”, “En el caso de las cocinas a mí me explican un tema y yo lo cojo y lo abordo en el aire, más en las de inglés, yo me enredo demasiado porque no es algo que me sienta de confianza”, “Que me guste mucho pues, como le digo desde el colegio yo vengo mucho con el inglés y las matemáticas aunque en la carrera no enseñan tanto, pero pues a mí me apasiona mucho, pues ... es eso”*.

Existe otro elemento emergente en la línea de la *didáctica* que parece estar relacionado con las estrategias. En este sentido, podemos observar en la Figura 20 las percepciones de los estudiantes respecto al uso de estrategias como parte del proceso de aprendizaje. Pareciera entonces que para las personas es necesario implementar tácticas que ayuden a memorizar, adquirir o incrementar el rango de vocabulario en un idioma. En otras palabras y según lo observado en las declaraciones, las personas aparentan recurrir a estrategias que surgen de la práctica docente y que son aprobadas por tener su origen en el ámbito de la didáctica. Para ello podemos revisar la siguiente cita tomada de la red: *“En el colegio eso sí me han enseñado, por ejemplo, que alguna palabra desconocida la escribiera detrás del cuaderno como un glosario”*. La estrategia pareciera tomar fuerza cuando surge del enseñante y pudiera convertirse en un hábito de estudio. Por consiguiente, el estudiante podría adoptarla como se puede observar en: *“Uno se aprendía el significado y todo, entonces claro eso le ayuda a desenvolverse más a uno”*. En este punto aparentemente la estrategia tiene un beneficio para el aprendiz, pero esa utilidad pareciera desdibujarse cuando el uso del vocabulario aprendido no está sustentado por un contexto. Veamos, por ejemplo: *“Las palabras como que uno las hacía en un contexto diferente a lo que no era”, “Tengo un amigo indio y él me decía: tienes un vocabulario muy bueno, pero no sabes construir oraciones, entonces entiendo que estás hablando, pero yo sé que está mal escrito”*. La Figura 20 nos muestra que podría haber una relación entre las estrategias o *hábitos de estudio* con las *creencias* para el aprendizaje y esto lo podemos ver en: *“Los poquitos verbos que me aprendí, que pude aprender y todavía los recuerdo, me han servido de mucho como una base fundamental para el inglés”*.

7.3.3. Lo ontogénico

Lo ontogénico se analiza a la luz de las *afecciones físicas y psicológicas* y la *carencia de destrezas*. En este sentido podemos observar que, en algún punto, los estudiantes parecen reconocer que carecen de destrezas como la inhabilidad para la escucha, la pronunciación o la interacción. Para ejemplificar lo anterior, podemos leer la lógica de los estudiantes en las siguientes citas tomadas de la Figura 18: *“Lo único que se me dificulta en inglés es como digamos la pronunciación y el listening”, “Uno no entiende nada entonces a veces les tocaba como en español, pero pues la experiencia como tal si fue buena”*. Estas declaraciones parecen estar asociadas a la *práctica docente* y las *vivencias* en cuanto algunas voces aparentan estar atribuyendo esta causa a la falta de bases o de preparación en etapas iniciales. Esto lo podemos percibir en: *“Yo tuve un profesor por cada año que estaba cursando entonces no pude avanzar mucho”, “la verdad he estado en diferentes colegios porque he vivido en diferentes partes entonces nunca pude aprender las bases en inglés y pues siempre fui perdiendo un poco de nivel”, “Fue más difícil todavía porque yo estudié ... mi primaria yo la estudié en una escuela de zona rural”, “No había tanta interacción como la hay en la parte urbana”, “Recuerdo que desde la primera hasta que terminaba el bachillerato era siempre el verbo to be o verbos”*. Pareciera que hay una razón por la cual las personas carecen de habilidades propias del lenguaje como por ejemplo la comprensión oral en el contexto universitario y esto lo podemos leer en: *“Uno llega a la universidad y de una le empiezan a meter temas así todos grandes” o “Entonces uno llega con tantas falencias y ellos empiezan a hablar en inglés, entonces uno empieza a estar perdido en todas las clases”*.

Desde la perspectiva de las *afecciones psicológicas* se pueden reconocer algunas manifestaciones de ansiedad y pánico: *“Me tocó exponer para un parcial de inglés y hace mucho*

tiempo no me daba un ataque de pánico y lo sufrí en ese momento”. “O sea, si no me preguntan no participo. En ese momento me siento como alterada, nerviosa por así decirlo, no me siento en mi zona de confort, me da mucha ansiedad”. Según lo mencionado anteriormente, estas manifestaciones se podrían asociar con el miedo al efectuar una tarea, por la falta de preparación en etapas anteriores o por las vivencias y reacciones del docente como se puede leer en: “El detonante fue que primero era muy exigente. O sea, si uno se comía una letra ya pailas”, “Siempre tuve como esa profesora como que cruel, digamos que, si realmente fue un trauma para mí”, “ella utilizaba como métodos muy ortodoxos, digamos ella utilizaba paletas de madera y nos las estrellaba en el pupitre”.

En el plano de lo ontogénico, también podemos resaltar la lógica de los estudiantes desde las creencias, las dificultades propias del idioma y la experiencia básica o conocimientos previos. En este sentido podemos leer en pocas líneas de la Figura 19 la apreciación general que tienen los estudiantes frente a las habilidades que son más complejas como el habla o la escucha. Por ejemplo: *“Digamos que ya para hablar es como el miedo siempre”, “Para hablar uno no puede pensar tanto”, “Es que la escucha síes muy dura”, “Pero a la hora de escuchar si como que me toca hacerlo más que si estuviera por ejemplo leyendo”.*

También se puede leer la lógica de lo ontogénico desde la experiencia básica o primera en la que, según las declaraciones, para los individuos existen habilidades más difíciles como la escritura y aparentemente comparan lo que sucede en el inglés con las estructuras aprendidas en español. Para ello podemos observar las siguientes citas tomadas de la Figura 19: *“Escribir fatal porque yo estoy acostumbrada digamos al español, digamos al español que las palabras se escriban totalmente igual como se escuchan”, “La escritura no se me da, como, como que se me ... la ortografía y eso no sé, tampoco es mi fuerte esa parte”.*

Con base en lo anterior, se podrían asociar algunas *creencias* con la *carencia de destrezas* que las personas manifiestan tener y esto lo podemos ejemplificar con: “*En el speaking pues ... yo digo que también es complicado porque pues si uno, uno todavía no tiene como todas las bases*”. Por ejemplo, pareciera que las personas creen y relacionan que su incapacidad para aprender el idioma tiene una conexión con la carencia de palabras – vocabulario: “*(...) Cuando uno no tiene mucho conocimiento de palabras, entonces uno pues se enreda porque uno no sabe qué decir*”, “*Tengo un amigo indio y él me decía: tienes un vocabulario muy bueno, pero no sabes construir oraciones*”.

La comunicación oral (*speaking*) se relaciona a lo largo de las redes como una dificultad latente en cuanto las voces de los estudiantes manifiestan que: “*Pero digamos si yo tengo que participar o hablar o algo así en inglés, ahí si como muy nerviosa porque voy a decir algo que no es*”, “*Lo más incómodo que me pregunten y no sepa responder*”, “*Ya en la participación si es en el aula, hablar, como que me pidas opiniones y así; me frena mucho*”. Esto podría estar relacionado con sentimientos que surgen en la Figura 21 tales como: cansancio, nervios, tormento. Para ejemplificar, podemos observar lo que nos dicen los siguientes fragmentos. “*Es muy complejo, entonces al final uno dice ¡ay no más! No más formación. Estoy cansada*”, “*Este semestre me tocaba matricular inglés (...) pero yo dije no jum, no sé es que la verdad para mí ha sido como un tormento*”.

La carencia de destrezas parece ser el asunto de mayor incidencia en lo ontogénico debido a que, según el discurso, los estudiantes estarían reconociendo la dificultad para comunicarse en inglés, lo que a su vez pareciera estar asociado con el sentimiento *miedo*. Esto lo podemos leer en las siguientes líneas tomadas de la Figura 23: “*Me da miedo como ir a*

embarrarla y decir algo que no es”, “Cuando llega la hora de presentar la exposición o hablar, no sé cómo que se me confunden las palabras, se me trocan, la pronunciación como que se desaparece (...) Es difícil (...) y además mostrárselo a la gente”. En este sentido y a la luz de la red semántica mencionada, podría conectarse el sentimiento *miedo* con las *afecciones físicas* cuando se hacen declaraciones como: “(...) *Ansiedad, o sea me dan muchos nervios. Me juzgo a mí misma antes de participar*”. Pareciera que, en la lógica del estudiante de la Universidad Autónoma, las dificultades para la comunicación - carencia de destrezas están asociadas al *miedo* de cometer un error, la autoevaluación y como consecuencia la *ansiedad*: En ese orden de ideas, como no lo presenta la red.

Desde otra perspectiva, emerge el factor memoria como un elemento de relevancia para los estudiantes. Veamos, por ejemplo: “*Nunca tuve las bases y cada vez que me intentaba aprenderlas y salían con una cosa diferente, no que el futuro así, que el pasado así y yo no tengo muy buena memoria, entonces digamos que me aprendo como va en pasado y para el viernes ya no me acordaba*”. Pareciera que los estudiantes consideran que dentro de las bases para un óptimo aprendizaje la conjugación de verbos es un factor importante. Esto a su vez podría asociarse con la *práctica docente* como lo podemos observar en la Figura 22: “*No tenía las bases y cada vez como que intentaba aprenderlas y salían con una cosa diferente*”, “*Pero a medida que fui creciendo y la globalización y esto se volvió se fue más una obligación, fue como: ¡O aprende o aprende! Y por eso también creo que no he aprendido*”. Según las líneas citadas podría inferirse que los estudiantes perciben el aprendizaje del inglés como un tema social exigente y a veces confuso desde lo que sucede en el aula.

7.3.4. Sentimientos

Los procesos de aprendizaje tienen una relación directa con los estados emocionales que se experimentan a lo largo de la vida. Cuando esos estados se convierten en sentimientos que perduran, las personas podrían relacionar el aprendizaje del inglés con la *desmotivación*, el *miedo*, la *frustración*, la *rabia*, entre otros.

La *motivación* se destaca como un sentimiento que tiene una gran afluencia en las redes debido a que al parecer las personas conectan sus *experiencias* con sus sentimientos y estos a su vez configuran una predisposición negativa o positiva según la vivencia. Podemos revisar por ejemplo lo que sucede cuando los individuos evidencian falta de conexión con los procesos como se percibe en la Figura 18: *“No lo motivaban a uno, se veía a esa hora y no se volvía a tocar el resto de la semana o el resto de las clases. Tocaba volverlo a tocar el próximo año”*. En este sentido, podría decirse que cuando los individuos perciben que existen estructuras lógicas para el aprendizaje se desaniman y se predisponen como se observa en la siguiente cita: *“La verdad no era que me motivara estudiar inglés, de hecho, lo empecé como una obligación, como entregar algo y ya”*.

Por otro lado, podríamos inferir que cuando las expectativas no se mantienen de un contexto a otro pueden generar disonancias en el aprendizaje. En este caso del contexto escolar al universitario, los aprendices pueden encontrarse con contenidos que desde sus perspectivas no son coherentes con los procesos anteriores: *“Yo solamente con la primera profesora me acuerdo de que veía el verbo to be y ya, entonces no me gustó”*, *“Uno llega a la universidad y de una le empiezan a meter temas ya así todos grandes”*. De lo anterior se podrían hacer dos inferencias:

1. Los aprendices prefieren permanecer en la misma línea en la cual su proceso de aprendizaje inicial fue constituido.

2. Los aprendices desean un cambio.

En este punto las expectativas y la desmotivación parecieran converger, puesto que las voces de los estudiantes muestran un panorama poco atractivo con relación a lo que sucede con sus experiencias en la Universidad Autónoma. Veamos, por ejemplo: “(...) *muchos de nosotros no sabemos inglés es porque nos metieron miedo al momento de aprender, (...) entonces como que uno como que ya no hace esto por amor sino porque le tocó*”, “*Yo siempre desde que salí del colegio, yo siempre pensé en deporte, en salud, en todo eso. (...) No le paré muchas bolas al inglés*”, “*Por ejemplo, lo que es el ejercicio terapéutico, actividad y ejercicio físico son materias que a uno le aportan mucho a la carrera (...)*”. Pareciera entonces que, de la desconexión entre las *expectativas* de los estudiantes, los sueños y los intereses surge el sentimiento pereza para involucrarse con el aprendizaje del idioma: Veamos, por ejemplo: “*Entonces uno a veces pues que ¡ay que, que le toca ver inglés! y uno ¡qué pereza!*”, “*Uno ve inglés porque allá en la universidad lo ponen, sino uno no la escogería*”.

Por otra parte, el miedo se hace manifiesto a lo largo de las redes semánticas y pareciera que este sentimiento subyace desde diferentes perspectivas.

En primera instancia pareciera que existe una conexión entre este factor y la vergüenza alrededor del aprendizaje del inglés. Para ello podemos revisar la siguiente cita tomada de la Figura 19: “*Yo no quiero esto porque yo decía yo quedo como en vergüenza. Como que ese es el miedo, a la vergüenza que uno siente*”. Podríamos inferir que esa conexión es válida cuando se da paso a una emoción momentánea a un sentimiento duradero como podemos ver en el siguiente ejemplo: “*Digamos que ya para hablar es como que el miedo siempre*”. Con relación

al *miedo*, surgen además declaraciones que involucran el rol del docente como lo podemos leer en los siguientes apartados: *“Siempre como que los profesores como que notaban el miedo que yo tenía, y siempre me sacaban y me masacraban con las preguntas ...”*. Aquí podríamos inferir que los docentes de la Universidad Autónoma procuran involucrar a los estudiantes en sus clases. Pero a su vez, podríamos deducir que los estudiantes de la UAM no logran regular sus propios procesos o emociones y dan un gran valor a la percepción del docente o las acciones de este y se sienten amenazados cuando son involucrados en las clases. En esta misma línea, pareciera que este sentimiento está conectado con la presencia física de otras personas y esto lo podemos leer en la Figura 24: *“Cuando estaba en las clases presenciales yo si decía como no que horrible uno embarrarla ahí”, “Cuando hay muchas personas que saben, uno se abstiene a decir algo más (...)”, “Para mí sería mejor individual”*. Según lo analizado, podríamos intuir que el hecho de tener personas alrededor puede influir en que los estudiantes sientan incomodidad o inseguridad cuando se enfrentan al aprendizaje del inglés dentro del contexto social. *“Uno a veces se siente seguro de lo que va a decir, pero la gente como que hace de que uno sienta la presión social”*.

En un segundo momento, el elemento miedo explicitado en un alto número de citas parecieran significar que existe un temor con relación a la ejecución de tareas y a la participación. Esto lo podemos ejemplificar con las siguientes citas tomadas de la Figura 21: *“Ya en la participación si es en el aula, hablar, como que me pidas opiniones y así, me frena mucho”, “Pero digamos: si yo tengo que participar o hablar, o algo así en inglés, ahí si como muy nerviosa porque voy a decir algo que no es”*. En esta misma línea podríamos revisar la siguiente cita, la cual pareciera explicar la razón por la cual los estudiantes se sienten frenados para intervenir. Veamos: *“Yo creo que la parte que a uno más le da miedo es digamos cuando la cosa se pone más seria y te comienzan a calificar, digamos delante todo el mundo (...)”*. Según

lo relacionado, los estudiantes parecen anteponerse a lo que pueda suceder antes de intervenir en la clase y esto parece tener una conexión con la evaluación y la presencia de los demás.

En un tercer momento, el *miedo* se manifiesta a lo largo de la subcategoría *sentimientos* y al parecer este está relacionado con otros sentimientos como la *pena* y la *ansiedad*. Esto lo podemos ver en la Figura 23: “*Me da miedo como ir a embarrar y decir algo que no es*”, “(...) *Inseguridad, de pronto por el miedo de equivocarme o pronunciar de pronto mal*”, “(...) *Ansiedad. O sea, me dan muchos nervios, me juzgo a mí misma de una antes de participar (...)*”. De alguna forma estas declaraciones podrían estar asociadas con la categoría ontogénica en cuanto pareciera que los individuos se sienten inhabilitados para ser competentes o desarrollar ciertas destrezas como es el caso de la comunicación oral. Por ejemplo: “*Cuando llega la hora de presentar la exposición o hablar, no sé cómo que se me confunden las palabras (...)* y como *qué digo, pero pues si yo ya me sabía esto*”, “*Cuando entiendo bien si participo, y cuando no, ni me menciono*”.

En este punto podemos visualizar el surgimiento de la *ansiedad* como elemento que pareciera tener su origen en el pensamiento del mismo individuo. Se podría intuir que las personas conectan el hecho de sentirse *nerviosas* con un estado de *ansiedad* como se lee en el siguiente apartado relacionado en la Figura 21: “(...) *si me preguntan, no participo. En ese momento me siento como alterada, nerviosa por así decirlo (...) me da mucha ansiedad*”.

Por otra parte, la lógica de los estudiantes de la Universidad Autónoma parece estar muy enmarcada por el conocimiento del vocabulario como un elemento que da confianza y permite tener bases para enfrentarse al aprendizaje del inglés. Esto lo podríamos observar en las siguientes citas localizadas en la Figura 20: “*Los poquitos verbos que me aprendí, (...) me han servido de mucho como una base fundamental para el inglés*”, “*Con hartoo vocabulario se puede*

uno comunicar mejor, darse a entender mejor y creo que ayudaría muchísimo en la confianza (...)”, “*Sí, profe, eso es vocabulario y eso le ayuda a uno a defenderse con más fluidez frente al tema*”. Pareciera entonces que, para los individuos en este contexto, un amplio conocimiento de vocabulario tiene el poder de generar sentimientos de *motivación, seguridad y confianza*.

Para la pregunta dos de la entrevista en la que se hace mención del número de horas que una persona debería dedicarle al aprendizaje del inglés, se puede analizar que los consideran que el número de horas que se debe implementar está entre 4 y 5 horas. Solo algunos de los estudiantes sugieren que una hora o 2 horas adicionales al tiempo de clase, podría ser útil para afianzar sus conocimientos.

Con relación a los conceptos en la pregunta cinco, pareciera que los individuos del estudio están menos familiarizados con la conceptualización de *pronunciación, acento y fluidez*. La mayoría dedicó más tiempo a la definición de *gramática* por lo que podríamos inferir que este factor sumado al uso de estructuras lingüísticas está más arraigado en sus mentes, y que probablemente lo consideren una parte fundamental en cuanto refieren que existen bases para el aprendizaje del inglés.

8. DISCUSIÓN

Es importante tener presente que para la discusión académica se ponen en perspectiva los resultados mencionados en el punto anterior en el que vislumbramos la lógica del estudiantado de la Universidad Autónoma de Manizales con relación a sus obstáculos para el aprendizaje del inglés desde cuatro subcategorías:

8.1. La experiencia primaria o primera:

De acuerdo con los hallazgos del presente estudio, los individuos manifiestan conexiones entre las *experiencias vividas* con algunos sentimientos como el miedo y la desmotivación. Las vivencias que se van instaurando a lo largo de la vida pueden ir configurando predisposiciones o conocimientos que pueden ser difíciles de adaptar por el rigor y la validez de la experiencia.

Esto puede ser coherente con los obstáculos epistemológicos de Brousseau(1998) para quien las viejas estructuras pueden volverse inamovibles y no nos referimos solamente a concepciones o conocimientos sino también a los sentimientos que se han instaurado a partir de esa experiencia primaria con relación al proceso de aprendizaje: *“Me tocó exponer para un parcial de inglés y hacía mucho tiempo no me daba un ataque de pánico. Lo sufrí en ese momento. No solo me afectó en ese momento ...”, “El profesor me hizo quedar tan mal delante los estudiantes (...) yo no quería volver a hablar porque me daba pena”*.

La experiencia y el contacto inicial consolidan gran parte de nuestros *saberes previos* los cuales podrían ser motores que movilicen el aprendizaje o por el contrario lo obstaculicen. Si un presaber o un concepto están mal instaurados o no son coherentes con los nuevos aprendizajes, la persona podría enfrentarse con un obstáculo epistemológico (Brousseau, 1998). Los saberes previos pueden estar relacionados con el obstáculo didáctico al originarse una práctica docente

que no va en concordancia con lo que sucede para los individuos en sus nuevos contextos académicos: *“Uno piensa una cosa y la escribe ¡ah, es así! y mentiras que no”, “que va el auxiliar, que va con estas cosas que yo no sé qué, entonces eso es lo que a mí se me dificulta”, “Por ejemplo un verbo tiene muchas maneras de escribirse, entonces es más difícil”*. En este grupo de citas podemos ver cómo algunos presaberes de los estudiantes les están indicando que existe un auxiliar, que lo que piensa que aprendieron correctamente no es coherente con el ahora. En este punto podríamos preguntarnos ¿Acaso estas situaciones no son similares en la lengua materna?

Sentir que lo que se cree saber o que los hábitos de estudio que se utilizan no están aportando al proceso de aprendizaje puede repercutir en desmotivación; podría ser el caso de una estrategia de aprendizaje o de una práctica poco apropiada: *“(…) era como: ¡escríbanlo, repítanlo y apréndanselo!”*. Aquí podemos observar una estrategia descontextualizada y esto puede ser coherente con la teoría del filtro afectivo de Krashen & Terrel (1999) porque la expectativa, el interés entre lo que se oye y se aprende y los esfuerzos juegan un rol importante en el aprendizaje del idioma y siempre serán un detonante de la motivación.

Lo que creemos puede facilitarnos el aprendizaje en la medida en que eso que pensamos nos permita avanzar. Tal es el caso del aprendizaje del inglés ya que creer que la gramática es lo más importante o que solo el hecho de conocer mucho vocabulario me permitirá ser muy fluido en el idioma son percepciones que pueden obstaculizar y predisponer a los sujetos y esto es coherente con el instrumento BALLI, en el que se refiere que la creencia sobre el vocabulario puede estar relacionada con un impedimento. Ormeño & Rosas (2015). Esto lo podemos observar en el contexto estudiado: *“es cosa de uno tener mucho vocabulario para poder, digámoslo así tener bases para el speaking”, “yo digo que también es complicado porque pues*

si uno ... uno todavía no tiene como todas las bases”, “pronunciarlo es como tan difícil”. Esto significa que los aprendices aseveran que hay condiciones inherentes para el aprendizaje del idioma y esto puede repercutir en obstáculos de tipo ontogénico cuando el individuo se declara incapaz solo porque una de las condiciones para el proceso no se cumple.

La experiencia primera también puede estar relacionada con las expectativas o los sueños que tienen las personas respecto a su vida académica que al no ser coherentes con la meta esperada o la promesa puede generar incongruencias. Esto está relacionado con las disonancias cognitivas Gómez (2015). Los aprendices tienen predisposiciones frente al aprendizaje y cuando estas no se ven reflejadas en los resultados pueden tocar aspectos de las emociones como por ejemplo la motivación. *“Mi colegio se especializaba en inglés, se supone era una de las cosas que se hacía en el colegio, o sea le daban un título y se supone que uno tendría que hablar perfectamente el inglés cuando se graduara. Eso no se logró. La verdad es que los profesores eran muy ... es decir no buscaban formas de uno aprender”*.

Las vivencias que surgen en el ámbito educativo tienen una gran influencia en el comportamiento de los aprendices, en la forma como se *relacionan* con sus compañeros y con los docentes. Cuando las experiencias en estos contextos generan falta de confianza en sí mismo o falta de autoestima, su motivación será menor. Según Krashen & Terrel (1999), esto es un impedimento para el aprendizaje de un idioma porque el estudiante tiene un filtro afectivo alto y eso lo hace más susceptible. Cuando las personas se sienten confiadas para participar, proponer o refutar un conocimiento, pueden encarar su aprendizaje con la tranquilidad de que sus opiniones van a ser siempre tenidas en cuenta: *“Mi inglés no es tan avanzado como el de muchas personas acá, entonces como que se burlaban. Ósea, aparte de que soy una persona trans y no les gusta”*.

Las personas podemos estar predispuestas o prever la reacción de los demás cuando se está a la defensiva. Esto es un bloqueo mental relacionado con la posibilidad de fracaso relacionado en la hipótesis del filtro afectivo (Krashen & Terrel, 1999). Muchas de las cosas que ocurren al interior de las aulas tienen una relación con la forma en cómo nos observamos a nosotros mismos frente a los demás individuos. La evaluación puede mostrarnos un panorama de lo que según el educando deberíamos reforzar, pero pensar mucho en ello nos predispone como lo podemos ver en la siguiente cita: *“Pues a veces prefiero como escribir porque siento que si hablo voy a pronunciar mal y de pronto se ríen. Entonces prefiero mejor escribir”*.

8.2. Lo ontogénico

Para comprender el obstáculo ontogénico es necesario entender que este está íntimamente relacionado con las limitaciones físicas del sujeto o la carencia de destrezas que se requieren para el aprendizaje de una disciplina.

Los individuos del estudio parecen reconocer que no carecen de condiciones físicas para el aprendizaje del idioma, pero sí existen aseveraciones que se acercan mucho a los impedimentos de índole psicológico en los que se plantean entre ellos, la ansiedad y la memoria. La ansiedad es un factor altamente mencionado en el marco teórico del presente estudio y que parece ser un elemento esencial para el aprendizaje de un idioma por la necesidad del contexto interno o en otras palabras lo que acumulamos en nuestro pensamiento (Ministerio de educación, COEDITAN, & Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés, 2002).

En este sentido, debemos reconocer que la memoria es un factor importante, pero si vamos un poco más allá este proceso podría estar aún más relacionado con la implementación de estrategias que les permitan a los individuos generar relaciones o recurrir a sus experiencias para

traer a contexto lo que posiblemente si se ha almacenado. Esto quiere decir que muchas veces lo que sucede es que la forma en que se pretenden memorizar conceptos, vocabulario u otras estructuras no es la más conveniente: *“Nunca tuve las bases y cada vez que me intentaba aprenderlas y salían con una cosa diferente, no que el futuro así, que el pasado así y yo no tengo muy buena memoria, entonces digamos que me aprendo como va en pasado y para el viernes ya no me acordaba”*.

Lo anterior podría estar vinculado con el estado de consciencia en el aprendizaje que para Carretero (2001) relacionado en Osses y Jaramillo (2008) es el estado bien ejecutado en el que se reconocen los obstáculos de los procesos y esto puede ser que la memoria no sea una carencia cognitiva sino un proceso (de memorización) erróneamente instaurado.

La ansiedad también surge en la presente investigación como un estado provocado por el miedo como ya se ha mencionado en los resultados del estudio: *“(…) si me preguntan, no participo. En ese momento me siento como alterada, nerviosa por así decirlo (…) me da mucha ansiedad”*. Los estados emocionales pueden afectar el *performance* del estudiante en cuanto este esté altamente enfocado en la evaluación, desconfía de sí mismo o no está motivado. En este sentido, podría existir una causal en la afirmación de carecer de memoria o de destrezas particulares para declararse ansioso y por ende experimentar un filtro afectivo alto (Krashen & Terrel, 1999).

8.3. Didáctica

Para Brousseau (1998), los obstáculos están considerados como impedimentos para el aprendizaje que pueden tener su origen en la forma en que se aprende o se enseña. Esto es, todos los aspectos que están relacionados con la didáctica o metodologías que usamos para poner en

marcha los procesos de enseñanza -aprendizaje y en concordancia con este pensamiento podemos ver por ejemplo como en la lógica del estudiante de la Universidad Autónoma de Manizales (resultados), se estima que la práctica docente influye de manera significativa en las emociones.

En esa misma lógica, Pekrun & Schutz (2007), relacionan el gran impacto que tienen las emociones desagradables en la motivación de las personas, dado que la ira, la desesperación y el aburrimiento pueden frenar el motor que provee una buena disposición al momento de aprender. Cuando las personas experimentan emociones agradables, pueden conectarse con el aprendizaje sin importar que se cometan errores debido a que el error bien puede ser una oportunidad para comprender y dar paso a nuevos conocimientos. Pero, por el contrario, cuando esas emociones despiertan sentimientos que perduran a lo largo del tiempo, los aprendices sentirán que están estancados. La práctica docente es esencial para el estudiante en la misma medida en la que su motivación dependerá de las acciones de los maestros a lo largo de la vida y cuando las personas no sienten que el aprendizaje se moviliza y trasciende pueden desmotivarse.

De esta forma, el hacer docente podría marcar un patrón en los aprendices generando sentimientos de desmotivación, pero a su vez de rabia, frustración y poca disposición: *"No tenían como paciencia y todo lo querían imponer", "No buscaban formas de uno aprender más fácil sino que escribían en el tablero y uno tenía que ir escribiendo" , "La verdad no era que me motivara a estudiar inglés, de hecho lo empecé a ver como una obligación, como entregar algo y ya",*

Los asuntos didácticos requieren también de la revisión las prácticas de estudio que se van instaurando en los seres humanos a lo largo de sus vidas y lo que sucede en el aula está en gran medida conectado con la veracidad de las estructuras impartidas por el enseñante en el aula

y de allí surgen los presaberes que los individuos utilizan para comprender los nuevos fenómenos. Por ejemplo: para las personas es importante implementar tácticas que ayuden a memorizar, adquirir o incrementar el rango de vocabulario en un idioma. En otras palabras, las personas recurren a estrategias que surgen de la práctica docente y que son aprobadas por tener su origen en el ámbito de la didáctica. No obstante, es imperioso analizar la utilidad de estas cuando solo se concibe su valor por el origen y no por el beneficio.

Gonzales y Tamayo (2012), reconocen algunos aspectos del aprendizaje que tienen sus orígenes en las interacciones sociales, el enseñante y el libro. Las viejas estructuras se vuelven dominantes en la medida en que el educador considere que estas son necesarias para el aprendizaje de un idioma. Veamos, por ejemplo: *"Que va el auxiliar, que va con estas cosas, que yo no sé qué, entonces eso es lo que a mí se me dificulta"*. Para los estudiantes esta estructura es tan necesaria como el hecho de memorizarla como lo podemos visualizar en esta cita: *"Para mí el inglés fue como más fácil aprenderlo a escribir porque precisamente mi profesora (...) se enfocaba en que nosotros nos aprendiéramos los verbos"* En este punto tendríamos que revisar la utilidad de la práctica para comprender qué tan relevante puede ser mantenerla o eliminarla para que el aprendizaje pase al plano de la interiorización y no de la repetición. Esto es coherente con el pensamiento de Piaget (1964), para quien los estados conscientes en el aprendizaje son indispensables para desplazar las estructuras que no son relevantes hasta lograr su estado de "acomodación". Esto es, llegar a un estado autoconsciente para adaptar los presaberes a los nuevos conocimientos o los antiguos hábitos de estudio a nuevas estrategias más eficaces y acordes a los nuevos contextos de aprendizaje.

Los asuntos didácticos son siempre uno de los ejes centrales del aprendizaje y de las formas de enseñanza, métodos contenidos y, además dependerán en gran medida de que los estudiantes estén dispuestos a formarse. Esto lo podemos ver en: *“Yo siempre desde que salí del colegio, yo siempre pensé en deporte, en salud, en todo eso, entonces yo siempre quise estudiar algo relacionado con eso. No le paré muchas bolas al inglés”, “En el colegio me gustaba mucho la química, como los átomos y todo eso (...) y pues ahorita en la universidad me gusta lo referente a la programación (...) porque está muy enfocado a mi carrera”*.

Esto puede significar que existe una desconexión entre los procesos y la carencia de transversalidad con los contenidos de otras asignaturas que puedan atraer a los estudiantes lo que en Gómez (20015), podrían ser limitantes para poner empeño en lo que se hace, teniendo en cuenta que las expectativas se desconectan de la meta central cuando la clase de inglés se percibe aislada en el proceso.

8.4. Sentimientos

Desde otra perspectiva, el aprendizaje del inglés parece seguir enmarcado por la cultura del miedo y en este caso particularmente determinado por la reacción, la evaluación o la percepción (creencias) que las demás personas tienen de nosotros. Veamos: *“Mi inglés no es tan avanzado como el de muchas personas acá entonces como que se burlaban. O sea, aparte de que yo soy una persona trans y no les gusta”*. Lo anterior está en concordancia con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas (Ministerio de educación, COEDITAN, & Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés, 2002) en cuanto el aprendizaje del inglés exige unas condiciones y tiene restricciones que pueden influir en el temor

de las personas tales como: el número de interlocutores, la presencia o la ausencia de público, el poder y la solidaridad entre otros.

La ansiedad surge como un factor de importancia con relación a la motivación y la predisposición de los individuos para enfrentarse al aprendizaje del inglés, pero al contrario de lo que se preveía basados en nuestro estado del arte, no es un elemento que represente una frecuencia alta en los resultados. No obstante, sí puede existir una conexión entre los estados de miedo y ansiedad lo que para Krashen & Terrel (1999) en la hipótesis del filtro afectivo, requiere arduo trabajo para lograr un filtro bajo pues los sentimientos de miedo, desconfianza y ansiedad pueden demarcar un filtro afectivo alto, descompensar los procesos cognitivos de los estudiantes y activar niveles altos de desmotivación.

Los procesos de aprendizaje tienen una relación directa con los estados emocionales que se experimentan a lo largo de la vida. Cuando esos estados se convierten en sentimientos que perduran, las personas pueden relacionar el aprendizaje del inglés con la desmotivación, la vergüenza, la frustración, y la rabia entre otros.

La vergüenza está contemplada dentro del grupo de emociones desagradables que movilizan o inmovilizan la motivación de las personas puesto que cuando los individuos sienten que no pueden controlar su desempeño o mediarlo podrían dar más valor a los factores extrínsecos (externos) que a los intrínsecos como las metas personales: *"Siempre como que los profesores como que notaban el miedo que yo tenía, y siempre me sacaban y me masacraban con las preguntas (...)"*. Para Pekrun y Schutz (2007), el control de las emociones dependerá en gran parte de la capacidad del individuo para enfocarse en sus logros de manera individual.

9. CONCLUSIONES

9.1. De lo general a lo específico

En primera instancia podemos concluir que se lograron identificar los obstáculos de tipo cognitivo y emotivo que presentan los estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales en cuanto se hallaron tres grandes elementos relacionados con la cognición de los estudiantes. Para los individuos involucrados la *experiencia primera* ha generado en ellos creencias y hábitos de estudio obstaculizadores que se mueven en el campo de la cognición.

La edad en la que se encuentran los estudiantes representa una creencia que se ha instaurado en sus mentes y que tiene que ver con la imposibilidad de abordar el aprendizaje con naturalidad como sí lo podría hacer un ser humano en edades más tempranas. Cuando las creencias se relacionan con percepciones negativas, estas son un detonante para las personas teniendo en cuenta que esas aseveraciones internas no les permiten avanzar y son por derecho propio acercamientos iniciales con el idioma. Se lograron identificar algunas creencias desde la experiencia primera tales como:

- *se debe tener mucho vocabulario para abordar el proceso de aprendizaje del inglés con más confianza.*
- *existen bases y estructuras base que se deben conocer para continuar en el proceso debido a que de lo contrario será más difícil.*
- *si alguna de las condiciones anteriores no se cumplen se estará en capacidad de aprender inglés de la manera correcta.*

Los resultados nos permitieron identificar un obstáculo emergente de tipo cognitivo que subyace a las vivencias y al actuar de los docentes, esto debido a que de allí se han configurado prácticas y hábitos de estudio que no aporta al proceso de aprendizaje. Es decir que los conocimientos o prácticas anteriores han perpetuado y no han sido acomodados para adaptarlos al nuevo contexto. Los estudiantes no utilizan estrategias de aprendizaje de manera consciente para entender su aplicabilidad, utilidad y el beneficio para su formación. Los hábitos identificados son:

- *aprenderse muchas palabras,*
- *memorizar la mayor cantidad de palabras posibles,*
- *escribir palabras en el cuaderno para poder memorizarlas,*
- *aprenderse el significado de las palabras,*
- *usar el español cuando no se le entiende al profesor.*

Adicional a esto, la práctica docente en etapas anteriores da como resultado negaciones para el aprendizaje en cuanto los estudiantes precisaron que no encontraban secuencias lógicas en los procesos. Estos eran repetitivos y había poca empatía con los profesores.

En el campo de lo ontogénico no se identificaron limitaciones físicas que les impidieran a los estudiantes alcanzar los objetivos propios de la asignatura de inglés en la Universidad Autónoma. Sin embargo, se lograron detectar manifestaciones de ansiedad en el discurso.

En el ámbito de lo emotivo se lograron identificar el miedo, los autoconceptos, las vivencias, las relaciones y los sueños relacionados con las emociones de los estudiantes. El discurso del estudiante de la Universidad Autónoma nos permitió determinar que las vivencias de las personas han dado lugar a estados de desconfianza porque las voces de los docentes han influido de manera significativa en la percepción de ellos mismos. En ese sentido, se lograron

identificar autoconceptos negativos relacionados con las experiencias primarias de los individuos. Tal es el caso de las comparaciones en las que los estudiantes asumen que no se pueden desarrollar habilidades adecuadas para el performance que requiere el idioma porque:

- los demás pueden aprender más que yo porque ellos sí son suficientemente hábiles.
- he quedado tan mal delante las demás personas (a causa de mis docentes) que no creo que de verdad pueda aprender.

Los sueños y las expectativas se manifestaron dentro del estudio como un obstáculo de tipo emotivo por las propiedades de las emociones que se ven involucradas a raíz de estos factores. Se logró precisar que los estudiantes ponen gran entusiasmo basados en sus expectativas, pero cuando estas no se alcanzan, se pierde el ánimo con el cual se había emprendido inicialmente la tarea de aprender inglés. Este es el caso de las afinidades en la que los estudiantes no encuentran conexiones entre sus carreras o campos de estudio y el aprendizaje del inglés.

Por otro lado, se reconoce que las relaciones y las formas en las que estas se dan configuran un obstáculo de tipo emotivo para las personas. Esto quiere decir que las personas sienten que existe una amenaza en la presencia de los demás individuos en el aula, sus reacciones y percepciones.

Como consecuencia del presente estudio, podemos afirmar que una emoción puede pasar del plano de lo eventual a lo duradero y cuando un sentimiento se prolonga en el tiempo puede intensificar el obstáculo. De allí que el miedo y la desmotivación muevan la lógica del estudiante de la Universidad Autónoma en cuanto se lograron identificar ambos elementos dentro

del contexto investigado. Estos dos sentimientos prevalecen en los individuos desde sus experiencias primarias hasta la actualidad.

Tabla 8. Relación obstáculos cognitivos y obstáculos cognitivos

| Obstáculos cognitivo-emotivos | |
|---|---|
| Percepciones negativas | Autoconceptos negativos: edad |
| Práctica docente: vivencias | Desconfianza – miedo - desmotivación |
| Prácticas y hábitos de estudio | Sueños – Transversalidad -Desmotivación |
| Ansiedad y pánico: afecciones psicológicas | Relaciones: presencia de individuos- miedo |

Fuente: el autor

A partir de la identificación de los obstáculos de tipo cognitivo y emotivo, la investigación nos permitió establecer relaciones entre ambas categorías. El ecosistema de las redes semánticas y los resultados nos arroja relaciones de causa y efecto entre ambas categorías antes mencionadas. En esa noción de orden pudimos concluir que los estudiantes han creado concepciones referentes a la edad y autoconceptos negativos que tienen su origen en las experiencias de vida en las cuales se establecen los contactos iniciales con el aprendizaje y los docentes. Las voces de los docentes se han instaurado en los estudiantes con un grado de validez muy alto y para ellos lo que en su momento vivenciaron se ha quedado en sus mentes generando predisposiciones que les impide avanzar en el nuevo contexto.

La práctica docente es uno de los detonantes que ha instaurado en los estudiantes sentimientos (emociones que perduran) de desconfianza, miedo y desmotivación porque esos escenarios no fueron planeados para movilizar la libertad, la audacia y la motivación en los estudiantes. Consecuentemente, las prácticas individuales y los hábitos de estudio implementados por los individuos involucrados en la investigación no se han adaptado a los

nuevos contextos por lo que estas tácticas nos sugieren que las estrategias de aprendizaje no han sido canalizadas. Cuando el aprendiz no moviliza sus conocimientos, no comprende la funcionalidad de sus estrategias, y no las lleva al plano de la consciencia, su motivación se ve deteriorada y no procurará hacer el esfuerzo necesario para hacer frente a esos nuevos procesos.

La falta de conexión entre lo que los estudiantes consideran importante en sus carreras y el aprendizaje del inglés también les representa un *gap* (vacío) para reconocer que este proceso es integral y que tiene la posibilidad de llevar sus sueños a otros niveles de aprendizaje que circunscriban el comando del idioma.

Cuando las personas no comprenden el trasfondo de los conceptos puede dar entrada a situaciones psicológicas que no son coherentes con el significado real, como es el caso de la ansiedad y el pánico. Existe una tendencia a conectar el miedo y la desconfianza con estados de ansiedad y pánico que son movidos por la presencia de los demás individuos en las aulas de la clase porque puede ser juzgado, evaluado o porque las creencias me pueden indicar que siempre se hará una medición de mis conocimientos.

El miedo y la desconfianza tienen su origen en los procesos evaluativos que se imparten en el aula porque según los hallazgos del estudio, las personas viven la cultura de la evaluación como un elemento intransferible para el aprendizaje del inglés.

La convergencia de los obstáculos cognitivos y los obstáculos emotivos resulta en impedimentos cognitivo-emotivos para el aprendizaje del inglés y esto requerirá de maniobras didácticas y metodológicas para lograr que las personas reconozcan la utilidad de las antiguas estructuras, los viejos hábitos de estudio y las maneras más prácticas que les permita ser resilientes para abandonar los patrones instaurados.

10. RECOMENDACIONES

A la luz del presente trabajo de investigación se recomienda seguir explorando el tema referente a las bases para el aprendizaje del inglés que los estudiantes sugieren como esenciales para conectarse de manera apropiada a este proceso. Tal es el caso del reconocimiento del mucho vocabulario como base fundamental para el aprendizaje del idioma como *input* inicial en etapas iniciales.

Se recomienda revisar la utilidad de las estructuras, aprendizajes previos y estrategias de aprendizaje para comprender qué tan útil es mantenerlas o que tan relevante puede ser eliminarlas para que el aprendizaje del inglés pueda orientarse de una mejor manera.

De la investigación se sugiere implementar la ruta metodológica considerando que esta implementación permite filtrar la población inicial con la finalidad de enfocarse en una muestra poblacional que permita cumplir con los objetivos planteados.

De otro lado, se recomienda plantear acciones que permitan sesgar el filtro afectivo Krashen y Terrer (1999) para impermeabilizar el surgimiento de obstáculos cognitivo-emotivos en los estudiantes. Los obstáculos cognitivo-emotivos para el aprendizaje podrían generar conciencia en los aprendices cuando se reconocen, se intervienen, y se movilizan para adaptarse a los nuevos contextos de aprendizaje.

Es importante, además tener en cuenta incluir en la metodología de futuros proyectos el análisis de los valores neutrales obtenidos en el proceso diagnóstico. En la presente investigación no se consideraron, pero estos podrían dilucidar nuevas rutas en estudios semejantes. De igual forma, sería pertinente hacer una triangulación en la cual se comparen los resultados de la encuesta con los resultados de la entrevista e involucrar valores de carácter cuantitativos que pueden generar una visualización correlacional de las variables obstaculizadoras.

Finalmente se sugiere seguir explorando los nuevos conceptos, relaciones semánticas y concepciones construidas a lo largo de este estudio para la caracterización y comprensión de obstáculos cognitivo-emotivos para el aprendizaje del inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J., & Douglas Brown, H. (2000). *El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo 1*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf
- Bachelard, G. (1948). *La Formación del Espíritu Científico* (23a ed., pp. 1–304). Siglo veintiuno editores.
<http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturalIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Bachelard%20Gaston-La-formacion-del-espiritu-cientifico.pdf>
- Barrantes, H. (2006). Los obstáculos epistemológicos. *Cuadernos de Investigación Y Formación En Educación Matemática*, 2(2), 1–7.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6886/6572>
- Beltrán, M. (2017). El Aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera. *Revista Redipe*, 1–8. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227/224>
- Blanco, N., & Alvarado, M. E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales – RCS*. Tomado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/280/28011311.pdf>
- Boone, H., Associate, & Boone, D. (2012). Number 2 Article Number 2TOT2. *Journal of Extension*, 50(2), 1–5. https://archives.joe.org/joe/2012april/pdf/JOE_v50_2tt2.pdf
- Brousseau, G. (2011). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. *hal.archives-ouvertes.fr* (pp. 1–36). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516595/document>
- Carolina, Y., & Meléndez, R. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Vinculado*. <https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/emociones->

proceso-ensenanza-aprendizaje.pdf

Creswell, J. (2009). *Diseño de Investigación Métodos Cualitativo, Cuantitativo y Mixto* | PDF / *Science* | *Investigación cualitativa*. Scribd.

<https://es.scribd.com/document/361658431/Cresswel-2009-Diseno-de-Investigacion-Metodos-Cualitativo-Cuantitativo-y-Mixto>

Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *English Language Learning in Latin America* (pp. 1–82).

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5911/English%20Language%20Learning%20in%20Latin%20America.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Delfín de Manzanilla, B. (2007). Acitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 1-30.

Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719477>

Dewaele, J.-M. (2011). Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign

Language Learning and Use. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22 (1), 23-42.

[https://www.academia.edu/967963/Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use](https://www.academia.edu/967963/Reflections_on_the_Emotional_and_Psychological_Aspects_of_Foreign_Language_Learning_and_Use)

Díaz, D. (2014). “FACTORES DE DIFICULTAD PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO EN INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD ICESI” PROYECTO DE GRADO (pp. 1–76).

https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad_aprendizaje_ingles.pdf

Elizondo, A., Rodríguez, J. V., & Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de*

- Pedagogia Universitaria*, 15(29), 3–11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Estrada, J., Mejía, J., & Rey, J. (2015). Bilingüismo en Colombia: Economía y sociedad. *Ploutos*, 1–9.
- Galvis, L., & Bonilla, L. (2014). Desigualdades en la distribución del nivel educativo de los docentes en Colombia. *Capítulo 6. Desigualdades En La Distribución Del Nivel Educativo de Los Docentes En Colombia. Pág.:213-234*, 213–234. <https://doi.org/https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/6710>
- Gómez, C., & Markus, L. (2008). Obstáculos emocionales del aprendizaje en la tercera fase de la formación de docentes . *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol 1 No 3*, 5-21.
- Gómez, J. (2018). Diferencias en las Creencias entre Hombres y Mujeres Acerca del Aprendizaje del Idioma Inglés. *Revista signos* (Vol. 51, Issue 97, pp. 193–213). <https://doi.org/10.4067/s0718-09342018000200193>
- Gómez, L. (2015). Disonancia cognitiva y racionalidad práctica. *UNED* (pp. 1–63). http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterFilosofiaLogica-Lgomez/Gomez_Gonzalez_Luis_TFM.pdf
- González, A., & Tamayo, O. (2012). Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10(1), 1–18. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/613/335>
- Guillén, S., & Díaz, J. (2017). Estrategias cognitivas de aprendizaje en la comprensión lectora del Idioma inglés de los estudiantes del cuarto nivel de la Universidad Tecnológica

- Indoamérica de la Ciudad de Quito, Provincia de Pichincha. www.dspace.uce.edu.ec.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12590>
- Hernández, R., Hernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed., pp. 1–64). Mc Graw Hill Education.
- Jiménez, P. (2018). Exploring Students' Perceptions About English Learning in a Public University. *HOW*, 25(1), 69–91. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.385>
- Lermen, M., & Gómez-Tutor, C. (2008). Obstáculos emocionales del aprendizaje en la tercera fase de la formación de docentes. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(3), 5-21. Tomado de: <https://ojs3.uv.es/index.php/RASE/article/view/8566/8109>
- Krashen, S., & Terrel, T. (1999). *The Natural Approach Lenguaje Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. (2002). *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación*, 1(4).
- Muñoz-Justicia, J., & Sahagún-Padilla, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7. Manual de uso. In *Zenodo*. Zenodo. <https://zenodo.org/record/273997#.YhORWujMLIU>

- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). METACOGNICION: UN CAMINO PARA APRENDER A APRENDER. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, No, 1, 187–197.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Pérez, J., Nieto, J., & Santamaría, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37), 21–30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Piaget, J. (2007). *SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA* (1991st ed., Vol. 2). Labor.
[http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget -
_Seis estudios de Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)
- Quezada, C. (2011). La popularidad del inglés en el siglo XXI. *Revista Académica de Investigación*, 5, 1–4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7313478>
- Ribes, E. (2007). Revista Mexicana de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 7–14.
<https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635002.pdf>
- Rodríguez, Y. (2016). *Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1–9).
[https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/emociones-proceso-
ensenanza-aprendizaje.pdf](https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.pdf)
- Rojas, G. (2017). The epistemological obstacle and critical thinking. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 13(2), 305–320.
<https://doi.org/10.18004/riics.2017.diciembre.305-320>
- Roldán, A. (2016). Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de la población bogotana. En *repository.udistrital.edu.co* (pp. 1–95).
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6611>
- Romero, F. (2004). LA LECTURA Y SU RELACIÓN CON LA ESCRITURA. *Datospdf.com*,

1–24. https://datospdf.com/download/revista-electronica-de-educacion-y-psicologia-numero-2-diciembre-del-2004-revista-repes-ao-1-numero-2-diciembre-del-2004-pagina-1-de-24-5a44d58ab7d7bc422b92278b_pdf

Rosas, M., & Ormeño, V. (2015). Beliefs about foreign language learning in an initial teacher education program in Chile. *Colomb. Appl. Linguist. J. Printed ISSN*, 17(2), 207–228. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a03>

Santana Villegas, J. del C., García-Santillán, A., & Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (5), 79–94. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/1004>

Schutz, P., & Pekrun, R. (2007). *Emotions in Education* (1st ed.). Academic Press.

Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, 1–11. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0346251X19301150?token=48EA708B7D2B3F375053A7AF6600CB6EDA3045289EADA10BFDC44252AC28551128E4917FAF4B636F769DCEDCE72D3DE3&originRegion=us-east-1&originCreation=20220203175425>

Shao, K., Yu, W., & Ji, Z. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 97(4), 917–929. https://www.academia.edu/7258076/An_Exploration_of_Chinese_EFL_Students_Emotional_Intelligence_and_Foreign_Language_Anxiety

Supo, J. (2013). Como validar un instrumento. Aprende a crear y validar instrumentos como un experto. Tomado de: http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-

instrumentos-de-medicion.pdf

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015).

Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autosuficiencia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 1–8.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1888899215000082?token=821FDCA3EE6A6307FB906115CAA5FEC05ED43ADADBF07B3EC56A33E45D6EF14FD4DD2D4D6E85B6804409DE03D6B268D9&originRegion=us-east-1&originCreation=20220131034136>

Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223-234.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/0346251X9500010H?token=F2EA8C503A88180615774A2EB1B51E922F98E30BCB746679FB6474F2FC2EC4E39BEDFD437230B32D3A4157AEBBBCDFF8&originRegion=us-east-1&originCreation=20220202224436>


ANEXOS

Anexo 1. Consideraciones éticas

Al tratarse de una investigación de carácter social instaurada en el campo de la investigación educativa, sin riesgo o riesgo mínimo (Resolución 0088430) se deben tener en consideración los siguientes aspectos:

- Respeto por la privacidad y la confidencialidad.
- Consentimiento informado por parte de los participantes.
- Reconocimiento de los beneficios por parte de los individuos de la muestra.
- Autonomía para la participación en el proceso de investigación por parte de los participantes.
- Asumir las opiniones y percepciones de los individuos con respeto.

Anexo 2. Carta aval institucional

| | | |
|---|---|---|
|  | SOLICITUD DE AVAL ÉTICO, BIOÉTICO Y DE INTEGRIDAD CIENTÍFICA PARA LOS PROYECTOS O PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN QUE SE REALIZARÁN CON LA PARTICIPACIÓN DE SERES VIVOS Y MATERIAL ORGÁNICO POR PARTE DE INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES¹ | CÓDIGO: GIN-FOR-038 |
| | | VERSIÓN: 1 FECHA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO: 27/MAR/2020 |

A. DATOS GENERALES DEL PROYECTO O PROGRAMA

Título del proyecto o programa: **OBSTÁCULOS COGNITIVO-EMOTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES CON RELACIÓN AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

- 1.
2. **Nombre de las instituciones participantes:** Universidad Autónoma de Manizales (Jorge Eduardo Agudelo Ríos – Docente de la institución y estudiante de maestría en educación con la Universidad de Caldas)
3. **Nombre de los grupos de investigación:** Cognición y educación
4. **Nombre de los semilleros de investigación:** N/A
5. **Duración del proyecto:** 1 año

B. DATOS DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL, COINVESTIGADORES Y ASISTENTES DE INVESTIGACIÓN O SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN¹

Datos del investigador principal

1. **Nombre:** Jorge Eduardo Agudelo Ríos
2. **Título académico:** Licenciado en Lenguas Modernas y aspirante a magister 2021
3. **Número de contacto:** 8919079 - 3146170095
4. **Correo electrónico:** jagudelo@autonoma.edu.co
5. **Grupo de Investigación:** Cognición y Educación
6. **Departamento al que pertenece:** Educación
7. **Institución:** Universidad de Caldas

1. **Nombre:** Andrea Suarez Salazar – Asesora de proyecto
2. **Título académico:** Magister en Educación y Desarrollo Humano
3. **Número de contacto:** 3207791453
4. **Correo electrónico:** andreasuarez@autonoma.edu.co
5. **Grupo de Investigación:** Antena Neológica Universidad Autónoma
6. Departamento al que pertenece:
7. Institución:

Descripción de las incompatibilidades: Ninguno


Descripción de los conflictos de intereses: Ninguno

Acuerdo de confidencialidad: En razón a que tendré (mbs) acceso a información confidencial me (nos) comprometo (s) a:

- No incurrir en las siguientes conductas (copiar, citar, usar o divulgar los contenidos del proyecto de investigación sin las autorizaciones que correspondan de acuerdo a lo convenido con los autores, población participante o las entidades financiadoras).
- No hacer uso diferente a los resultados del proyecto, de la información a la que tenga acceso en razón del proyecto mismo, para beneficio propio o de terceros diferentes a los del proyecto.

INVESTIGADORES

| | |
|--|---|
| Nombre: Jorge Eduardo Agudelo Ríos Cedula: 15962809 | Firma:  |
| Nombre: Andrea Suárez Salazar-Asesora Cedula: 1.053.767.523 | Firma:  |
| Nombre: Cedula: | Firma: |

| | | |
|---|--|--|
|  | SOLICITUD DE AVAL ÉTICO, BIOÉTICO Y DE INTEGRIDAD CIENTÍFICA PARA LOS PROYECTOS O PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN QUE SE REALIZARÁN CON LA PARTICIPACIÓN DE SERES VIVOS Y MATERIAL ORGÁNICO POR PARTE DE INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES! | CÓDIGO: GIN-FOR-038 |
| | | VERSIÓN: 1 FECHA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO: 27/MAR/2020 |

Es aprobado como investigación sin riesgo, se hará la encuesta de forma virtual

| | | | |
|----------------------------|---|------------------------------------|---|
| María del Carmen Vergara Q | Coordinadora de la Unidad de Investigación, relatora del Comité de Bioética | reddeinvestigacion@autonoma.edu.co |  |
| Jackeline Mulette | Representante del área clínica de Odontología-SALUD | jmullet@autonoma.edu.co |  |
| Andrea del Pilar González | Representante del área clínica de Fisioterapia-SALUD | andregm@autonoma.edu.co |  |
| Juan Manuel Vargas | Experto en ética | jvargas@autonoma.edu.co |  |

Anexo 3. Instrumento: encuesta piloto

| |
|--|
| OBSTÁCULOS COGNITIVO-EMOTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES CON RELACIÓN AL APRENDIZAJE DEL INGLÉS |
| PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: OBSTÁCULOS COGNITIVO-EMOTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES CON RELACIÓN AL APRENDIZAJE |

DEL INGLÉS

1. BENEFICIOS QUE SE ESPERAN OBTENER DEL PROYECTO:

- * Mejores prácticas educativas con relación a la enseñanza del inglés.
- * Generación de estrategias que permitan ser más conscientes de los propios procesos de aprendizaje.
- * Fortalecimiento de las estrategias didácticas del profesorado de la Universidad Autónoma.

2. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE:

Manifiesto que he comprendido satisfactoriamente la naturaleza y el propósito de este estudio y los procedimientos que de él se derivan.

| | |
|---|---|
| ¿Doy mi consentimiento para este estudio y acepto participar en él? | SI NO |
| Número de Documento de Identidad: | |
| Programa: | |
| Correo electrónico institucional: | |
| Años cumplidos: | |
| Sexo: | Hombre Mujer |
| Nivel (es) de inglés cursado (s) durante el año 2019 | Inglés I Inglés II Inglés III Inglés IV Inglés V Inglés VI |

| | |
|---|--|
| | Inglés VII Inglés VIII |
| Nivel de inglés en el que se encuentra matriculado actualmente o que cursó por última vez. | Inglés I Inglés II Inglés III Inglés IV Inglés V Inglés VI Inglés VII Inglés VIII |
| Tiempo en años que lleva vinculado con la Universidad Autónoma como estudiante. | 1 año 2 años 3 años 4 años 5 años 6 años o más |
| <p>ESCALA LIKERT PARA LAS RESPUESTAS</p> <p>Por favor responda:</p> <p>Totalmente de acuerdo: TA</p> <p>De acuerdo: A</p> <p>Neutral: N</p> <p>En desacuerdo: D</p> <p>Totalmente en desacuerdo: TD</p> | |
| 1. A alguien que ya habla un idioma extranjero le es más fácil aprender otro idioma. | |
| 2. Yo tengo una habilidad especial para aprender idiomas extranjeros. | |

| |
|---|
| 3. Todos pueden aprender un segundo idioma. |
| 4. El idioma inglés es un idioma de mediana dificultad. |
| 5. El idioma inglés es un idioma fácil. |
| 6. Para hablar inglés es necesario aprender sobre las culturas de habla inglesa. |
| 7. Me gusta practicar inglés con hablantes nativos. |
| 8. Si no te sabes una palabra en inglés está bien que intentes de adivinarla. |
| 9. Es importante repetir y practicar mucho. |
| 10. Confío en que aprenderé a hablar bien en inglés. |
| 11. La gente en Colombia siente que es importante hablar inglés. |
| 12. Me gustaría aprender inglés para poder conocer más sobre las culturas de habla inglesa. |
| 13. Si aprendo bien el inglés tendré mejores oportunidades laborales. |
| 14. Yo quiero aprender a hablar muy bien el inglés. |
| 15. Me gustaría tener amigos que sean hablantes nativos del inglés. |
| 16. Para los niños es más fácil aprender un segundo idioma que para los adultos. |
| 17. Las mujeres son mejores para aprender idiomas que los hombres. |
| 18. No puedes aprender otro idioma con solo dedicarle una hora al día. |
| 19. Es más fácil hablar que comprender un idioma extranjero. |
| 20. Es más fácil leer que escribir en un idioma extranjero. |
| 21. No debieras decir nada en inglés hasta que lo puedas decir correctamente. |
| 22. La parte más importante de aprender un idioma extranjero es aprender la gramática. |
| 23. Aprender un idioma extranjero es distinto a aprender otras asignaturas. |
| 24. La parte más importante de aprender inglés es aprender a traducir del español al inglés. |
| 25. Es importante hablar inglés con excelente pronunciación. |
| 26. Me da vergüenza hablar inglés con otras personas. |
| 27. Si a los estudiantes se les permite cometer errores desde que comienzan a estudiar inglés, después les será difícil hablar correctamente. |
| 28. Existen personas con una habilidad especial para aprender un segundo idioma. |
| 29. La gente en Colombia es buena para aprender otros idiomas. |
| 30. Las personas buenas para las matemáticas o la ciencia no son buenas para aprender idiomas extranjeros. |
| 31. Hay idiomas que son más fáciles de aprender que otros. |
| 32. Si alguien dedicara una hora al día al aprendizaje de una lengua le tomaría 1 a 2 años hablarla bien. |
| 33. Si alguien dedicara una hora al día al aprendizaje de una lengua le tomaría 3 a 5 años hablarla bien. |
| 34. Si alguien dedicara una hora al día al aprendizaje de una lengua le tomaría 5 a 10 años hablarla bien. |
| 35. Es importante practicar con audio, video, o CD Roms. |
| Comentario, sugerencias y preguntas con referencia a la encuesta y los ítems de la misma. |

Anexo 4. Instrumento: encuesta diagnostica

**Obstáculos cognitivo-emotivos con relación al aprendizaje del inglés en los estudiantes de
la Universidad Autónoma de Manizales.**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:
OBSTÁCULOS COGNITIVO - EMOTIVOS CON RELACIÓN AL APRENDIZAJE DEL
INGLÉS

1. BENEFICIOS QUE SE ESPERAN OBTENER DEL PROYECTO:

* Mejores prácticas educativas con relación a la enseñanza del inglés.

* Generación de estrategias que permitan ser más conscientes de los propios procesos de aprendizaje.

* Fortalecimiento de las estrategias didácticas del profesorado de la Universidad Autónoma.

2. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE:

Manifiesto que he comprendido satisfactoriamente la naturaleza y el propósito de este estudio y los procedimientos que de él se derivan.

| | |
|---|---|
| ¿Doy mi consentimiento para este estudio y acepto participar en él? | SI NO |
| Número de Documento de Identidad: | |
| Programa: | |
| Correo electrónico institucional: | |
| Años cumplidos: | |
| Sexo: | Hombre Mujer |
| Nivel (es) de inglés cursado (s) durante el año 2019 | Inglés I Inglés II Inglés III Inglés IV Inglés V Inglés VI Inglés VII |

| | |
|---|--|
| | Inglés VIII |
| Nivel de inglés en el que se encuentra matriculado actualmente o que cursó por última vez. | Inglés I Inglés II Inglés III Inglés IV Inglés V Inglés VI Inglés VII Inglés VIII |
| Tiempo en años que lleva vinculado con la Universidad Autónoma como estudiante. | 1 año 2 años 3 años 4 años 5 años 6 años o más |
| ESCALA LIKERT PARA LAS RESPUESTAS Por favor responda: Totalmente de acuerdo: 5 De acuerdo: 4 Neutral: 3 En desacuerdo: 2 Totalmente en desacuerdo: 1 | |
| 1. Considero que a una persona que ya habla un idioma extranjero le es más fácil aprender inglés. | |

| |
|--|
| 2. Pienso que tengo habilidades especiales para el aprendizaje de idiomas. |
| 3. Todos podemos aprender un segundo idioma. |
| 4. Pienso que el inglés es un idioma difícil para aprender. |
| 5. Creo que para hablar inglés es necesario aprender sobre las culturas de habla inglesa. |
| 6. Me gustaría practicar inglés con hablantes nativos. |
| 7. Pienso que está bien adivinar cuando no sé bien qué palabra utilizar en inglés. |
| 8. Considero que es importante repetir y practicar para aprender inglés. |
| 9. Confío en que aprenderé a hablar muy bien en inglés. |
| 10. Para los colombianos es importante hablar inglés. |
| 11. Me gustaría aprender inglés para poder conocer más sobre las culturas de habla inglesa. |
| 12. Pienso que si aprendo bien el inglés tendré mejores oportunidades laborales. |
| 13. Yo quiero aprender a hablar muy bien en inglés. |
| 14. Me gustaría tener amigos que sean hablantes nativos del inglés. |
| 15. Creo que para los niños es más fácil aprender un segundo idioma que para los adultos. |
| 16. Creo que las mujeres son mejores que los hombres para aprender un idioma. |
| 17. Considero que no puedes aprender otro idioma con solo dedicarte una hora al día. |
| 18. Creo que es más fácil hablar que comprender lo que se escucha en inglés. |
| 19. Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo. |
| 20. Pienso que uno no debería decir nada en inglés hasta que lo puedas decir correctamente. |
| 21. Considero que la parte más importante de aprender un idioma extranjero es aprender la gramática. |
| 22. Considero que aprender un idioma extranjero es distinto a aprender otras asignaturas escolares. |

| |
|---|
| 23. Considero que la parte más importante de aprender inglés es aprender a traducir. |
| 24. Creo que es importante hablar inglés con excelente pronunciación y acento. |
| 25. Considero que la parte más importante del aprendizaje del inglés es conocer mucho vocabulario. |
| 26. Me da vergüenza hablar inglés con otras personas. |
| 27. Pienso que si a los estudiantes se les permite cometer errores desde que comienzan a estudiar inglés, después les será más difícil dejar de cometerlos. |
| 28. Pienso que existen personas con una habilidad especial para aprender un segundo idioma. |
| 29. Los Colombianos son buenos para aprender otros idiomas. |
| 30. Considero que las personas buenas para las matemáticas o la ciencia no son buenas para aprender idiomas extranjeros. |
| 31. Pienso que las personas que hablan más de un idioma son muy inteligentes. |
| 32. Considero que hay idiomas que son más fáciles de aprender que otros. |
| 33. Pienso que, si alguien dedicara una hora al día para el aprendizaje del inglés, le tomaría _____ para llegar a ser fluido en el idioma. |
| 34. Pienso que es importante practicar inglés en un laboratorio de idiomas que permita el uso de herramientas digitales. |

Anexo 5. Validación por experto.

Validación del instrumento por expertos, obtenido de Supo (2013)

Datos personales

Nombre: Gloria Alejandra Agudelo Ríos

Lugar donde labora: Secretaria de Educación de Caldas

Mayor título académico: Magister en Administración de Organizaciones

Objeto de Evaluación

Pertinencia frente al instrumento: Entrevista para determinar los obstáculos cognitivo - emotivos en el aprendizaje del inglés en estudiantes de pregrado de la Universidad Autónoma de Manizales.

Puntuación superior a 4,0 se contempla como **probatoria** para aplicar el instrumento.

Marque con una (X) el grado de satisfacción que da al cumplimiento de cada ítem siendo (1) ~~Nada~~ satisfecho, (2) Poco satisfecho, (3) Neutral, (4) Muy satisfecho y (5) Totalmente satisfecho.

| ITEM | Descripción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|--|---|---|---|---|---|
| Suficiencia | El instrumento permite obtener la información sobre los obstáculos cognitivos - emotivos en el aprendizaje del inglés. | | | | | X |
| Pertinencia | El instrumento presenta un enfoque adecuado al tema propuesto. | | | | X | |
| Claridad | El instrumento se entiende fácilmente. | | | | | X |
| Intencionalidad | El instrumento es aplicable a estudiantes universitarios. | | | | | X |
| Metodología | El instrumento permite llevar a cabo una investigación por la ruta cualitativa. | | | | | X |

Puntuación: 4.8

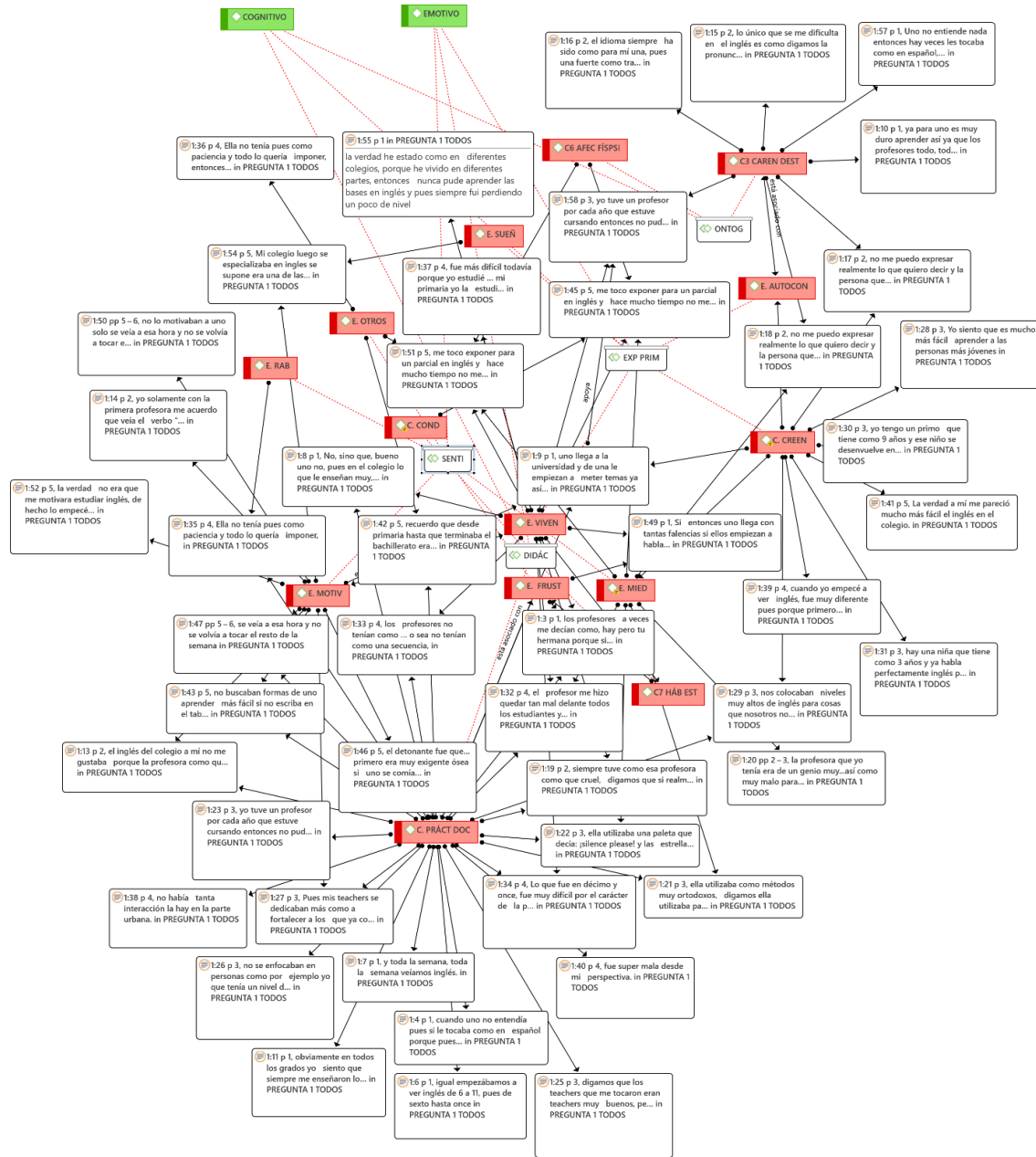
Observaciones y recomendaciones: Se recomienda especificar el propósito al cual apunta las preguntas propuestas por el autor, recordar que aunque son estudiantes universitarios estos instrumentos deben ser de fácil comprensión para un lector.

Firma:

C.C. 25113115 de Salamina

| | |
|---|--|
| Nombre: | |
| Edad: | |
| Ocupación: | |
| Lugar de nacimiento: | |
| Lugar de residencia: | |
| Tiempo que llevas estudiando en la Universidad: | |
| Carrera: | |
| Entrevistador | 1. ¿Cómo describes tu experiencia en las clases de inglés durante la básica secundaria? |
| Entrevistad (@) | |
| Entrevistador | 2.¿Cuántas horas (semana) consideras serían apropiadas para un buen aprendizaje de esta asignatura en la Universidad? |
| Entrevistad (@) | |
| Entrevistador | 3. ¿Qué habilidades consideras más fáciles de abordar? |
| Entrevistad (@) | |
| Entrevistador | 4.¿Cómo te sientes en los diferentes momentos de la clase? |
| Entrevistad (@) | |
| Entrevistador | 5. ¿Qué entiendes por gramática, pronunciación, acento, fluidez? |
| Entrevistad (@) | |
| Entrevistador | 6. ¿Cuál es tu asignatura favorita y por qué? |
| Entrevistad (@) | |
| Entrevistador | 7. ¿y tú participas en las clases de inglés? |
| Entrevistad (@) | |
| Entrevistador | 8.¿Cómo te sientes al intervenir de manera oral en la clase de inglés? |
| Entrevistad (@) | |
| Entrevistador | 9.¿Crees que conocer mucho vocabulario en inglés te podría ayudar a comunicarte con más confianza? |
| Entrevistad (@) | |
| Entrevistador | 10. ¿Qué tan seguro te sientes para participar en inglés teniendo en cuenta a los otros en la clase? |
| Entrevistad (@) | |

Red 1



Red 2

