

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA**



UCSC

**PERCEPCIÓN DEL ROL DE FACTORES SOCIOAFECTIVOS
EN EL APRENDIZAJE DE L2 EN ESTUDIANTES DE
PEDAGOGÍA EN INGLÉS**

POR: ROBERTO ANDRÉS CUEVAS VERA

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la
Universidad Católica de la Santísima Concepción para optar
al grado académico de Magister en Lingüística Aplicada**

Profesora Guía: Mg. Roxanna Carolina Correa Pérez

Concepción - Chile

2017

Dedico este trabajo de tesis a mi bella familia que siempre me ha entregado su apoyo, comprensión, motivación y amor. A mis padres y a mis hermanos por estar siempre ahí para apoyarme. A mi Padre Celestial por acompañarme siempre.

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este largo proceso, no puedo dejar pasar esta oportunidad para expresar mis más sinceros agradecimientos a todos aquellos que contribuyeron al logro de esta meta.

En primer lugar, agradezco a mi Padre Celestial por la vida, la salud y su guía a lo largo de todo este proceso.

A mi amada esposa María Carmen y mi hija Daniela por su apoyo en todo momento, su paciencia y su infinito amor.

Mis agradecimientos también van para la Profesora Roxanna Correa por su infinito apoyo para cumplir la meta de completar satisfactoriamente este proceso.

Por último, tengo que agradecer al programa de Magister en Lingüística Aplicada de la UCSC por la oportunidad entregada y a todos los docentes que ya sea por medio de sus clases o su ayuda en algún punto de este proceso aportaron su granito de arena.

Roberto Andrés Cuevas Vera

PÁGINAS PRELIMINARES

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE GENERAL	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	ix

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Aspectos generales y justificación	2
1.2 Preguntas de investigación	3
1.3 Supuestos de investigación	4
1.4 Objetivos	5
1.4.1 Objetivo general	5
1.4.2 Objetivos específicos	5
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	6
2.1 Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)	6
2.2 Estrategias de Aprendizaje de una Lengua	8
2.3 Factores Socioafectivos Presentes en el Aprendizaje de una Lengua	10
2.4 Teoría Modelo del Monitor: El Filtro Afectivo	16
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	19
3.1 Diseño de la Investigación	19
3.2 Participantes	19
3.3 Instrumentos	19
3.3.1 <i>Cuestionarios por entrevista personal</i>	19
3.3.2 <i>Entrevistas semiestructuradas</i>	20
3.3.3 <i>Inventario basado en el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas</i>	20
3.4 Validación de Instrumentos	21

3.5 Recolección de datos	21
3.6 Categorías de análisis	22
3.6.1 <i>Entrevista Semiestructurada</i>	22
3.6.2 <i>Cuestionario SILL</i>	23
3.6.3 <i>Inventario SILL</i>	23
3.7 Análisis de datos	24
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	25
4.1 Identificar las estrategias socioafectivas que los estudiantes declaran usar para afrontar su aprendizaje del inglés	26
4.1.1. Motivación	26
4.1.2 Autoeficacia	33
4.1.3 Estrategias Afectivas	39
4.1.4 Estrategias Sociales	44
4.2 Identificar el rol que la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales juegan en la percepción que tienen los estudiantes acerca de su desempeño en el aprendizaje del idioma inglés	51
4.2.1 Categoría: Motivación	52
4.2.2 Categoría: Autoeficacia	54
4.2.3 Categoría: Estrategias Afectivas	56
4.2.4 Categoría: Estrategias Sociales	58
4.3 Describir las estrategias sociales y/o afectivas declaradas por los estudiantes de lengua inglesa y que se relacionan con los aspectos que influyen su proceso de aprendizaje del inglés	60
4.3.1 Categoría: Estrategias Afectivas	61
4.3.2 Categoría: Estrategias Sociales	63
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	66
5.1. Limitaciones y proyecciones de la investigación	68
CAPÍTULO 6: GLOSARIO	71
CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
CAPÍTULO 8: ANEXOS	82

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

Tabla III. 1. Categoría de análisis de la entrevista semiestructurada	22
Tabla III. 2. Categoría de análisis del cuestionario SILL	23
Tabla III. 3. Categoría de análisis del inventario SILL	23

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla IV. 1. Motivación para estudiar inglés	27
Tabla IV. 2. Utilidad de lo aprendido en clases	28
Tabla IV. 3. Participación en clases	30
Tabla IV. 4. Expectativas de éxito	32
Tabla IV. 5. Capacidades para aprender inglés	34
Tabla IV. 6. Nivel de seguridad y confianza en el aprendizaje del inglés	35
Tabla IV. 7. Estrategias de fortalecimiento de conocimientos adquiridos en clases	36
Tabla IV. 8. Rol de los errores en el proceso de aprendizaje del inglés.	38
Tabla IV. 9. Actitudes frente a la corrección en clases	40
Tabla IV. 10. Desafíos e incentivos para mejorar	41
Tabla IV. 11. Manejo de la ansiedad	43
Tabla IV. 12. Trabajos grupales	45
Tabla IV. 13. Estrategias personales de estudio	46
Tabla IV. 14. Interacción con otros	48
Tabla IV. 15. Retroalimentación	49
Tabla IV. 16. Motivación	52
Tabla IV. 17. Autoeficacia	54
Tabla IV. 18. Estrategias Afectivas	56
Tabla IV. 19. Estrategias Sociales	58
Tabla IV. 20. Categoría Estrategias Afectivas	61
Tabla IV. 21. Categoría Estrategias Sociales	63

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo identificar y analizar de forma cualitativa y cuantitativa la percepción del rol de factores socioafectivos como la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales que están presentes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera desde la perspectiva de estudiantes universitarios chilenos de un programa de pedagogía en inglés. Esta investigación se llevó a cabo por medio de un estudio transversal de carácter descriptivo. Para la obtención y registro de la información, se aplicaron entrevistas y cuestionarios a 10 estudiantes de pedagogía en inglés de una universidad regional con distintos niveles de inglés. La validación de los instrumentos se realizó por medio de la evaluación de docentes expertos. A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que la mayor parte de los estudiantes de lengua inglesa hace uso de estrategias sociales y afectivas para lograr éxito en su proceso de aprendizaje del inglés. Además, se ha percibido la existencia de una importante relación entre el nivel de motivación de los estudiantes y los resultados de su aprendizaje, al señalar que su alto rendimiento está altamente influenciado por la motivación que les produce aprender, interiorizarse del idioma y comenzar a ser parte de un proceso que les abre una visión diferente desde el punto de vista cultural que conlleva el idioma. Es importante mencionar también que gran parte de los estudiantes están conscientes de que las estrategias sociales y afectivas están presentes y pueden jugar a su favor, especialmente en un área de estudio que relaciona el uso de la lengua con el aspecto social y el aspecto afectivo.

Palabras clave: *factores socioafectivos, motivación, autoeficacia, aprendizaje.*

ABSTRACT

This study aims at identifying and analyzing, in both qualitative and quantitative manner, the perception of the role played by socio-affective factors such as motivation, self-efficacy, affective strategies and social strategies that are present in the foreign language learning process from the perspective of Chilean college students of an English Teaching Program. This research was carried out through a descriptive cross-sectional study. In order to obtain and record the information, interviews and surveys were applied to 10 students of the English Teaching Program of a regional university with different levels of English proficiency. The instrument validation was carried out through the evaluation by expert teachers. On the basis of the results obtained, it can be concluded that most of the students use affective and social strategies to succeed in their English learning process. Moreover, the existence of an important relationship between the motivation level among students and their learning results has been observed when indicating that their high performance is greatly influenced by the motivation caused by the fact of learning, understanding the language, and starting to be part of a process that provides a different vision from the cultural point of view of the language. It is important to mention that most of the students are also aware of the social and affective strategies being present and in their favor, especially in a study area that relates the use of language to the social and affective aspects.

Keywords: *socio-affective factors, motivation, self-efficacy, learning.*

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los 60, se ha dado una mayor atención al papel que juegan las estrategias en el aprendizaje de una lengua extranjera o L2 y en la adquisición de la segunda lengua tal como se ha recopilado en diversos estudios (Anderson, 2008; Rubin, 1975; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990). Algunas de las dificultades presentes a lo largo del proceso de aprendizaje se relacionan en gran manera con la falta de motivación, bajo nivel de autoestima, poca comunicación, y frustración ante el fracaso académico que reduce el deseo de aprender, entre otras. Aun cuando se tenga un alto nivel intelectual, el rendimiento del estudiante llega a ser muy bajo debido al poco desarrollo de su inteligencia emocional. El aprendizaje de una lengua representa una forma de intercambio afectivo y cultural entre las personas, una verdadera experiencia social. Al ser parte de este proceso, se pueden percibir las distintas formas de reconocer el mundo que nos rodea, ya sea desde nuestras propias experiencias y conocimientos previos, especialmente desde el punto de vista de la lengua o lenguas que se hablan. Este aprendizaje nos da la posibilidad de describir, analizar e interpretar las ideas y creencias de cada uno de los actores de la sociedad, al mismo tiempo que nos permite acrecentar la curiosidad acerca de otras culturas y su forma de ser, generando una cierta empatía hacia ellos y resolver de manera aceptable posibles conflictos o situaciones de confusión.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es identificar la percepción de los estudiantes sobre el rol de factores socioafectivos en su proceso de aprendizaje del idioma inglés y se llevará a cabo por medio de un estudio transversal de carácter descriptivo. Inicialmente, se da a conocer el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los objetivos planteados para luego presentar el marco teórico, el cual incluye una descripción en detalle de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), de los Factores Socioafectivos presentes en el proceso de Aprendizaje y la Teoría del Modelo del Monitor, específicamente en el punto del Filtro Afectivo.

Posteriormente, se indica la metodología a utilizar, la cual incluye el diseño de la investigación, los participantes, los instrumentos a utilizar y la recolección de datos. Luego, se muestra el análisis de los resultados y finalmente, se entregan las conclusiones derivadas de estos.

Mediante estos resultados, se espera establecer parámetros acerca de la importancia e influencia que determinados factores socioafectivos, tales como la motivación, la autoeficacia y las estrategias socioafectivas, pueden llegar a tener durante los procesos de adquisición de segundas lenguas (ASL) de acuerdo a lo percibido por los propios estudiantes, dando más claridad sobre las estrategias que se deberían aplicar en clases con el fin de mejorar, optimizar y potenciar los factores que influyen en el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los estudiantes.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Aspectos generales y justificación.

Los resultados que un estudiante pueda obtener durante el proceso de adquisición de segundas lenguas dependen, entre otros, de factores personales que influyen en distintos aspectos del proceso. Generalmente, estos factores han sido clasificados en dos tipos: el aspecto cognitivo y el aspecto afectivo. Por un lado, la variable cognitiva abarca las capacidades racionales como la inteligencia o la memoria, además de los procesos mentales tales como el análisis, la síntesis, la inducción o la deducción. Por otro lado, la variable afectiva incluye todos aquellos procesos y fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del estudiante, las cuales pueden reflejarse en la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la imagen propia, la personalidad, la ansiedad, etc, cuya importancia es vital durante el proceso de aprendizaje del alumno.

Chastain (1975) establece la pregunta acerca de cuáles podrían ser los factores socioafectivos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua, de qué manera lo hacen y qué grado de influencia pueden llegar a alcanzar. Por su parte, Arnold (2000) señala que la emoción y la razón son distinguibles, pero al mismo tiempo, son las dos caras de una misma moneda y ambas están presentes en la realidad de la sala de clases. El mismo autor agrega que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva y que cuando ambas se utilizan juntas, se pueden construir bases mucho más firmes y que ni los aspectos cognitivos ni los aspectos afectivos y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro. Por otro lado, Oxford (1990) señala que debe existir un conocimiento en el manejo de factores como la ansiedad, los cuales, fácilmente pueden llegar a presentarse entre los estudiantes.

En la misma línea, es muy importante que el estudiante también posea un conocimiento pragmático de la lengua, además del conocimiento del código, a fin de usarla de manera eficaz y apropiada de acuerdo a la situación comunicativa y los interlocutores. Al respecto, Balconi y Amenta (2010) señalan que como parte de su competencia pragmática, los estudiantes toman decisiones y elaboran estrategias basadas en algunas de las propiedades de la competencia pragmático/comunicativas, tales como la variabilidad, negociabilidad, adaptabilidad, relevancia, indeterminación y dinamicidad.

Asimismo, Richards (2008) señala que existe una gran cantidad de dificultades de tipo psicológico-lingüístico y emocional de la lengua que afecta el aprendizaje de la producción oral. Además, se pueden apreciar dificultades derivadas del mínimo manejo del aspecto emocional, como por ejemplo, poca participación en clases por parte del alumno, pocas oportunidades de poner en práctica lo aprendido en clases, poca iniciativa del estudiante, y un escaso uso de las estrategias de aprendizaje. Las problemáticas mencionadas evidencian la necesidad de identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes para incrementar su rendimiento en su proceso de aprendizaje del inglés y ayudarles a manejar los factores socioafectivos presentes.

Se espera que los resultados obtenidos contribuyan a dar más claridad sobre las estrategias que se deberían aplicar en el salón de clases con el fin de mejorar, optimizar y potenciar los factores que influyen en la adquisición de la lengua extranjera por parte de los estudiantes.

PREGUNTAS Y SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

El contexto de la enseñanza de una segunda lengua brinda una excelente oportunidad de desarrollar un sentido de convivencia con diversos grupos donde los afectos, las emociones, los estados de ánimo y las actitudes los sitúan en un marco de gran influencia para la didáctica de lenguas. El ser humano es un ser afectivo, y esta afectividad puede favorecer una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Al respecto, Arnold y Brown (1999) señalan que se deben realizar los esfuerzos necesarios para solucionar los problemas generados por emociones negativas y crear y usar emociones más positivas y facilitadoras.

Considerando lo anterior, se han elaborado las preguntas de investigación y los supuestos de investigación que impulsan la realización de este estudio.

1.2 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de lengua inglesa acerca de sus posibilidades de desempeño en el aprendizaje del idioma inglés?

¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de lengua inglesa acerca del rol de determinados factores socioafectivos en su proceso de aprendizaje del idioma inglés?

¿Qué estrategias sociales y/o afectivas utilizan los estudiantes para afrontar las distintas etapas de su aprendizaje del idioma inglés?

1.3 Supuestos de investigación

- Los estudiantes de lengua inglesa perciben que poseen las habilidades y herramientas necesarias para tener un óptimo desempeño en su proceso de aprendizaje del idioma inglés y por ende, un eventual dominio del idioma inglés. Lo anterior se complementa con la motivación que presentan, la autoeficacia para aprender y utilizar lo aprendido, además de estrategias sociales y afectivas que usan constantemente.

- La motivación que requieren los estudiantes para iniciar su proceso de aprendizaje y perseverar hasta lograr los objetivos, la autoeficacia para avanzar en este proceso, las estrategias afectivas que contribuyen al progreso del aprendizaje del idioma inglés y las estrategias sociales requeridas para integrarse a los entornos sociales y comunicativos inherentes del idioma inglés son percibidas por los estudiantes entrevistados como factores socioafectivos con un rol importante a lo largo de su proceso de aprendizaje del idioma inglés, constituyendo un factor de influencia.

- Los estudiantes entrevistados mostraron determinadas estrategias sociales y/o afectivas, como por ejemplo, compartir el conocimiento para beneficio de los demás y propio, estar abierto a recibir comentarios para corregir errores o retroalimentación y mostrar tolerancia ante la frustración de no obtener buenos resultados, lo cual les permite perseverar a través de las distintas etapas del proceso de aprendizaje del idioma inglés.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Analizar la percepción del rol de factores socioafectivos tales como la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales, los cuales están presentes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera desde la perspectiva de estudiantes chilenos de pedagogía en inglés.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las estrategias socioafectivas que los estudiantes declaran usar para llevar a cabo su aprendizaje del inglés.
- Identificar el rol que la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales juegan en la percepción que tienen los estudiantes acerca de su desempeño en el aprendizaje del idioma inglés.
- Describir las estrategias sociales y/o afectivas declaradas por los estudiantes y que se relacionan con los aspectos que influyen su proceso de aprendizaje del inglés.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

El Marco Teórico que fundamenta esta investigación incluirá la revisión de los siguientes puntos: *Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)*, *Estrategias de Aprendizaje*, *Factores Socioafectivos presentes en el aprendizaje de una lengua*, y *Teoría Modelo del Monitor: Filtro Afectivo*.

2.1 Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)

Krashen (1985) señala que la adquisición de la primera lengua se realiza de manera natural y espontánea, mientras que el aprendizaje de una segunda, implica la estructuración de un método para enseñar el código, es decir, el aspecto formal de la lengua y una metodología que se adecue a los participantes del proceso.

Van Patten y Benati (2010) indican que la adquisición de segundas lenguas (ASL) es un campo de investigación que se focaliza más en los estudiantes y el aprendizaje que en los profesores y la enseñanza. Por su parte, Gass y Selinker (2008) definen la ASL como el estudio de la forma en que es aprendida una lengua extranjera, la forma en que los estudiantes crean un nuevo sistema de lengua con una exposición limitada a la lengua extranjera. Los mismos autores señalan que la ASL es el estudio de lo que es aprendido o no es aprendido en una lengua extranjera y de las razones por las que muchos estudiantes no alcanzan el mismo grado de proficiencia en la lengua extranjera.

Tomando en cuenta lo señalado anteriormente, se hace cada vez más frecuente encontrar referencias provenientes de investigaciones donde se apunta a los factores socioafectivos como elementos presentes que repercuten en el aprendizaje de lenguas extranjeras de los alumnos.

Trabajos como los de Halliday (1982), Arnold (2006), Oroujlou y Vahedi (2011) y Gholami (2012) representan un aporte al estudio de los factores socio afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas.

Halliday (1982) señala que el lenguaje es una forma de conducta social, y por lo tanto, la sala de clases constituye una comunidad de hablantes que interactúan en pro de un fin común e igualitario: el aprendizaje. Es así como el lenguaje es la fuente principal de aprendizaje. Las estrategias sociales representan un amplio conjunto de estrategias que implican tanto la interacción con otras personas como un control mental sobre la emotividad y se caracterizan por su posibilidad de ser generalizadas, es decir, que se pueden aplicar a todas las tareas. Por ejemplo, el uso de estrategias de control mental para convencernos de que la actividad de aprendizaje está siendo efectuada con éxito, disminuye la ansiedad que nos produce la realización de la misma. Con respecto a estas estrategias, Oxford (1990) indica que el lenguaje es una forma de conducta social que implica la comunicación entre los individuos, de allí que el proceso de aprendizaje de una lengua no se dé de forma aislada, sino que involucrando a otras personas en el entorno de aprendizaje.

Arnold (2006) recalca el valor de la afectividad en la enseñanza de idiomas y la mayor eficacia que se puede lograr en el aprendizaje de lenguas extranjeras siguiendo el enfoque sobre los factores afectivos, mediante los cuales, se puede ayudar a educar a los estudiantes de una forma más global para una sociedad en la que no destaque solo la adquisición de contenidos, sino que la consecución de objetivos mayores y más completos que influyan de manera positiva en el desarrollo personal del individuo y su inclusión en una determinada comunidad. Por su parte, Oroujlou y Vahedi (2011) indican que es importante tener muy en cuenta el lugar que el idioma inglés tiene en el mundo hoy en día como el fundamento de una actitud hacia este idioma.

Por lo tanto, si a un estudiante no le gusta aprender ni acudir a clases, puede llegar a generalizar esta condición en el idioma aún antes de comenzar a aprenderlo. Por lo tanto, se requiere de una actitud positiva para aumentar la eficiencia en el salón de clases.

Gholami (2012) agrega que el aprendizaje de un idioma se lleva a cabo en un contexto social, el cual, de acuerdo con la autora, da forma al aprendizaje de dos maneras: aprendizaje formal y aprendizaje informal, los cuales también son influenciados por el contexto social.

Adicionalmente, es oportuno señalar que muchas veces y sin ni siquiera proponérselo, los participantes hacen uso de las estrategias socioafectivas para avanzar en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y por ende, para el logro de objetivos y metas.

2.2 Estrategias de aprendizaje de una lengua

En el contexto de la literatura concerniente a la ciencia cognitiva o al aprendizaje de una lengua, el término estrategia ha sido encasillado en un pequeño rango de sinónimos tales como técnica, táctica o habilidad, por medio de los cuales, los investigadores describen su entendimiento en esta área de maneras levemente diferentes. Bialystok (1983) señala que existe poco consenso en la literatura respecto a la definición o identificación de las estrategias de aprendizaje de una lengua. Van Dijk y Kintsch (1983) indican que la noción de estrategia está íntimamente ligada a la de acción dirigida a un fin, intencional, consciente y controlada. También refiere a la representación global de los medios óptimos para llegar a un fin de la manera más efectiva.

Por su parte, Ellis (1994) sostiene que este concepto se emplea generalmente para referirse a alguna forma de actividad, mental o conductual, que puede ocurrir en una etapa específica en el proceso general de aprendizaje o de uso de una lengua extranjera, mientras que Brown (1994), define las estrategias como técnicas o formas específicas de ataque empleadas paso a paso para resolver problemas de la recepción o producción en una segunda lengua. Respecto a lo anterior, Long (1996) señala que la conversación no constituye únicamente un medio para practicar aquello que se ha aprendido previamente, sino que es en sí misma una fuente de aprendizaje. Durante la interacción entre hablantes confluyen la exposición a la lengua, la producción lingüística y además se posibilita que el aprendiz preste atención a determinados aspectos de la lengua para entender lo que se le dice o para transmitir su mensaje. El mismo autor agrega que la interacción facilita la adquisición debido a que, las modificaciones conversacionales y lingüísticas que ocurren en esta interrelación, proporcionan a los estudiantes el estímulo que ellos necesitan.

Junto con esta diversidad de enfoques, surge el concepto de estrategias de aprendizaje, el cual aparece con los estudios del buen aprendiz de idiomas (en inglés, *good language learner, GLL*), los cuales consisten en un grupo de estudios académicos en el área de la adquisición de segunda lengua que trata de las estrategias que estos aprendices exhiben. La justificación de los estudios indicó que existe mayor beneficio en estudiar los hábitos de estudiantes de lengua extranjera exitosos que estudiar a estudiantes que renuncian o dejan de estudiar por completo y de forma prematura. MacIntyre (1994) señala que una de las áreas más fértiles de investigación en el aprendizaje de lenguas, en años recientes, es el de las estrategias de aprendizaje de lenguas.

Las estrategias de aprendizaje de lenguas son pensamientos y acciones que los individuos usan para lograr un objetivo de aprendizaje. O'Malley y Chamot (1990) entregan una definición alternativa de estrategias de aprendizaje, en la que señalan que éstas incluyen pensamientos especiales o comportamientos que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información. El tipo de estrategias de aprendizaje utilizado por el estudiante depende de las diferencias individuales tales como sus creencias, estados afectivos y experiencias de aprendizaje anteriores. Por su parte, Cohen (2005) define una estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras, como pensamientos y comportamientos conscientes o semiconscientes, por parte del estudiante, realizados con la intención de mejorar el conocimiento y entendimiento de la lengua meta; son pasos o acciones realizadas por el estudiante con el objetivo de mejorar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. No obstante, es importante señalar que el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas no sólo se relaciona con el área cognitiva, sino que también afectan el estado afectivo o motivacional del aprendiz (Weinstein y Mayer, 1986).

Por su parte, Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como acciones específicas, conductas, pasos o técnicas que los estudiantes utilizan de manera intencional para optimizar y mejorar su avance y facilitar el aprendizaje. Estas estrategias constituyen un factor esencial no sólo en la forma de apropiarse de los conocimientos, sino también en el procesamiento de la información de la lengua que se estudia y que reciben los estudiantes. En este contexto, Oxford (1990) categoriza las estrategias de aprendizaje en dos grandes grupos: estrategias directas e indirectas, las cuales, a su vez, se dividen en distintos tipos de estrategias que se relacionan e interconectan entre sí.

Las estrategias de aprendizaje directas, entre las que se encuentran las estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias de compensación, se relacionan de forma directa con la segunda lengua y crean la necesidad de un procesamiento mental de la misma. Las estrategias indirectas (estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales) apoyan y manejan el aprendizaje de la lengua sin involucrar directamente a la segunda lengua.

Es así como Oxford (1990) y Rubin (2001) proponen el concepto de estrategias afectivas, las cuales consisten en decisiones específicas que los propios estudiantes toman durante las distintas etapas del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y las formas de comportamiento adoptadas por el estudiante y que apuntan a reforzar la influencia positiva de los factores personales y sociales en el aprendizaje. Al respecto, Oxford (1990) señala que las estrategias afectivas se relacionan con la parte emotiva del estudiante, pues les permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de la lengua. Por su parte, Rubin (2001) indica que el tener conocimiento de las actitudes y los sentimientos, así como de los patrones de estudio permite que los individuos se involucren de manera sistemática su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, una estrategia consiste en seleccionar las destrezas más apropiadas para cada situación y aplicarlas adecuadamente, caracterizando a las estrategias por su intencionalidad y por su orientación a una meta. Otros autores, como por ejemplo, Robinson (2001) y Van Geert y Steenbeek (2005), hablan de estrategias generales y específicas, de macrodestrezas y microdestrezas. No obstante, estas estrategias han sido aplicadas mayormente en situaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras, en las cuales el objetivo principal es la comunicación y la interacción.

Todo lo visto anteriormente propicia la relación del individuo con el resto de la comunidad que le rodea, atendiendo a factores relacionales, la empatía, las negociaciones en la sala de clases y también, los procesos interculturales. Nisbet y Shucksmith (1991) delinear de manera muy clara la diferencia entre destrezas y estrategias. Según ellos, una destreza es una habilidad que se tiene (por ejemplo, recordar palabras haciendo asociaciones mentales con imágenes, o con sonidos, o mediante procedimientos mnemotécnicos).

2.3 Factores socioafectivos presentes en el aprendizaje de una lengua

El aprendizaje de lenguas extranjeras puede ser visto desde varios puntos de vista. Uno de ellos consiste en exponerlo desde el paradigma de las diferencias de cada individuo, las cuales pueden ser clasificadas en tres bloques: las esferas neurológica, cognitiva o afectiva (Bergillos, 2004). La última de estas esferas, la cual también es conocida con el nombre de factores socioafectivos, como la motivación, autoeficacia, estrategias sociales y estrategias afectivas, se define como los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta (Arnold y Brown, 2000).

En el contexto de la adquisición de una lengua extranjera, las estrategias socioafectivas representan el vínculo que relaciona afectividad e inteligencia, razón, emoción y educación, así como lengua materna y lengua extranjera. Ellas articulan los sentimientos, emociones y conocimientos de la lengua materna a la lengua extranjera para iniciar y afrontar el proceso de aprendizaje de una manera holística.

De este modo, y de acuerdo a Villarreal (2000), las estrategias afectivas deben comprenderse como un proceso psicolingüístico con etapas diferenciadas e interdependientes, es decir, apertura, activación, transferencia, intensificación y cierre; es decir, un proceso deliberado motivado por el amor y la autorreflexión con el objetivo de incentivar, fortalecer y consolidar: a) un sistema de afectos auténtico, comprensivo y a la medida de los estudiantes, b) valores de la clase como confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad y, c) la subjetividad de los participantes en la interacción académica. En otras palabras, las estrategias afectivas son procesos multilaterales y multidimensionales que parten de lo afectivo a lo intelectual, de lo social a lo emocional, de la maestra a los estudiantes, de los estudiantes a la maestra; y se intensifica con cada nueva lectura, aproximación, de la dimensión afectiva construida y compartida en el diario acontecer de la clase.

O'Malley y Chamot (1990) plantean que las características afectivas tienen, cuando menos, tanta influencia en el aprendizaje como las habilidades cognoscitivas, por lo que se podría esbozar la posibilidad de que las actitudes y opiniones de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje tengan un efecto decisivo en el mismo. Desde la perspectiva del estudiante, los factores socioafectivos en la enseñanza de segundas lenguas forman parte de su personalidad, y por lo tanto, de los factores socioafectivos individuales que conforman la personalidad de éste: motivación, ansiedad, autoeficacia, estrategias sociales y afectivas.

Por su parte, Sullivan (2000) señala que el concepto de contexto social no sólo se refiere al entorno del salón de clases y a la forma en que ahí interactúan los estudiantes, sino que también al contexto histórico y cultural del mundo que está fuera del salón de clases. Además, la misma autora afirma que de acuerdo con el acuerdo al enfoque sociocultural para el aprendizaje de L2, se comienza sobre la base de que las prácticas en el salón de clases están insertos en determinados entornos culturales, sobre los cuales se construye de forma social la definición de buena enseñanza.

La motivación tiene un efecto directo en el aprendizaje de una lengua. De acuerdo con Lennartsson (2008), la motivación y la voluntad para aprender una segunda lengua son factores que presentan una mayor importancia que los factores sociales, al impulsar el aprendizaje de la lengua, siendo fundamental para iniciar este proceso. Kline (2006) señala que la motivación y su componente afectivo están asociados a variables como la ansiedad, la autoestima y la toma de riesgos. Por su parte, Harmer (2007) define la motivación como aquella fuerza interna que impulsa al individuo a hacer cosas para alcanzar un objetivo. El mismo autor señala que la importancia de la motivación en un estudiante es fundamental, ya que contribuirá a su perseverancia en el estudio de la L2 y marca una gran diferencia en entre un estudiante con motivación y uno sin motivación. La motivación es el componente fundamental que da lugar a acciones que pueden llevar al éxito en el proceso de aprendizaje. Oxford y Shearin (1994) indican que la motivación influye de manera directa en el modo en que los estudiantes utilizan las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera, qué tanto los estudiantes interactúan con hablantes nativos de la lengua extranjera, la cantidad de input de la lengua extranjera, su desempeño en pruebas e instancias calificativas, evolución en niveles de proficiencia, y su desempeño y uso de habilidades en la lengua extranjera después de que la instrucción formal de la lengua extranjera llega a su fin.

Todo lo mencionado anteriormente refuerza la idea de que la motivación es esencial para el aprendizaje de la lengua extranjera, y entrega pistas acerca de lo que impulsa a los estudiantes a adquirir conocimiento y continuar su proceso de aprendizaje. Otro elemento importante de considerar en el aprendizaje de una lengua extranjera es la ansiedad, la cual de acuerdo con Horwitz et al., (1986), surge de tres fuentes centrales: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y por la ansiedad ante los exámenes o pruebas.

No obstante, la misma autora no ve la ansiedad ante el idioma como una simple transferencia de estos elementos a la sala de clases, sino como un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idioma en la clase.

Algunos investigadores han señalado que altos niveles de ansiedad por lo general tienen un efecto negativo en el proceso de adquisición de una lengua (Gregersen, T., 2003; Krashen, 1985b; MacIntyre y Gardner, 1991; Price, 1991). Es por ello que algunos estudios en los que se ha revisado la ansiedad y la enseñanza de lenguas pueden servir como fuente de ayuda para los profesores en términos de contribuir a aumentar su entendimiento del aprendizaje de una lengua desde la perspectiva del estudiante (Chao, 2003) y de esa forma, disminuir el nivel de ansiedad al aprender una lengua.

Una manera de incrementar la motivación es la autoeficacia, la cual es definida por Bandura (1988) como la creencia propia y arraigada en poseer las habilidades necesarias para lograr el éxito en determinadas situaciones. El tener conciencia de poseer un cierto grado de autoeficacia puede llegar a tener un rol muy importante en la forma en que se afrontan las metas, tareas y desafíos. En la misma línea, González y Tourón (1992) señalan que los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia presentan una marcada tendencia a una mayor motivación académica, obtienen mejores resultados y son capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje.

Lo anterior constituye el paso previo que permite incrementar la motivación y el rendimiento en tareas de aprendizaje, los sentimientos de autovaloración y sana competencia entre los estudiantes, la capacidad de relacionarse con otros estudiantes, y de manera general, la forma de desenvolverse frente a una diversidad de tareas y desafíos que puedan surgir (Bandura, 1987).

En términos generales, un sentido fuerte de eficacia no sólo refuerza la capacidad de lograr metas, sino que proporciona bienestar y tranquilidad al estudiante, y le permite ver las tareas difíciles y complicadas como desafíos que pueden ser superados, en lugar de percibirlos como amenazas que deben ser evitadas (Bandura, 1997).

2.4 Teoría modelo del monitor: El filtro afectivo

La importancia que tienen las estrategias socioafectivas radica en el hecho de que el aprendizaje se desarrolla no sólo a partir de procesos cognitivos, sino que también a partir de factores como las emociones, actitudes, comportamiento del estudiante, estableciendo vínculos de interrelación con lo que se potencian los efectos favorables en el proceso de aprendizaje y se incrementa el contacto del estudiante con la lengua extranjera que está aprendiendo. Al respecto, el filtro afectivo, como parte de la teoría del monitor de Krashen (1983), establece la necesidad de realizar el proceso de adquisición cuando se consigue un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo.

La hipótesis del filtro afectivo, la cual mantiene relación directa con la motivación, atribuye a los factores afectivos una considerable importancia, ya que considera que estos factores están directamente relacionados tanto al proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua como con los resultados que se obtienen a lo largo y al final de ese proceso. Esta hipótesis trata la función del afecto, es decir, el efecto de la personalidad, la motivación, y otras variables emotivas, sobre el aprendizaje de idiomas. Estos factores son más importantes para la adquisición subconsciente que para el aprendizaje consciente. Teóricamente, cuando hay barreras afectivas, el estudiante tendrá un "bloqueo mental" y su filtro afectivo no permite que los datos sean procesados completamente, aun cuando el estudiante los entienda. La adquisición es óptima cuando el estudiante es motivado, confía en sí mismo, y siente poca ansiedad.

El filtro tiene que estar bajo para que el estudiante esté abierto al estímulo de entrada o input, se involucre con su entorno latente de aprendizaje y se sienta miembro potencial de la comunidad de la lengua meta. Krashen (1983) señala que cuando se presenta un input inteligible que el estudiante puede comprender y el filtro afectivo lo permite, la adquisición tiene una alta probabilidad de éxito, pues el órgano mental del lenguaje, el cual es un sistema integrado de reglas y principios que generan representaciones de varias clases (Chomsky, 1965), funciona automáticamente como cualquier otro. Esta hipótesis constituye una de las primeras teorías que toma en cuenta y analiza el grado de influencia que puede presentar la variable afectiva, indicando la necesidad de realizar el proceso de adquisición cuando se logra un sentimiento de confianza y seguridad.

Por otro lado, la adquisición sería facilitada si hubiera condiciones psicológicas favorables (motivación, baja ansiedad y autoconfianza elevada). En el momento en que el filtro está alto, se produce un bloqueo mental que impide que el estudiante utilice el input inteligible que recibe y, por lo tanto, no se produce la adquisición.

De igual forma, Krashen (1983) distingue la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas o de actitud. Los estudiantes que presentan un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que lo tienen un filtro afectivo alto por buscar y recibir más cantidad de input, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad.

Por su parte, Horwitz (1986) no ven la ansiedad ante el idioma como una simple transferencia de estos elementos en la sala de clases, sino como conjunto muy complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idioma en la clase.

Al respecto, Arnold (2000) indica que es importante atender a los aspectos afectivos para alcanzar una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas y agrega que al tratar la dimensión afectiva de los estudiantes, debe existir la preocupación por solucionar problemas originados por las emociones negativas y utilizar emociones más positivas y facilitadoras.

CAPÍTULO 3:

METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la Investigación

Esta es una investigación cualitativa, no experimental, de alcance exploratorio y de carácter descriptivo, en la que se utilizan instrumentos cualitativos y cuantitativos.

3.2 Participantes

Para este estudio, el total de la muestra es de 10 estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Inglés de una universidad regional, 5 femeninos y 5 masculinos, hablantes nativos de español. Se eligieron 2 estudiantes cada año de la carrera, es decir, de primer año a quinto año, los cuales cuentan con diferentes niveles de proficiencia en inglés y fueron elegidos de manera aleatoria. Es importante señalar que esta investigación no tiene como fin comparar a los estudiantes por su cohorte.

3.3 Instrumentos

Para la realización de esta investigación, se utilizaron tres instrumentos:

3.3.1 Cuestionario (adaptado de la escala de Likert).

La escala de Likert es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o pregunta). Para la realización de este cuestionario, a los participantes se les solicitó leer 40 afirmaciones divididas en cuatro categorías, las cuales son **motivación, autoeficacia, estrategias afectivas y estrategias sociales.**

Cada una de estas categorías contiene 10 ítems, los cuales deben responder dentro de una escala de frecuencia con valores del 1 al 5. En esta escala 1 es “nunca”, 2 “rara vez” (menos de la mitad de las veces), 3 “generalmente” (más de la mitad de las veces), 4 “casi siempre” (más de la mitad de las veces) y 5 “siempre”. A los participantes se les solicitó completar este cuestionario dentro de un periodo de 20 a 30 minutos (Ver anexo 1).

3.3.2. Entrevista semiestructurada

Troncoso y Daniele (2014) señalan que las entrevistas constituyen uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios de carácter cualitativo, al actuar como elementos guía para la formulación de las preguntas. Es así como en este trabajo se utilizó la técnica de **entrevista semiestructurada**. Esta entrevista tiene como objetivo entregar información específica acerca de las estrategias que utilizan en distintos contextos e instancias de aprendizaje durante su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Antes de la entrevista, cada participante debió llenar un recuadro con sus datos y posteriormente, leer las instrucciones de manera previa a la realización de la entrevista. Para llevar esta entrevista a cabo, a los participantes se les solicitó responder 20 preguntas divididas en cuatro categorías, las cuales son **motivación**, **autoeficacia**, **estrategias afectivas** y **estrategias sociales**, correspondiendo 5 preguntas por categoría (ver anexo 2).

3.3.3 Inventario basado en Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas (*The Strategy Inventory for Language Learning, Oxford, 1990*).

Se ha utilizado un inventario basado en el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas (SILL) el cual es un instrumento de medición de estrategias del aprendiz diseñado por Oxford en 1990 y que se utiliza para identificar el tipo de estrategias que usan los estudiantes para enfrentar el aprendizaje de un idioma extranjero. (Ver anexo 3).

Antes de la realización de este instrumento, cada participante debió llenar un recuadro con sus datos y posteriormente, leer las instrucciones antes de la realización del inventario. Posteriormente, a los participantes se les solicitó leer 20 afirmaciones divididas en dos categorías, las cuales son estrategias afectivas y estrategias sociales. Cada una de estas categorías contiene 10 ítems, los cuales deben responder dentro de una escala de frecuencia con valores del 1 al 5. En esta escala 1 es *“nunca”*, 2 *“rara vez”* (menos de la mitad de las veces), 3 *“generalmente”* (más de la mitad de las veces), 4 *“casi siempre”* (más de la mitad de las veces) y 5 *“siempre”*. A los participantes se les solicitó completar este inventario dentro de un periodo de 20 a 30 minutos.

3.4 Validación de Instrumentos

Estos instrumentos fueron revisados y validados por tres expertos. Los docentes mencionados entregaron sus observaciones, recomendaciones y posterior aprobación para la utilización de estos instrumentos, los cuales fueron adaptados a partir de su versión original.

3.5 Recolección de datos

Los datos fueron obtenidos por medio de los tres instrumentos mencionados anteriormente, los cuales se aplicaron a los estudiantes universitarios de la carrera de pedagogía en inglés en horas libres o después de sus jornadas académicas. Por lo general, la recolección de datos tuvo una duración de entre 30 y 50 minutos. La información recopilada fue traspasada a tablas Excel para su revisión, mientras que las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas en formato de audio MP3 para luego ser transcritas en formato Word para su posterior análisis a través del método de análisis de contenido.

3.6 Categorías de Análisis

3.6.1 Entrevista Semiestructurada

A continuación, se identificaron cuatro categorías de análisis y subcategorías en la entrevista semiestructurada.

Tabla III. 1. **Categoría de análisis de la entrevista semiestructurada.**

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Motivación	Es la fuerza interna que impulsa al individuo a hacer cosas para alcanzar un objetivo (Harmer, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Motivación para estudiar inglés.</i> ▪ <i>Utilidad de lo aprendido en clases.</i> ▪ <i>Motivación para participar en clases.</i> ▪ <i>Expectativas de éxito.</i>
Autoeficacia	Es la creencia propia y arraigada en poseer las habilidades necesarias para lograr el éxito en determinadas situaciones (Bandura, 1988).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Capacidades para aprender inglés.</i> ▪ <i>Nivel de seguridad y confianza en el aprendizaje del inglés.</i> ▪ <i>Fortalecimiento de conocimientos adquiridos en clases.</i> ▪ <i>Rol de los errores el proceso de aprendizaje del inglés.</i>
Estrategias Afectivas	Son las estrategias que ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores (Oxford, 1990).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Actitudes frente a la corrección en clases.</i> ▪ <i>Desafíos e incentivos para mejorar</i> ▪ <i>Manejo de la ansiedad.</i>
Estrategias Sociales	Son las estrategias que ayudan al alumno a aprender a través de la interacción con los demás estudiantes (Oxford, 1990).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Trabajos grupales.</i> ▪ <i>Estrategias personales de estudio.</i> ▪ <i>Interacción con otros.</i> ▪ <i>Retroalimentación</i>

3.6.2 Cuestionario SILL

A continuación, se presentan las categorías de análisis presentes en el cuestionario SILL.

Tabla III. 2. **Categoría de análisis del cuestionario SILL**

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN
Motivación	Es la fuerza interna que impulsa al individuo a hacer cosas para alcanzar un objetivo (Harmer, 2007)
Autoeficacia	Es la creencia propia y arraigada en poseer las habilidades necesarias para lograr el éxito en determinadas situaciones (Bandura, 1988).
Estrategias Afectivas	Son las estrategias que ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores (Oxford, 1990).
Estrategias Sociales	Son las estrategias que ayudan al alumno a aprender a través de la interacción con los demás estudiantes (Oxford, 1990).

3.6.3 Inventario SILL

A continuación, se presentan dos categorías de análisis de las categorías presentes en el inventario SILL adaptado de la versión en español del Survey Inventory for Language Learners (Oxford, 1990).

Tabla III. 3. **Categoría de análisis del inventario SILL**

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN
Estrategias Afectivas	Son las estrategias que ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores (Oxford, 1990).
Estrategias Sociales	Son las estrategias que ayudan al alumno a aprender a través de la interacción con los demás estudiantes (Oxford, 1990).

3.7 Análisis de datos

En el presente estudio, los datos recopilados por medio de la entrevista semiestructurada, el cuestionario y el inventario SILL fueron analizados por medio de un análisis de contenido. A continuación, se describen los procesos analíticos utilizados y reportados para el análisis de cada objetivo.

En primer lugar, el objetivo específico que busca *Identificar las estrategias socioafectivas que los estudiantes declaran usar para afrontar su aprendizaje del inglés* fue analizado por medio de la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas, las cuales, previo consentimiento por parte de los estudiantes de lengua inglesa participantes, fueron grabadas en formato de audio MP3 para luego ser transcritas en formato Word. Una vez transcritos, se agrupó la información por categorías respectivas y se aplicó el método de análisis de contenido para su posterior revisión.

En segundo lugar, el objetivo específico que busca *Identificar el rol que la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales juegan en la percepción que tienen los estudiantes acerca de su desempeño en el aprendizaje del idioma inglés* fue analizado por medio de la información obtenida a través del cuestionario. Posteriormente, la información recopilada fue traspasada a tablas Excel para una revisión por las categorías previamente detalladas.

Por último, el objetivo específico que busca *Describir las estrategias sociales y/o afectivas declaradas por los estudiantes de lengua inglesa y que se relacionan con los aspectos que influyen su proceso de aprendizaje del inglés* fue analizado por medio de la información obtenida del inventario SILL. Posteriormente, los datos cuantitativos que se calcularon fueron traspasados a tablas Excel para su revisión.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

El propósito de este capítulo es analizar los resultados logrados concernientes a la percepción del rol de factores socioafectivos presentes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera desde la perspectiva de un grupo de estudiantes chilenos de pedagogía en inglés. De manera más específica, se busca identificar las estrategias socio afectivas que los estudiantes declaran usar para afrontar su aprendizaje del inglés; el rol que la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales juegan en la percepción que tienen los estudiantes de lengua inglesa acerca de su desempeño en el aprendizaje del idioma inglés, y describir estas declaradas por los estudiantes de lengua inglesa y que se relacionan con los aspectos que influyen su proceso de aprendizaje del inglés.

Con el objetivo de identificar el rol que cada uno de estos factores tiene en la percepción en los estudiantes participantes de este estudio en su aprendizaje del idioma inglés, se han aplicado tres instrumentos: 1. Cuestionario 2. Entrevista semiestructurada 3. Cuestionario basado en el SILL, los cuales están basados en el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas de Oxford (1983). Los datos serán presentados por cada objetivo específico de la investigación.

4.1 Identificar las estrategias socio afectivas que los estudiantes declaran usar para afrontar su aprendizaje del inglés

Con el objetivo de identificar las estrategias socio afectivas que los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Media declaran usar para afrontar su aprendizaje del inglés, se ha aplicado una entrevista semiestructurada, la cual puede ser definida como un mecanismo de aproximación que permite profundizar nuestro conocimiento sobre un determinado proceso, grupo, situación o vivencia. Para su desarrollo, es útil contar con una guía de conversación en la cual los tópicos son determinados de manera general. Los datos se analizarán por medio de las categorías presentadas en el capítulo III.

4.1.1 Categoría: Motivación

Esta categoría se refiere a la motivación, la cual de acuerdo con Harmer (2007), es aquella fuerza interna que impulsa al individuo a hacer cosas para alcanzar un objetivo. La motivación es el componente fundamental que da lugar a acciones que pueden llevar al éxito en el proceso de aprendizaje. Las siguientes son las subcategorías de la categoría Motivación y por medio de ellas se llevará a cabo el análisis: *motivación para estudiar inglés, utilidad de lo aprendido en clases, motivación para participar en clases y expectativas de éxito.*

4.1.1.1 Motivación para estudiar inglés

Harmer (2001) define la motivación como aquella fuerza interna que impulsa al individuo a hacer cosas para alcanzar un objetivo, y en este caso, la motivación para estudiar inglés, lo cual conlleva el deseo de adquirir conocimiento de esta lengua para su posterior uso.

A continuación, se presentan algunas evidencias que ilustran esta categoría.

Tabla IV. 1. **Motivación para estudiar inglés**

CATEGORÍA: MOTIVACIÓN	Estudiante 4	Estudiante 7	Estudiante 9
SUBCATEGORÍA: <i>Motivación para estudiar inglés</i>	<p><i>Primero que nada porque me gusta el inglés, porque se me hace fácil aprender y me di cuenta que tenía capacidades para enseñar al resto de mis compañeros.</i></p> <p><i>Primero que es universal, todo el mundo habla inglés o algo de inglés entonces, me hace parte también del resto del mundo.</i></p>	<p><i>Dos grandes razones, una fue la pedagogía porque lo siento como vocación, a mí me gusta enseñar, me gusta estar de pie enfrente a personas y conversar y enseñarles y saber que ellos se nutren de mí y yo también de ellos.</i></p> <p><i>Características, me gusta por el hecho de que es una lengua, es un lenguaje, va cambiando y me gusta cómo suena, igual eso es algo que me gusta harto de Inglés, más que nada como suena.</i></p>	<p><i>Mi profesora del colegio, de la media en realidad...era muy didáctica, muy de piel y me gustaba como me enseñaba y eso me llevó a estudiar esto.</i></p> <p><i>Que es mucho más fácil que el español y tiene estructuras o algunas palabras que ayudan a expresarse mucho mejor que incluso el español que es mi lengua materna.</i></p>

Las principales razones para la elección de esta carrera radican en percibir el inglés como una herramienta muy útil que entrega acceso a mucha información, de hecho, su conocimiento supone casi una condición indispensable para el éxito profesional (Fishman, 2002). Otros estudiantes ven la posibilidad de viajar y poder comunicarse en esta lengua, la vocación, el ejemplo e incentivo recibido por algún profesor y la habilidad de entregar conocimientos. Además, algunos de los estudiantes entrevistados señalan la facilidad que conlleva para ellos el aprenderla y ponerla en práctica de inmediato.

El hecho de aprender una nueva lengua figura como el elemento principal en este ítem, al igual que el percibir el idioma inglés como *lingua franca* o idioma universal que permite la comunicación con personas de todas partes del mundo. Richards et al. (1992) definen lengua internacional como una lengua con uso en expansión como lengua extranjera o lengua para la comunicación internacional y ejemplifican la definición con el inglés como la lengua internacional más utilizada.

Al respecto, Alcaraz Varó (2000) señala que además de ser una de las lenguas maternas que cuentan con un mayor número de hablantes, existen diversas razones político-históricas que han hecho que muchos países hayan adoptado el inglés como lengua materna o como segunda lengua.

4.1.1.2 Utilidad de lo aprendido en clases

La utilidad de lo aprendido en clases se ve claramente en el uso que los estudiantes puedan darle a los nuevos conocimientos adquiridos. Al respecto, Long (1996) propone que la interacción es necesaria para la adquisición de la L2, pues se pueden apreciar tres aspectos: input, producción y retroalimentación.

A continuación, se expone lo expresado por estudiantes entrevistados respecto a la utilidad de lo aprendido en clases.

Tabla IV. 2. **Utilidad de lo aprendido en clases**

CATEGORÍA: MOTIVACIÓN	Estudiante 4	Estudiante 7	Estudiante 9
SUBCATEGORÍA: <i>Utilidad de lo aprendido en clases</i>	<i>Aplicarlo, probarlo si funciona por ejemplo, en mi contexto...cuando estoy en prácticas con mis alumnos veo si me funciona o no.</i>	<i>Tratando de hacerlo didáctico o menos aburrido o más entretenido, eso me gusta a mí que las materias o lo que yo aprendo y que yo sé que voy a poder enseñar después en un colegio, yo pueda enseñarlo de otra forma, de una manera más entrete tal vez, más libre.</i>	<i>Generalmente yo soy súper bueno para series...entonces hay muchas veces que viendo series encuentro estas palabras, estructuras que las vi en clase y que sí se usan, esto me ayuda a aprenderlas "by heart" y usarlas después de forma natural.</i>

Se puede apreciar entre los estudiantes el deseo de hablar y utilizar lo aprendido aun cuando no haya un nivel alto o fluido de inglés, siendo lo más importante la práctica constante. En la misma línea, otros estudiantes recurren a medios audiovisuales como por ejemplo, Internet, DVD, Youtube, etc, por medio de los cuales buscan la materia que se ve clase a clase e incluso buscan elementos adicionales y de utilidad para su aprendizaje del idioma inglés, siempre de una manera didáctica, más libre y que les permita disfrutar lo que están aprendiendo.

Al respecto, Warschauer (2005) señala que la noción de que toda actividad humana esté mediada por herramientas o signos implica que los diferentes recursos o herramientas, como por ejemplo computadores, implementos para escribir o el lenguaje mismo actúan como mediadores en los procesos de conducta o de comportamiento del ser humano, y de esa manera, alteran el flujo y las funciones de las estructuras mentales. Los estudiantes buscan distintas formas de sacar provecho a determinada tarea: algunos fortalecen sus métodos de estudio, otros ven esto como una oportunidad para mejorar en un plano específico y general. Relacionado con lo anterior, McClelland y Atkinson (1957) se refieren al estudio de la motivación de logro, la cual puede definirse como el intento de aumentar o mantener lo más alto posible la propia habilidad en todas aquellas habilidades en las cuales se considera obligada una norma de excelencia y cuya realización, por tanto, puede lograrse o fracasar.

4.1.1.3 Motivación para participar en clases

La participación representa una importante opción para poner en práctica y mejorar lo aprendido. Rubin y Thompson (1994) describen a los buenos estudiantes de una determinada lengua en términos de características personales, estilos y estrategias, como por ejemplo, aquellos que crean oportunidades para practicar el uso de la lengua dentro y fuera de la sala de clases.

Esta subcategoría analiza la motivación que tienen los estudiantes entrevistados para participar en clases.

Tabla IV. 3. **Motivación para participar en clases**

CATEGORÍA: MOTIVACIÓN	Estudiante 4	Estudiante 7	Estudiante 9
SUBCATEGORÍA: <i>Motivación para participar en clases</i>	<i>Todo el tiempo, yo no soy una persona que se quede callada en clase, opino en toda clase.</i>	<i>No participo mucho, es que soy más bien como callada, como reservada, entonces tengo una opinión al respecto sí, pero cuando trabajamos en grupo lo hago bien, me expreso bien pero así en grupo más grande, me cuesta todavía.</i>	<i>No mucho en realidad, no mucho, pero claro, en el fondo yo sé que aunque no quiera tengo que motivarme igual y leer, estudiar, hacer todo, me gusta que me vaya bien, eso es lo que me motiva aprender pero al mismo tiempo me gusta aprender bien y eso me gusta que se refleje en mis notas. El motivarme depende mucho del profesor, con la profesora Correa estamos todos motivados, con otros profesores no tanto.</i>

En relación a la participación en clases y la motivación que esta implica, la mayor parte de los estudiantes entrevistados declaran sacar el máximo de provecho a las clases por medio de la lectura, conversación para practicar lo aprendido en clases, poner el máximo de atención en clases y mantener una participación lo más activa posible durante las clases. Green (2008) señala que la participación de los estudiantes consiste en una serie de acciones que incluyen el involucrarse en la clase por medio de una intervención activa y una muestra de interés hacia las actividades en clases. Además, agrega el autor, el involucramiento de los estudiantes en las actividades en clases se vio potenciado la interacción libre de los estudiantes con sus compañeros y el profesor, expresándose libremente sin inhibiciones y respondiendo a preguntas, comentarios o instrucciones. Por su parte, Oxford (1990) incluye el cooperar con otros dentro de las estrategias sociales en el aprendizaje de la L2.

Por otro lado, algunos estudiantes se sienten cohibidos, con temor a cometer errores y quedar en ridículo, por motivo de su personalidad, prefieren permanecer en silencio. Al respecto, De la Torre (1993) señala que se debe intentar cambiar nuestra actitud con respecto a la consideración del error y hacia el objetivo de la corrección de los mismos, los cuales deben servirnos como una herramienta que nos ofrece información del proceso de aprendizaje para que podamos ofrecer el *feedback* adecuado.

Por su parte, Cowley (2006) indica que la disposición en la sala de clases tiene un gran efecto en el aprendizaje de un estudiante y en sus percepciones de lo que puede llegar a ocurrir en la sala de clases.

4.1.1.4 Expectativas de éxito

Las expectativas de éxito representan las esperanzas de cada uno de los estudiantes entrevistados respecto al éxito en los resultados que puedan tener tanto en su proceso de aprendizaje del inglés como en sus futuras oportunidades laborales. Chamot (1999) agrega que cada día en el salón de clases puede reforzar las expectativas de éxito o fracaso en una cierta área, por lo que es muy importante que los estudiantes afronten desafíos que sean alcanzables y que les hagan valorar el lograr el objetivo. La misma autora señala que si el estudiante tiene acceso a las estrategias apropiadas, puede experimentar el éxito en tareas desafiantes y significativas que lo pueden llevar a mayores expectativas en su proceso de aprendizaje.

A continuación, se indica lo expresado por los estudiantes entrevistados respecto a sus expectativas de éxito como resultado de estudiar inglés.

Tabla IV. 4. **Expectativas de éxito**

CATEGORÍA: MOTIVACIÓN	Estudiante 4	Estudiante 7	Estudiante 9
SUBCATEGORÍA: Expectativas de éxito	<i>Sí, obviamente si es que estoy inserta en un contexto donde se habla inglés generalmente...creo que podría sacar más potencial de mí, porque si me quedo acá, aún no he podido salir al extranjero entonces...quizás cometo errores, o tengo quizás una no muy buena pronunciación.</i>	<i>Sí, sí, sí, yo creo que sí ya sea con práctica aquí en Chile o yendo a otro lugar, no sé viviendo 6 meses en otro país sí, ningún problema.</i>	<i>Sí, que hay un campo laboral muy grande, yo quería estudiar historia, de hecho yo hice un año de preu porque no sabía si estudiar inglés o historia y al final me decidí por inglés porque tiene mucho mayor campo laboral, también hay que pensar a futuro, me puede traer recompensas económicas más altas que en historia... y a través de dominar una lengua creo que podría trabajar en muchas partes, viajar, conocer y desarrollarme en otros aspectos.</i>

Algunos de los estudiantes entrevistados se sienten satisfechos de estudiar pedagogía en inglés y de esa manera, disfrutar de su vocación. Otros estudiantes entrevistados perciben el saber inglés como una puerta a oportunidades laborales en Chile o en el extranjero, además declaran que les permite optar a becas y poder continuar estudios en Chile o fuera del país. Chamot (1999) agrega que a lo largo de los años, la exposición a experiencias de aprendizaje que puedan llegar a tener los estudiantes a lo largo de los años contribuye al desarrollo de sus propias expectativas de éxito o fracaso y a medida que sean mayores, y tengan más experiencia en varias áreas de contenido, comenzarán a diferenciar sus expectativas de éxito.

Se ha demostrado en varias ocasiones (McMahan 1973, Dweck 1985) que las expectativas de éxito de los sujetos influyen considerablemente en su nivel de motivación hacia el logro de un determinado objetivo. Es así como los estudiantes entrevistados declaran actuar motivados por el valor dado al logro de una meta y por las expectativas de éxito que tenían antes de superar las dificultades que, a su vez, se retroalimentan y se refuerzan para afrontar situaciones de aprendizaje futuras.

La adquisición de una segunda lengua contribuye a aumentar la habilidad de moldear el lenguaje a favor de incrementar la capacidad de pensar y resolver problemas (Cummins, 1981). Lo anterior contribuye a crear un clima de confianza, autoestima y autoeficacia que es fundamental para conservar la motivación en tareas futuras. Considerando lo anterior, la totalidad de los participantes creen en posibilidades de éxito para su futuro laboral.

4.2.2 Categoría: Autoeficacia

Esta categoría se refiere a la autoeficacia, la cual es definida por Bandura (1988) como la creencia propia y arraigada en poseer las habilidades necesarias para lograr el éxito en determinadas situaciones. El tener conciencia de poseer un cierto grado de autoeficacia puede llegar a tener un rol muy importante en la forma en que se afrontan las metas, tareas y desafíos.

Las siguientes son las subcategorías de la categoría autoeficacia y por medio de ellas se llevará a cabo el análisis: *capacidades para aprender inglés, Nivel de seguridad y confianza en el aprendizaje del inglés, fortalecimiento de conocimientos adquiridos en clases, rol de los errores el proceso de aprendizaje del inglés.*

4.2.2.1 Capacidades para aprender inglés

Al respecto, Oxford (1996) indica que al enseñar a los estudiantes a mejorar sus estrategias de aprendizaje en un área de competencia se puede aumentar el desempeño en todas las competencias de la lengua.

A continuación, se expone lo expresado por los estudiantes entrevistados respecto a sus capacidades para aprender inglés, las cuales los llevaron a estudiar esta carrera.

Tabla IV. 5. **Capacidades para aprender inglés**

CATEGORIA: AUTOEFICACIA	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 8
SUBCATEGORIA: Capacidades para aprender inglés	<i>"Sí, Siempre me he considerado, o sea, no soy arrogante, pero considero que soy bueno para el idioma. He estudiado desde chico, he visto esa palabra en un algún juego de video. Creo que las tengo".</i>	<i>Sí, yo creo que sí porque ya tuve la experiencia de hablar en inglés en un país donde todos hablan inglés y me logré comunicar no sabiendo tanto inglés y logré adaptarme al acento y a todas las cosas que eso implica y yo creo que todos podemos lograr eso en verdad, pero personalmente me siento capaz de lograr eso.</i>	<i>Sí, tengo todas las herramientas para poder aprender el inglés, por ejemplo tener los libros, los diccionarios, tengo la suerte de mi padre estudio en un colegio inglés entonces tengo hartos referentes de profesores.</i>

Se puede ver que la mayor parte de los estudiantes consideran poseer las capacidades necesarias para tener un proceso de aprendizaje del inglés totalmente exitoso: algunos participantes consideran poseer habilidades innatas, otros consideran que han potenciado sus aptitudes por medio de esfuerzos constantes, especialmente cuando tienen la oportunidad de utilizar lo aprendido, como por ejemplo, al vivir en un país donde se habla inglés y estar inmerso en la cultura que lo rodea. Otros participantes han sido impulsados por el alto nivel de confianza que poseen para avanzar y progresar.

Al respecto, Oxford (1993) agrega que el uso apropiado de estrategias de aprendizaje de lenguas frecuentemente lleva a mejorar el dominio general o en áreas específicas de la lengua. El rol de la autoeficacia refuerza la confianza de la persona en sus habilidades, establecimiento de sus metas, determinación del esfuerzo que emplea, el tiempo de perseverar ante las dificultades y su frustración al fracaso.

4.2.2.2 Nivel de seguridad y confianza en el aprendizaje del inglés

El nivel de seguridad y confianza en el aprendizaje del inglés se ve determinado por la autoeficacia, la cual influencia la motivación, determina los objetivos que los individuos establecen, los esfuerzos que realizan para lograrlos y el deseo de perseverar ante el fracaso (Bandura, 1986).

A continuación, se muestra lo expresado por los estudiantes entrevistados respecto a su nivel de seguridad y confianza en el aprendizaje del inglés.

Tabla IV. 6. **Nivel de seguridad y confianza en el aprendizaje del inglés**

CATEGORÍA: AUTOEFICACIA	<i>Estudiante 5</i>	<i>Estudiante 6</i>	<i>Estudiante 8</i>
SUBCATEGORÍA: Nivel de seguridad y confianza en el aprendizaje del inglés	<i>No me cuesta expresar opiniones ni dar una respuesta correcta en la clase, entonces como que pienso bastante antes de hablar.</i>	<i>Mi confianza en mí es harta, no tengo miedo cuando el profesor me pregunta o me hace leer alguna oración o me hace escribir en la pizarra o explicar delante de mis compañeros, no es como que me aterra hablar delante de todos así que confío harta.</i>	<i>Depende lo que sea por ejemplo si es cómo gramática todo eso no, no tengo confianza, no, me carga, pero si es cómo explicar o hablar 100% confiada lo que más fácil se me hace es hablar.</i>

De acuerdo a sus relatos, algunos participantes muestran un alto nivel de confianza en sus capacidades, habilidades y en el desempeño que puedan llegar a mostrar en su proceso de aprendizaje del inglés. En ese sentido, dado que los fracasos según Pajares (2002) son atribuidos al esfuerzo insuficiente o a la falta de habilidad y conocimiento, los individuos que creen en sus capacidades personales persisten ante las dificultades y se esfuerzan más cuando fallan en conseguir los resultados y sienten un gran deseo de progresar al ver a compañeros que los superan o tienen un mayor nivel.

Al respecto, Pajares y Schunk (2001) agregan que la autoeficacia ha sido considerada una variable psicológica determinante y fuertemente predictiva del logro académico y Bandura (1986) indica que la autoeficacia es la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas, involucrando la creencia acerca de las propias habilidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados.

Por su parte, MacIntyre, Dornyei, Clement y Noels (1998) sugieren que la autoestima contribuye significativamente al deseo de comunicarse en una lengua extranjera. De acuerdo a estos autores, factores afectivos como la motivación, personalidad, buen ambiente de trabajo en grupos y autoestima remarcan el deseo de comunicarse en la lengua extranjera.

4.2.2.3 Estrategias de fortalecimiento de conocimientos adquiridos en clases

Wenden y Rubin (1987) afirman que las estrategias metacognitivas incluyen reflexión acerca del proceso de aprendizaje, planificación para el aprendizaje (por ejemplo, establecer objetivos claros), seguimiento de la comprensión o producción cuando se usen las estrategias y evaluación por parte de los mismos estudiantes después de que la actividad haya terminado.

La siguiente tabla muestra lo indicado por los estudiantes entrevistados concerniente a como fortalecen los conocimientos adquiridos en clases.

Tabla IV. 7. **Estrategias de fortalecimiento de conocimientos adquiridos en clases**

CATEGORIA: AUTOEFICACIA	<i>Estudiante 5</i>	<i>Estudiante 6</i>	<i>Estudiante 8</i>
SUBCATEGORÍA: Estrategias de fortalecimiento de conocimientos adquiridos en clases	<i>“¿Ya mencioné los videojuegos? Hay algunos que presentan una buena fuente de lectura, al igual que las novelas de hoy en día. Igual es una buena forma de reforzar, fortalecer y retomar la misma materia. Si me acuerdo de alguna palabra que vi, algún tema, cosas así”.</i>	<i>A parte de las canciones que escucho en inglés y trato de traducir y encontrar el significado, leer libros en inglés también me gusta, ver muchas películas en inglés, programas en inglés y trato a veces de dejar las películas sin subtítulos y tratar de mirirlas y entenderlas.</i>	<i>Sí, sí estudiando las cosas que nos dan las profesoras más que nada, más que hacer otra cosa.</i>

Se puede apreciar que algunos de los participantes recurren a herramientas audiovisuales tales como internet (Youtube, tutoriales, etc), videojuegos, películas, libros, canciones como una forma didáctica y motivadora para reforzar contenidos vistos en clase. Más específicamente, en el caso del estudiante 5, los videojuegos presentan una historia de fondo que sustenta la trama de éste, lo cual se traduce en una buena fuente de lectura que se da de manera natural, lo cual indica práctica del uso de la lengua por parte del estudiante.

En el caso de la estudiante 6, se aprecia la práctica autónoma del idioma inglés por medio del uso de distintas fuentes audiovisuales, lo cual podría llevar al estudiante a tener un mejor rendimiento académico. En relación a lo anterior, Pérez Torres y Pérez Gutiérrez (2005) señalan que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) permiten un aprendizaje de las lenguas constructivista centrado en el estudiante, con utilización integrada de las destrezas comunicativas y con la posibilidad de disponer de múltiples actividades para distintos niveles de competencia en el aula. Asimismo, algunos participantes optan por practicar inglés con sus compañeros fuera de clases, aunque esta opción se da en menor medida.

4.2.2.4 Rol de los errores en el proceso de aprendizaje del inglés

Los errores pueden llegar a tener un rol muy importante en el proceso de aprendizaje del inglés. Handa (1990) señala que resulta muy eficaz que los estudiantes se autocorrijan o participen en la corrección de sus propios errores, ya que mientras más involucrado esté el alumno en su proceso de enseñanza, existirá una mayor posibilidad de que el aprendizaje se lleve a cabo exitosamente. Como parte del proceso de aprendizaje de una L2, Lennon (1991) agrega que un error es una forma lingüística o combinación de formas, las que en el mismo contexto y en condiciones similares de producción no serían producidas por los hablantes nativos de la L2.

A continuación, se expone lo expresado por los estudiantes entrevistados concerniente a cómo perciben ellos el rol de los errores en el proceso de aprendizaje del inglés.

Tabla IV.8. Rol de los errores en el proceso de aprendizaje del inglés.

CATEGORÍA: AUTOEFICACIA	<i>Estudiante 5</i>	<i>Estudiante 6</i>	<i>Estudiante 8</i>
SUBCATEGORÍA: Rol de los errores en el proceso de aprendizaje del inglés.	<i>Si, soy muy enfático en los errores, en saber en qué me equivoco, si me cuesta más, por ejemplo, las preposiciones de tiempo que son un cacho.</i>	<i>Si, siempre digo que de los errores se aprende y nunca he sentido, cuando me corrigen, porque hay personas que se enojan cuando las corrigen y se nutren y todo, no yo trato de tomarlo del buen sentido y tratar de sacar lo mejor de eso y no cometer el error de nuevo, ya sea con una palabra, con gramática, siempre trato de aprender cuando cometo errores.</i>	<i>Si siempre, por ejemplo al darme cuenta de usar una palabra que no debería cómo que ah esta no es y la cambio al tiro, en ese sentido.</i>

La totalidad de los estudiantes toma muy en cuenta sus errores, los cuales son canalizados de distintas maneras: tomar nota y no cometerlos nuevamente, pensar muy bien en lo que se va a expresar en la L2, poner el mayor énfasis posible en el error para así identificarlo y no volverlo a cometer, aprovechar al máximo la retroalimentación que se entregue, tomar con humildad y espíritu de superación cualquier crítica o corrección que se haga. Al respecto, Selinker (1972, 1992) indica que los errores son componentes importantes del aprendizaje de una lengua y deben ser corregidos para ayudar a los estudiantes en la precisión en la producción de la lengua objeto.

De acuerdo con Panova y Lyster (2002), los estudiantes sostienen que ellos toman en cuenta las formas explícitas en las que se han sentido presionados a la autocorrección, más que las formas que son modificadas implícitamente por los profesores sin que ellos lo noten. De manera similar, Ellis (1991) comparte la visión de que el proceso de adquisición de una lengua incluye los pasos de notar, comparar e integrar.

4.1.3 Categoría: Estrategias Afectivas

Esta categoría se refiere a las **estrategias afectivas**, las cuales son definidas por Oxford (1990) como estrategias que ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores. Éstas comprenden conceptos tales como auto-estima, ansiedad, choque cultural, inhibición, toma de riesgo y tolerancia por la ambigüedad. El lado afectivo de un alumno es probablemente una de las mayores influencias en el éxito o el fracaso en el aprendizaje de una lengua. Los ‘buenos’ aprendices saben cómo controlar sus emociones y actitudes acerca del aprendizaje. Las siguientes son las subcategorías de la categoría estrategias afectivas y por medio de ellas se llevará a cabo el análisis: *actitudes frente a la corrección en clases, metas, manejo de la ansiedad.*

4.1.3.1 Actitudes frente a la corrección en clases

La actitud que los estudiantes puedan tener al ser corregidos en clases repercute considerablemente en su proceso de aprendizaje. Al respecto, Ellis (1994) indica que la actitud de los estudiantes constituye un set de variables de gran importancia, las cuales están formadas por factores sociales que influyen los resultados del estudiante.

Esta tabla expone lo expresado por los estudiantes entrevistados concerniente a sus actitudes frente a la corrección que puedan llegar a recibir en clases.

Tabla IV.9. **Actitudes frente a la corrección en clases**

CATEGORÍA: Estrategias Afectivas	Estudiante 1	Estudiante 3	Estudiante 4
SUBCATEGORÍA: Actitudes frente a la corrección en clases	<i>Bien, me siento bien porque así puedo mejorar personalmente en cuanto a todo el aspecto del idioma, porque si uno no tiene la corrección, no va a salir del error, uno tiene que salir del paso.</i>	<i>Se siente como un poco de frustración quizás, depende del tipo de corrección si es una crítica buena, obviamente uno se siente bien o la forma en que quizás se dicen las cosas...</i>	<i>Bien...es que por lo general los Profesores sabe cómo corregir, no es un ataque entonces uno se siente claramente que es como una crítica constructiva que un ataque, entonces cuando a uno le critican de buena manera no hay problema de hecho a uno le sirve, a veces uno no se da cuenta que ha cometido error entonces que alguien te lo haga saber, es un aporte.</i>

La mayor parte de los estudiantes percibe la corrección de errores como una oportunidad para mejorar, como una parte normal del proceso de aprendizaje y algo positivo y constructivo, siempre dependiendo de la forma en que se haga. Al respecto, Muñoz-Basal (2005) señala que la aplicación pedagógica del error es un valioso recurso didáctico a disposición tanto del profesor como del alumno y que representa una manera eficaz para mejorar la habilidad de comunicarse en la lengua meta y para desarrollar estrategias de auto aprendizaje. Por lo tanto, es importante que los estudiantes pierdan el temor a equivocarse y a cometer errores en clase, considerando el error como algo positivo que forma parte del proceso y que será de utilidad para aprender.

Al respecto, Sheen (2011) señala que el feedback correctivo es una estrategia que normalmente se asocia a la adquisición de la habilidad de producción oral, pero que también se utiliza como un medio de mucho valor como estrategia de aprendizaje y actividad en el salón de clases en el desarrollo de otras habilidades de la lengua. Por otro lado, algunos estudiantes lo ven como una frustración; sin embargo, reconocen que esta frustración está asociada a la manera en que los corrigen como algo difícil de aceptar, además de haber un cierto desánimo al ver sus errores.

Al respecto, Arnold (2000) señala que las críticas demasiado directas o las palabras humillantes pueden debilitar mucho el ego, y cuanto más débil sea el ego, más altos serán los muros de la inhibición durante el proceso de aprendizaje.

4.1.3.2 Desafíos e incentivos para mejorar

De acuerdo con Tremblay y Gardner (1995), la autoeficacia consiste en la creencia de una persona acerca de sus propias capacidades para lograr o llevar a cabo acciones a un cierto nivel. En cercana relación con lo anterior, Bandura (1986) señala que la elección de metas sin autoeficacia no proporcionaría mejoras en el desempeño, lo cual lleva a la conclusión que la autoeficacia es un componente vital en la fijación de metas.

A continuación, se expone una muestra de lo expresado por los estudiantes entrevistados respecto a sus propias metas y como éstas les ayudan a mejorar su nivel y manejo del inglés.

Tabla IV.10. **Desafíos e incentivos para mejorar**

CATEGORÍA: Estrategias Afectivas	<i>Estudiante 1</i>	<i>Estudiante 3</i>	<i>Estudiante 4</i>
SUBCATEGORÍA: Desafíos e incentivos para mejorar	<p><i>No lo veo de una manera negativa sino como algo motivacional, viendo que si unos compañeros hablan mejor que yo, entonces me motiva a esforzarme más en modo de competencia, una competencia sana, pero igual me motiva, me da como algo de superación.</i></p> <p><i>Si no entiendo una materia demasiado difícil yo siempre voy a buscar por varios medios, tratar de entenderla como sea, ya sea por la ayuda de la profesora o de compañeros que sepan, siempre voy a buscar medios para entender la materia, para ir así y no quedarme atrás, porque es no es la idea.</i></p>	<p><i>Obviamente me siento así como que trato de no hacer algo al respecto en ese momento, me quedo cómo callada pero igual admiro el nivel que ellos tienen de inglés, pero a la vez me doy cuenta de que pueden tener muy buen nivel de inglés...</i></p> <p><i>Obviamente porque todas las pruebas que se nos presentan, obviamente es para que uno mejore ya sea por porrazo, por darse cuenta de los errores que uno tiene o también darse cuenta que lo está haciendo bien, igual en el periodo que estoy ahora, esto de la tesis de la práctica me siento así pero sé que voy a salir bien, que voy a mirar atrás y que voy a ver el pasado y lo habré pasado bien.</i></p>	<p><i>No me genera un impacto depresivo ni nada, no bien, si alguien lo hace mejor que yo, bien por él.</i></p> <p><i>Sí, sí yo creo que sí porque por ejemplo cuando uno tiene algo así como lo explicas tú, algo difícil que hacer y cuando uno se propone hacerlo y lo logra, claramente uno se siente bien de que uno lo puede hacer y que puede lograr otras cosas.</i></p>

Este punto muestra opiniones muy variadas: para la mayoría de los estudiantes, este hecho representa motivación para progresar, mejorar el nivel. Bergillos (2004) señala que en relación con el aprendizaje de una L2, la motivación explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico. En otras palabras, tal como lo indica Fernández (1999), es el conjunto de fuerzas que afectan la dirección e intensidad del comportamiento, influyendo el grado de compromiso del alumno hacia la adquisición de la L2 y determinando su deseo de aprender, el esfuerzo que despliega y su perseverancia, además de condicionar su reacción de satisfacción y disfrute ante la experiencia del aprendizaje. Otros estudiantes lo ven como una oportunidad más directa y aprovechan para interactuar con esas personas y mejorar, mientras para otros, este hecho les es totalmente indiferente, prefiriendo otro punto de uso de la lengua, como la lectura o la escritura.

En relación directa con este punto, Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera. La misma autora agrega que las estrategias afectivas equivalen a aquellos mecanismos que nos facilitan nuestro autocontrol y reducen la ansiedad que genera el usar una lengua que no conocemos a la perfección y con la que no nos sentimos especialmente cómodos.

4.1.3.3 Manejo de la ansiedad

El manejo de la ansiedad se ve incrementado cuando la brecha sociolingüística entre los estudiantes y la comunidad de la L2 se acorta. De acuerdo a Schumann (1986), la asimilación, preservación y adaptación son tres estrategias de integración que conducen a grados variables de contacto entre dos grupos y por ende, grados variables de adquisición de la L2.

Esta tabla muestra lo indicado por los estudiantes entrevistados en relación a su manejo de la ansiedad como parte de su proceso de aprendizaje del inglés.

Tabla IV.11. **Manejo de la ansiedad**

CATEGORÍA: Estrategias Afectivas	<i>Estudiante 1</i>	<i>Estudiante 3</i>	<i>Estudiante 4</i>
SUBCATEGORÍA: Manejo de la ansiedad	<i>Difícil manejarla a veces porque uno oral, al tratar de hablar igual es como, le dan a uno nervios. La Profesora está mirando y todos los ojos te miran pero igual lo que trato de hacer, trato de enfocarme que estoy sola en la sala y tener confianza en mí.</i>	<i>A veces me pongo nerviosa pero es controlable, trato de pensar que yo puedo hacerlo, he estudiado y yo tengo las capacidades para que me vaya bien en un speaking o en una entrevista oral, siempre trato de pensar en mis capacidades y decir esto no me va a ganar.</i>	<i>Evaluaciones orales, siempre me pongo nerviosa dentro de las evaluaciones orales, creo que no lo puedo evitar a pesar de que a veces uno está segura de lo que uno sabe, sabe de qué a uno le van a preguntar no es nada nuevo pero, uno siente el nervio pero trato de mantener la calma nomás puedo confiar en lo que uno sabe y tratar inhalar y exhalar.</i>

Los estudiantes reconocen la presencia de ansiedad ante instancias de evaluación, pero presentan distintas opciones para manejarla: una estricta planificación que entregue tranquilidad al afrontar la evaluación; el trabajar con alguien que posea un nivel mayor y que brinde confianza; apelar a las habilidades y capacidades necesarias para enfrentar estas instancias. Para Horwitz et al., (1986) la ansiedad brota de tres fuentes principales: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y por la ansiedad ante los exámenes.

No obstante, Horwitz (1986) no ve la ansiedad ante el idioma como una simple transferencia de estos elementos al aula, sino como conjunto muy complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idioma en la clase.

Por su parte, Oxford (1990) muestra la aplicación de estrategias afectivas enfocadas directamente a la reducción de la ansiedad por medio de distintas técnicas, tales como relajación, escuchar música, etc. Respecto a lo anterior, otros estudiantes calman sus ansias comiendo chocolate o relajándose, enfocándose y mentalizándose de que todo saldrá de la mejor manera.

4.1.4 Categoría: Estrategias Sociales

De acuerdo con Oxford (1990), la lengua es una forma de comportamiento social; es comunicación y la comunicación ocurre entre las personas y al respecto, las estrategias sociales ayudan al alumno a aprender a través de la interacción con los demás estudiantes. Las siguientes son las subcategorías de la categoría estrategias sociales y por medio de ellas se llevará a cabo el análisis: *trabajos grupales, estrategias personales de estudio, interacción con otros, retroalimentación.*

4.1.4.1 Trabajos grupales

Olsen y Kagan (1992) señalan que el aprendizaje cooperativo es una actividad de aprendizaje grupal que está organizada de manera tal que el aprendizaje depende del intercambio estructurado socialmente de información entre los estudiantes en grupos y en los cuales, cada estudiante responsable de su propio aprendizaje y es motivado para aumentar el aprendizaje de los demás.

A continuación, se expone lo señalado por los estudiantes entrevistados en relación a los trabajos grupales y su percepción de ellos.

Tabla IV.12. Trabajos grupales

CATEGORÍA: Estrategias Sociales	Estudiante 2	Estudiante 4	Estudiante 10
SUBCATEGORÍA: Trabajos grupales	<i>En primer lugar, yo me acostumbre a trabajar solo y aquí en la Universidad siempre me han criticado eso, porque el traductor trabaja siempre solo o sea, pide ayuda obviamente cuando se trata de vocabularios técnicos, específicos...entonces siempre fui condicionado a trabajar solo...aquí en la Universidad me considero más eficaz haciendo las cosas solo que en equipo.</i>	<i>Al aprendizaje del inglés, creo que ayuda el tema de trabajos grupales porque hay veces que a uno no entiende algo o se le hace difícil no sé, desarrollar las tareas o simplemente entenderlas y trabajar en grupo ayuda porque uno se va complementando, quizá lo que no sabe uno lo sabe el otro, lo que yo entendí a lo mejor se lo puedo enseñar a mi compañera más fácil.</i>	<i>Contribuyen harto porque es ahí donde nosotros ponemos en práctica el inglés, entonces es una buena oportunidad de poner en práctica lo que nosotros sabemos.</i>

La mayor parte de los participantes considera estas instancias como una buena oportunidad para practicar el uso de la lengua: algunos participantes piensan que los trabajos grupales son muy efectivos pues proporcionan la oportunidad de corregirse y mejorar, fomentar el trabajo en equipo, comunicarse con los compañeros, intercambiar ideas, conocer opiniones distintas y realidades distintas.

Por otro lado, una minoría de los estudiantes prefiere trabajar sólo por motivo que no todos trabajan o no se progresa mucho. Según Olsen y Kagan (1992), el aprendizaje cooperativo es una actividad en grupo organizada de manera que el aprendizaje esté en dependencia del intercambio de información, socialmente estructurado, entre los alumnos distribuidos en grupos, y en el cual a cada alumno se le considera responsable de su propio aprendizaje y se le motiva para aumentar el aprendizaje de los demás.

Por otro lado, Oxford (1996) señala que la interdependencia positiva y el apoyo mutuo entre iguales para incrementar la autoestima, confianza y disfrute favorece el logro de objetivos de una forma más rápida y permite promover el uso de estrategias cognitivas de alto grado, disminuir prejuicios, incrementar el altruismo y la preocupación por el otro.

4.1.4.2 Estrategias personales de estudio

Las estrategias personales de estudio que el estudiante llega a desarrollar contribuyen enormemente en su nivel de progreso del aprendizaje de la L2. Oxford (1990) da a conocer una serie de acciones de organización y planificación que son parte de las estrategias metacognitivas y que contribuyen a lograr el objetivo final.

A continuación, se expone lo expresado por los estudiantes entrevistados respecto a las estrategias personales de estudio.

Tabla IV.13. **Estrategias personales de estudio**

CATEGORÍA: Estrategias Sociales	<i>Estudiante 2</i>	<i>Estudiante 4</i>	<i>Estudiante 10</i>
SUBCATEGORÍA: Estrategias personales de estudio	<i>Personales, siempre ocupo, hago ejercicios de "listening", siempre trato de escuchar porque en la parte escrita eso lo hago generalmente, hablar igual pero, "listening" siempre estoy practicando y se lo transmito a mis compañeros el "listening", aparte de que aprenden vocabulario nuevo. "Listening" es lo que más recomiendo yo, ojalá rápido no lento y en todos los niveles de dificultad.</i>	<i>Mira, yo principalmente, yo no soy mucho de estudiar no estudio mucho así que dedicada a estudiar, trato de concentrarme harto en clase, lo que te decía al comienzo trato siempre de poner atención, no soy tanto de la que comenta sino de la que escucha, entonces voy tomando nota, trato de no faltar porque siempre he tenido el miedo de que justo la clase que yo falto, va a pasar la materia del certamen, entonces nunca falto, yo uso, el tema de asistir a clase...estudiar sola, no estudio mucho en grupo.</i>	<i>Una estrategia personal que tengo es hablar solo en inglés cosas así, como imaginarme que estoy dando una entrevista pero en inglés o mirar videos como de entrevistas cosas así, películas sí ya me acostumbre a verlas sin subtítulos.</i>

Oxford (1992) señala que las estrategias de aprendizaje de una lengua son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes frecuentemente utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera y agrega que estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua y que son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Por lo anterior, los estudiantes participantes señalan el uso que hacen de estrategias de estudio tales como tomar apuntes, sacar ideas y realizar resúmenes, realización de ejercicios de *listening* y de vocabulario, estudiar y anticiparse a pruebas y evaluaciones que vengan, planificar y no dejar las cosas a última hora, junto con intercambiar puntos de vista de lo visto en clases con los compañeros.

Por su parte, Keefe (1979) señala que los comportamientos cognitivos, afectivos y psicológicos cumplen la función de indicadores relativamente estables de cómo los aprendientes perciben, interactúan y responden en un ambiente de aprendizaje y que el estilo de aprendizaje es una manera consistente de funcionar que refleja causas subyacentes de comportamiento. Otras estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes consisten en concentrarse en clases, participar activamente y asistir siempre a clases para después estudiar individualmente, pues consideran que el estudio grupal no es efectivo. Otras estrategias consisten en el acceso a elementos visuales como videojuegos en inglés y procurar hablar solo en inglés aun cuando se haga muy difícil.

4.1.4.3 Interacción con otros

Al ser aprendida, una lengua requiere interacción con otros para ser puesta en práctica y de esa manera ser asimilada por el estudiante, lo cual la convierte en una estrategia social. Concerniente a lo anterior, Long (1996) por medio de la hipótesis de la interacción, indica que el desarrollo de la competencia comunicativa en una determinada lengua puede ser promovida por la interacción y comunicación cara a cara de los estudiantes.

Esta tabla indica lo señalado por los estudiantes entrevistados concerniente a la interacción en inglés como una forma de mejorar.

Tabla IV.14. **Interacción con otros**

CATEGORÍA: Estrategias Sociales	<i>Estudiante 2</i>	<i>Estudiante 4</i>	<i>Estudiante 10</i>
SUBCATEGORÍA: Interacción con otros	<i>Sí, totalmente, aprendo estructuras nuevas viendo películas igual, a veces lo que veo en las películas lo aplico aquí. Con las películas aprendo mucho, verlo en inglés.</i>	<i>Sí, sí sobre todo cuando uno interactúa con algún nativo, es bastante bueno porque claramente ellos no usan un lenguaje tan formal como el que uno aprende o simplemente también con otro compañero, ayuda mucho, el tema del speaking, cosas así entonces ayuda mucho la interacción con otra persona.</i>	<i>Sí obviamente como lo que te decía eso de hablar inglés en la clase, nosotros con mis amigos igual tratamos de hablar inglés fuera de la clase, no resulta mucho pero lo hacemos las veces que nos acordamos.</i>

En este punto, todos los participantes concuerdan completamente respecto a interactuar continuamente con otras personas como un elemento fundamental en el aprendizaje de una lengua, pues de esa forma se mejora la fluidez, se llega a adquirir más vocabulario y se pueden corregir los errores. Lightbrown y Spada (1999) señalan que cuando los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse en actividades significativas, ellos pasan a tener la obligación de negociar el significado, lo cual quiere decir que deben expresar y clarificar sus intenciones, pensamientos, opiniones, etc de manera tal que puedan llegar a un entendimiento mutuo. Es así como la interacción representa no sólo una forma de automatizar los recursos lingüísticos existentes sino también de crear nuevos recursos. Gass (2005) señala que el aprendizaje puede tener lugar durante el transcurso de la interacción o alternativamente la negociación puede constituir un primer paso hacia el aprendizaje. Entre las formas de interacción que han sido señaladas, podemos distinguir las siguientes: uso de material audiovisual como películas, las cuales entregan vocabulario, estructuras gramaticales y pronunciación. También se puede ver la interacción con hablantes nativos de inglés o compañeros que tengan un mayor nivel de inglés, lo cual refuerza lo señalado anteriormente en este punto.

4.1.4.4 Retroalimentación

Sheen (2011) señala que la retroalimentación motiva a los estudiantes, ya que registra el progreso de aprendizaje en L2 y al mismo tiempo, argumenta que ésta debería proporcionarse de todos modos aunque la respuesta del estudiante sea correcta. A su vez, Long (1996) indica que la retroalimentación correctiva ofrece *input* comprensible y permite a los estudiantes autocorregir sus enunciados.

A continuación, se muestra lo indicado por los estudiantes entrevistados concerniente a la retroalimentación y su aporte en el aprendizaje del inglés.

Tabla IV.15. **Retroalimentación**

CATEGORÍA: Estrategias Sociales	<i>Estudiante 2</i>	<i>Estudiante 4</i>	<i>Estudiante 10</i>
SUBCATEGORÍA: Retroalimentación	<i>La práctica, ahí voy a necesitar trabajar con varios compañeros porque solo no creo que pueda hacerlo, necesito la experiencia de otros, la ayuda igual, cuando uno llegue a Profesor siempre es bueno dejar entrar a Profesores, ahora en el ramo de sociología siempre nos plantearon la idea de que el Profesor debe abrir las puertas de su clase a otros Profesores, porque hay algunos Profesores que siempre, está es mi clase y yo soy el jefe aquí, yo dirijo mi clase. Siempre es bueno dejar que otros Profesores vean el trabajo de uno para retroalimentarse, eso se llama Profesores constructivistas.</i>	<i>Sirven harto, por ejemplo feedback es bueno porque hay algunos que no dan feedback, que no dan el espacio a feedback entonces uno no sabe, porque hay veces que uno no se da cuenta de los errores que ha cometido, y la próxima vez uno no vuelve a cometer el mismo error porque ya está consciente de lo que uno hizo...</i>	<i>Porque son esos tips los que nos permiten mejorar en el conocimiento del inglés, en la práctica también para no cometer los mismos errores que cometimos antes.</i>

En una medida similar, todos los participantes tienen la idea de que el trabajo colectivo o en grupos que se efectúe de manera adecuada entregará el éxito esperado en el proceso de aprendizaje del inglés. Más específicamente, el estudiante 2 señala la importancia de recibir retroalimentación de parte de otros estudiantes e indica lo mismo en relación al profesor, quien también debería recibir retroalimentación por parte de colegas.

Al respecto, Ellis (2009) señala que la retroalimentación correctiva puede tener efectos negativos en la fluidez comunicativa. Sin embargo, hoy en día, los investigadores que estudian la adquisición de segundas lenguas creen firmemente en la corrección de errores y, por extensión, en la retroalimentación correctiva. Es así como se mantiene la necesidad de retroalimentación, porque así se puede tener en cuenta en lo que se está fallando, contribuyendo a superar los errores que se están cometiendo.

En relación al uso de las estrategias sociales, Oxford (1990) indica que los estudiantes buscan tener instancias de exposición a la lengua meta o lengua que se está aprendiendo (por ejemplo, tratan de conversar con hablantes nativos, escuchar radio, ver películas o televisión, leer libros en inglés, etc.). Por lo tanto, las estrategias sociales y afectivas tienen una gran importancia, ya que involucran totalmente al estudiante y el proceso de aprendizaje se acerca mucho a la adquisición. Más detalladamente, los participantes indican que la correcta aplicación de estrategias sociales contribuye a la creación, en primer lugar, de valores para el trabajo futuro como profesor o profesora y en segundo lugar, mejorar el nivel de manejo del idioma inglés, contribuyendo así a una formación integral como profesores. Desde otro punto de vista, el trabajo en equipo que contribuya al intercambio de opiniones, de ideas, compartir experiencias con los demás, el entregar y recibir retroalimentación como estrategia social. Es importante dar el espacio para instancias de intercambio de retroalimentación, pues así se contribuye a crear más confianza al estar con más personas, pues como docentes deberán hacer frente a alumnos.

A continuación, se presenta lo indicado por los estudiantes entrevistados en el cuestionario inventario SILL (Oxford, 1990) respecto al rol de la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales.

4.2 Identificar el rol que la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales juegan en la percepción que tienen los estudiantes acerca de su desempeño en el aprendizaje del idioma inglés.

Con el objetivo de Identificar el rol que la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales juegan en la percepción que tienen los estudiantes acerca de su desempeño en el aprendizaje del idioma inglés se ha aplicado un cuestionario SILL (Oxford, 1990), el cual puede ser definido como una herramienta de aproximación que permite profundizar nuestro conocimiento sobre un determinado proceso, grupo, situación o vivencia.

Para su desarrollo, es útil contar con una guía de conversación en la cual los tópicos son determinados de manera general. Los datos se analizarán por medio de las categorías presentadas en el capítulo III.

4.2.1 Motivación

Tabla IV.16. **Motivación**

MOTIVACIÓN	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Generalmente</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
Me motiva elegir material que represente un verdadero desafío y que me permite aprender cosas nuevas	0%	0%	20%	40%	40%
Me siento bien conmigo mismo cuando no cometo errores en mi uso del inglés	0%	0%	0%	0%	100%
Me comprometo conmigo mismo a participar activamente en el proceso de aprendizaje, aun cuando cometa errores	0%	0%	10%	60%	30%
Busco personas con quienes hablar en inglés aparte de lo que practico en clases	0%	30%	60%	10%	0%
Busco oportunidades para practicar lo aprendido fuera de la sala de clases	0%	10%	50%	30%	10%
Hago del estudio de lo aprendido en clase algo útil e interesante	0%	0%	30%	60%	10%
Visualizo el inglés como una herramienta útil que me abrirá muchas puertas	0%	0%	0%	0%	100%
Me propongo metas realistas y alcanzables que me motiven a continuar activamente el proceso de aprendizaje del inglés	0%	0%	0%	40%	60%
Los errores y tropiezos influyen de alguna manera en mi motivación	10%	20%	10%	30%	30%
Me motiva a participar de las clases aun cuando el profesor no cumpla la función de incentivar el aprendizaje entre los alumnos	0%	0%	60%	30%	10%

En relación a la motivación, podemos ver que las estrategias que más motivan a los estudiantes entrevistados son: en primer lugar, *El sentirse bien al no cometer errores* alcanza un 100% en la frecuencia SIEMPRE, marcando uno de los extremos de lo que indican los estudiantes.

Oxford (1993) indica que la aplicación de estrategias de aprendizaje de lengua adecuadas a menudo da como resultado una mayor proficiencia o logro a nivel general o en áreas de habilidades específicas.

Al respecto, Atkinson y Raynor (1974) señalan que ante la necesidad de obtener logros, los estudiantes se interesan en la excelencia por su propio bien (más que por recompensas intrínsecas), tienden a imponerse metas, trabajan con mayor intensidad y persisten a pesar del fracaso.

En segundo lugar, la estrategia *Visualizar el inglés como una herramienta de utilidad para el futuro* también alcanza un 100% en la frecuencia SIEMPRE, lo cual es mostrado por Fishman (2002), quien señala que hoy en día, el poseer conocimiento de inglés representa una condición casi indispensable para el éxito profesional.

Por el contrario, el hecho de *Buscar personas con quienes hablar en inglés aparte de lo que se practica en clases* muestra un porcentaje igual a 60% en la frecuencia RARA VEZ. Al respecto, Gardner y Clement (1990) indican que las relaciones de grupo positivas incentivan en gran manera el aprendizaje de una L2 y su correspondiente uso, mientras que las relaciones de grupo débiles o negativas pueden llegar a disminuir el deseo de aprender y comunicarse en la L2. Ehrman y Oxford (1990) agregan que los distintos tipos de personalidad conllevan un mayor o menor deseo de aprender y practicar una L2 al igual que distintos niveles de competencia y/o confianza en el uso de la otra lengua para comunicarse. De igual forma, la estrategia *Los errores y tropiezos influyen de alguna manera en mi motivación* alcanza un 20% en la frecuencia RARA VEZ y un 10% en la frecuencia NUNCA. Respecto a esta estrategia, Corder (1967) señala que los errores proveen evidencia de la forma en que se aprende un idioma, cumpliendo el rol de herramientas por medio de las cuales, el estudiante va descubriendo las reglas de la L2.

A nivel general, se puede decir que las elecciones respecto a la categoría *Motivación* por parte de este grupo de estudiantes muestran valores de desviación estándar iguales 0,3; 1,01; 2,33; 2,04 y 3,47, los cuales se acercan mucho a la media de cada una de las frecuencias.

Lo anterior indica que los valores están más cerca del promedio, por lo que la desviación estándar es más pequeña, con lo cual, se muestra una distribución más homogénea de los resultados.

4.2.2 Autoeficacia

Tabla IV.17. **Autoeficacia**

AUTOEFICACIA	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Generalmente</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
Considero que puedo superar cualquier desafío que se presente en mi proceso de aprendizaje del inglés	0%	0%	10%	40%	50%
Aprendo de mis propios errores en el uso del inglés	0%	0%	0%	50%	50%
Tengo confianza en que lograré mis objetivos	0%	0%	0%	20%	80%
Soy perseverante en este largo proceso de aprendizaje	0%	0%	20%	20%	60%
Tengo claro los aspectos que debo corregir y mejorar	0%	0%	20%	40%	40%
Estoy atento a cualquier tipo de retroalimentación que pueda recibir en clases	0%	0%	10%	10%	80%
Los logros y éxitos en mi proceso de aprendizaje me dan mayor seguridad para continuar progresando	0%	0%	10%	0%	90%
Me siento capaz de superar cualquier obstáculo que se me presente	0%	0%	20%	40%	40%
Estudio clase a clase como una forma de mejorar constantemente	0%	30%	50%	20%	0%
Me considero capaz de avanzar en mi proceso de aprendizaje	0%	0%	10%	30%	60%

En relación a la autoeficacia, se puede apreciar que la estrategia que señala que *Los logros y éxitos en el proceso de aprendizaje dan mayor seguridad para continuar progresando* alcanzan un 90% en la frecuencia SIEMPRE, mientras que la estrategia *Tener confianza en lograr los objetivos* alcanza un 80% en la frecuencia SIEMPRE.

Al respecto, Bandura (2000) señala que las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables. En líneas generales, se puede afirmar que mientras más alta es la sensación de competencia, mayores son las exigencias, aspiraciones y dedicación (Bong, 2001).

De igual forma, la estrategia *Estar atento a cualquier tipo de retroalimentación que se pueda recibir en clases* llega a un 80% en la frecuencia SIEMPRE, lo cual muestra uno de los extremos indicados por los estudiantes. Respecto a lo anterior, Sheen (2011) señala que el *feedback* correctivo es una estrategia comúnmente asociada a la adquisición de la habilidad de producción oral, pero que al mismo tiempo representa una herramienta valiosa utilizada por los profesores como estrategia de aprendizaje y actividad en clases en el desarrollo de otras habilidades de la lengua. Por su parte, Ellis (1997) señala que los errores y el *feedback* correctivo son parte natural del aprendizaje de la lengua y que como tales, los errores pueden definirse como desviaciones de las normas de la L2.

Por el contrario, la estrategia *estudio clase a clase como una forma de mejorar constantemente* alcanza un porcentaje igual a 30% en la frecuencia RARA VEZ, lo cual nos indica que la preparación constante del estudio de las materias no parece ser una realidad. Oxford (1990) señala que las estrategias metacognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje que ayudan al estudiante a planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje y le permiten observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje.

A nivel general, se puede decir que las elecciones respecto a la categoría Autoeficacia por parte de este grupo de estudiantes muestran valores de desviación estándar para cada una de las frecuencias que son iguales a 0; 0,9; 1,36; 1,48 y 2,5, los cuales se alejan bastante de la media de cada una de las frecuencias. Lo anterior indica que los valores están más lejos del promedio, por lo que la desviación estándar es mucho mayor, con lo cual, se muestra una distribución más heterogénea.

4.2.3 Estrategias Afectivas

Tabla IV.18. Estrategias Afectivas

ESTRATEGIAS AFECTIVAS	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Generalmente</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
Trato de relajarme al momento de utilizar el idioma inglés	0%	0%	20%	60%	20%
Confío en mis capacidades para lograr la meta y llegar al final de este proceso	0%	0%	0%	30%	70%
Le cuento a alguien de confianza acerca de mis actitudes y sentimientos presentes en mi proceso de aprendizaje inglés	10%	20%	10%	50%	10%
Cuando me siento frustrado, quiero realizar todo rápidamente	10%	10%	50%	10%	20%
Siento frustración al ver que otros hablan de manera más fluida y correcta y yo no puedo hacerlo	20%	60%	10%	10%	0%
Me siento nervioso o tenso previo a la realización de evaluaciones orales	0%	40%	40%	20%	0%
Tengo miedo a equivocarme	0%	40%	30%	20%	10%
Me siento inhibido al momento de tener clases o instancias orales	10%	60%	20%	10%	0%
Crece mi confianza al recibir felicitaciones por mi buen desempeño en clases	0%	0%	10%	0%	90%
Logro controlar la ansiedad y que no me afecte en mi desempeño	0%	10%	50%	30%	10%

En relación a las estrategias afectivas, se puede observar que la estrategia *Crece mi confianza al recibir felicitaciones por mi buen desempeño en clases* alcanza un 90% en la frecuencia SIEMPRE, señalando uno de los extremos de lo indicado por los estudiantes. Por el contrario, la estrategia *Siento frustración al ver que otros hablan de manera más fluida y correcta y yo no puedo hacerlo* muestra un porcentaje igual al 20% en la frecuencia NUNCA y un 60% en la frecuencia RARA VEZ, lo cual nos indica que estas estrategias son las que menos motivan a los estudiantes entrevistados.

Respecto a lo anterior, Harmer (1998) sugiere la importancia de elogiar a los alumnos por sus éxitos, al igual que corregirlos por los errores que cometan y con esto, la actitud positiva y cooperativa por parte del profesor puede producir un cambio sustancial en el desempeño del estudiante independiente de su nivel de manejo del idioma inglés o el tipo de error que presente.

Por su parte, Horwitz (1986) dice que la ansiedad es un complejo único de auto percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idioma en la clase y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje.

A nivel general, se puede decir que las elecciones respecto a la categoría Estrategias Afectivas por parte de este grupo de estudiantes muestran valores de desviación estándar iguales a 0,6; 2,28; 1,68; 1,8 y 2,75, los cuales se acercan mucho a la media de cada una de las frecuencias.

Lo anterior indica que los valores están más cerca del promedio, por lo que la desviación estándar es más pequeña, con lo cual, se muestra una distribución más homogénea.

4.2.4 Estrategias Sociales

Tabla IV.19. **Estrategias Sociales**

ESTRATEGIAS SOCIALES	<i>Nunca</i>	<i>Para vez</i>	<i>Generalmente</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
Aprovecho las instancias colectivas de aprendizaje en clases	0%	0%	10%	60%	30%
Muestro una actitud de cooperación en el aprendizaje con mis compañeros	0%	0%	30%	20%	50%
Trabajo con otros compañeros para practicar, revisar o intercambiar información y retroalimentación	0%	10%	30%	30%	30%
Participo activamente en clases	0%	10%	30%	40%	20%
Complemento el estudio de la lengua inglesa con los aspectos culturales y/o sociales de ésta	0%	10%	40%	30%	20%
Afronto de buena manera las correcciones que recibo por parte del profesor o los compañeros	0%	0%	10%	30%	60%
La participación en clases representa para mí una buena oportunidad de poner en práctica lo aprendido y corregido	0%	0%	20%	40%	40%
Considero el trabajo en equipo como una parte fundamental en el aprendizaje del inglés	0%	10%	20%	20%	50%
Recurso a mis compañeros para poner en práctica lo aprendido en clases	0%	30%	20%	40%	10%
Visualizo mi aprendizaje del inglés como un proceso que se vincula con la interacción con otras personas	0%	0%	10%	20%	70%

En relación a las estrategias sociales, se puede observar que la estrategia *Visualizo mi aprendizaje del inglés como un proceso que se vincula con la interacción con otras personas* alcanza un 70% en la frecuencia SIEMPRE, señalando uno de los extremos de lo indicado por los estudiantes. Al respecto, Long (1996), por medio de su hipótesis de la interacción, señala que a través de ésta se generan las condiciones ideales que favorecen la comprensión y producción de la L2 y su respectiva adquisición.

Por el contrario, la estrategia *Recurso a mis compañeros para poner en práctica lo aprendido en clases* muestra un porcentaje igual al 30% en la frecuencia RARA VEZ, lo cual nos indica que estas estrategias son las que menos motivan a los estudiantes entrevistados.

A nivel general, se puede decir que las elecciones respecto a la categoría Autoeficacia por parte de este grupo de estudiantes muestran valores de desviación estándar iguales a 0; 0,9; 0,979; 1,18 y 1,83, los cuales se alejan bastante de la media de cada una de las frecuencias.

Lo anterior indica que los valores están más lejos del promedio, por lo que la desviación estándar es mucho mayor, con lo cual, se muestra una distribución más heterogénea.

A continuación, se presenta lo indicado por los estudiantes entrevistados por medio de un inventario adaptado de la versión en español del “Survey Inventory for Language Learners” (SILL) en su versión 7.0 desarrollado por Oxford (1990) respecto a las estrategias sociales y afectivas.

4.3 Describir las estrategias sociales y afectivas declaradas por los estudiantes de lengua inglesa y que se relacionan con los aspectos que influyen su proceso de aprendizaje del inglés.

Con el objetivo de describir las estrategias sociales y afectivas declaradas por los estudiantes de lengua inglesa y que se relacionan con los aspectos que influyen su proceso de aprendizaje del inglés, se ha aplicado un inventario, el cual se basa en la versión en español del “Survey Inventory for Language Learners” (SILL) en su versión 7.0 desarrollado por Oxford (1990). Este cuestionario mide la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje de la lengua para hablantes de otras lenguas en paralelo a su aprendizaje del inglés.

La elección de este instrumento se debió a que entrega información cuantitativa de la frecuencia del uso de estrategias en términos globales y específicos (Lee, 2010). Este inventario contiene 20 ítems que incluyen 2 categorías que indican las 2 estrategias a revisar por medio de este instrumento: estrategias afectivas (10) y estrategias sociales (10).

4.3.1 Estrategias Afectivas

Tabla IV.20. Categoría Estrategias Afectivas.

ESTRATEGIAS AFECTIVAS		Nunca	Rara vez	Generalmente	Casi siempre	Siempre
1	Intento dar a los demás una imagen pesimista de los resultados que puedo lograr, pero posteriormente suelo conseguir buenas calificaciones	40%	50%	0%	10%	0%
2	Realzo las cualidades académicas de los demás para así convencerme de que si no obtengo mejores notas, el problema no está en mí, sino en lo competentes que son algunos de mis compañeros.	40%	30%	20%	10%	0%
3	Intento pensar que si no destaco más en los estudios es debido a que otros compañeros son muy buenos estudiantes.	40%	50%	10%	0%	0%
4	Evito compararme con los demás cuando obtienen buenos resultados, pues me hace sentir mal.	0%	50%	20%	20%	10%
5	Siempre sigo adelante a pesar de no obtener buenos resultados en un principio.	20%	10%	10%	10%	50%
6	Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco ser elogiado por mis profesores.	10%	50%	0%	40%	0%
7	Me propongo como objetivo el contestar a preguntas o hacer tareas que los demás no saben, para así sentirme bien.	10%	60%	10%	10%	10%
8	Los buenos resultados de los demás me hacen sentir que no lo estoy haciendo bien.	20%	50%	10%	20%	0%
9	A menudo me propongo como objetivo el no quedar en ridículo o parecer poco capaz ante los demás.	40%	10%	20%	10%	20%
10	Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco que otros reconozcan mis esfuerzos.	20%	20%	50%	10%	0%

La categoría Estrategias Afectivas muestra resultados que varían bastante. La frecuencia CASI NUNCA con un 38% y la frecuencia NUNCA con un 23% representan los porcentajes más altos en esta categoría, mientras que la SIEMPRE sólo alcanza un 8% de acuerdo a lo que indicaron los estudiantes.

Respecto a las Estrategias Afectivas, se puede ver que la mayor parte de los estudiantes entrevistados SIEMPRE tienden a usar la estrategia “*Siempre sigo adelante a pesar de no obtener buenos resultados en un principio*”. Esto indica que a pesar de las trabas y fracasos que se van presentando, los estudiantes entrevistados siguen adelante a fin de lograr la meta trazada.

En relación con esto, Bandura (1986) indica que las expectativas de auto-eficacia influyen sobre la intención de modificar la conducta de riesgo, pero fundamentalmente sobre la cantidad de esfuerzo invertido para lograr la meta propuesta y persistir en la conducta adoptada, a pesar de las barreras que podrían debilitar la motivación.

Al contrario, y respecto a las Estrategias Afectivas menos utilizadas, los estudiantes NUNCA y/o RARA VEZ tienden a utilizar las estrategias *“Realzo las cualidades académicas de los demás para así convencerme de que si no obtengo mejores notas, el problema no está en mí, sino en lo competentes que son algunos de mis compañeros”*, ni *“Intento pensar que si no destaco más en los estudios es debido a que otros compañeros son muy buenos estudiantes”*.

Estas estrategias indican que la mayor parte de los estudiantes entrevistados tiene plena confianza en sus capacidades y habilidades para lograr el éxito en su proceso de aprendizaje y no se siente inferior al compararse con sus compañeros. En relación a esto, Bandura (1993) señala que hay alumnos que perciben los errores como parte del proceso de adquisición del conocimiento y pueden aprender de ellos y tienden a evaluar sus aptitudes enfocados mayormente en la mejora personal que en la comparación con los resultados de los demás.

4.3.2 Estrategias Sociales

Tabla IV.21. Categoría Estrategias Sociales.

ESTRATEGIAS SOCIALES		Nunca	Rara vez	Generalmente	Casi siempre	Siempre
11	Recibo de buena manera comentarios y/o correcciones respecto a errores o aspectos que necesito mejorar y corregir.	0%	0%	0%	40%	60%
12	Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.	0%	20%	10%	20%	50%
13	Intento ignorar las cualidades académicas de los demás y así verme a mí mismo más competente.	20%	60%	10%	10%	0%
14	Intento que otros reconozcan mi capacidad para así sentirme más satisfecho.	10%	60%	20%	10%	0%
15	Siempre busco sacar el máximo de provecho a las instancias de estudio con otros compañeros.	0%	10%	30%	10%	50%
16	La retroalimentación recibida por parte de mis compañeros representa una instancia fundamental en mi aprendizaje del inglés.	0%	0%	20%	60%	20%
17	La retroalimentación recibida me hace querer mejor las cosas.	40%	20%	20%	20%	0%
18	Me gusta compartir mis conocimientos como una forma de ayudar a mis compañeros y reforzar lo aprendido al mismo tiempo.	0%	0%	0%	30%	70%
19	La participación en clases juega un rol fundamental en mi proceso de aprendizaje.	0%	0%	30%	20%	50%
20	Aprovecho al máximo los trabajos grupales como una forma de aplicar y poner en práctica todo lo aprendido.	0%	20%	20%	10%	50%

La categoría Estrategias Sociales muestra resultados que indican que el porcentaje más alto corresponde a la frecuencia SIEMPRE con un 35%, seguida de la frecuencia CASI SIEMPRE con un 23%. Por su parte, la frecuencia NUNCA presenta el porcentaje más bajo, alcanzando un 7% de acuerdo a lo que indicaron los estudiantes.

Respecto a las Estrategias Sociales, se puede ver que la mayor parte de los estudiantes entrevistados SIEMPRE tiende a usar la estrategia “*Me gusta compartir mis conocimientos como una forma de ayudar a mis compañeros y reforzar lo aprendido al mismo tiempo*”, lo cual indica que la mayor parte de ellos está dispuesto a compartir su conocimiento con sus compañeros en diferentes instancias de aprendizaje, como por ejemplo, instancias de estudio grupal, trabajos en clases, etc, lo cual contribuye a un entorno de cooperación y apoyo entre los estudiantes.

De igual forma, se puede ver que la mayor parte de los estudiantes entrevistados SIEMPRE tiende a usar la estrategia *“Recibo de buena manera comentarios y/o correcciones respecto a errores o aspectos que necesito mejorar y corregir”*. Esto indica que la mayor parte de los estudiantes entrevistados están abiertos y dispuestos a recibir de buena manera feedback y comentarios que les permitan corregir errores, mejorar y avanzar en su proceso de aprendizaje. Al contrario, y respecto a las Estrategias Sociales menos utilizadas, los estudiantes NUNCA y/o RARA VEZ tienden a utilizar las estrategias *“La retroalimentación recibida me hace querer mejor las cosas”*. El uso de esta estrategia indica que la mayor parte de los estudiantes entrevistados puede llegar a recibir retroalimentación que puede ayudarle a mejorar y progresar, pero la entrega de ésta no significa que lo indicado se llegue a realizar en el corto y/o mediano plazo.

Al respecto, Harmer (1998) señala que la corrección contribuye a que los estudiantes aclaren su entendimiento de lo que es el significado y la construcción de la lengua. Por su parte, Sheen (2011) menciona que la retroalimentación motiva a los estudiantes porque registra su progreso de aprendizaje en la L2 y que ésta también debería entregarse a pesar de la respuesta correcta por parte del estudiante.

En la misma línea de las Estrategias Sociales menos utilizadas, los estudiantes NUNCA y/o RARA VEZ tienden a utilizar las estrategias *“Intento ignorar las cualidades académicas de los demás y así verme a mí mismo más competente”* ni *“Intento que otros reconozcan mi capacidad para así sentirme más satisfecho”*. El escaso uso de estas estrategias indica que la mayor parte de los estudiantes entrevistados no siente algún grado de superioridad respecto a sus compañeros ni privilegia un entorno competitivo o de nula cooperación. Por el contrario, y de acuerdo a lo indicado anteriormente por los estudiantes entrevistados, existe un ambiente de cooperación entre los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la L2.

Al respecto, Kagan (1992) señala que existe la necesidad de contar con aprendizaje cooperativo debido a que el trabajo en equipo, la interacción y comunicación constituirán el entorno laboral del futuro, y ante esto, se hace muy necesario que las salas de clases también incluyan instancias de interacción cooperativa. Por su parte, Savage, Savage y Armstrong (2012) indican que el aprendizaje es un proceso social, por lo que la sala de clases debería ser una plataforma de comunicación.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos, podemos decir que casi la totalidad de los estudiantes percibe que los factores socioafectivos tales como la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales tienen un rol de mucha importancia en su proceso de aprendizaje de la L2. Este rol pasa a ser un factor de influencia, el cual, hasta cierto punto llega a ser indispensable. Muchos de ellos señalaron que su alto rendimiento está influenciado por la motivación que les produce aprender, interiorizarse y comenzar a ser parte de un proceso que les abre una visión diferente desde el punto de vista cultural que conlleva el idioma. En la mayoría de los casos, existe una buena disposición para emprender el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera aun cuando no haya aun resultados tangibles. No obstante, esta motivación no se ve afectada en gran manera por posibles resultados negativos que se puedan presentar, sino que, es deducible que resultados positivos aumentan el nivel de motivación.

Se identificó que las estrategias mencionadas anteriormente se utilizan para socializar el conocimiento con el objetivo de potenciar el aprendizaje del idioma y llevar a cabo el proceso de aprendizaje en el que están embarcados los alumnos. En este punto, se señala que la interacción en clases es vital en el proceso de aprendizaje, ya que se reconoce que el contacto con los profesores y compañeros ayuda mucho en ese aspecto y se considera que el inglés representa una herramienta que debe mejorarse día a día, aprovechando toda oportunidad que puedan haber. También existen muchas percepciones por parte de los estudiantes entrevistados en relación a las posibilidades y oportunidades que les entregará el completar con éxito su proceso de aprendizaje.

También se pudo ver que el rol de la motivación es muy importante, específicamente al afirmar que se sienten bien al no cometer errores y visualizar el inglés como una herramienta de utilidad para el futuro. Respecto a la primera afirmación, Atkinson y Raynor (1974) señalan que ante la necesidad de obtener logros, los estudiantes se interesan en la excelencia por su propio bien (más que por recompensas intrínsecas), tienden a imponerse metas, trabajan con mayor intensidad y persisten a pesar del fracaso. Concerniente a la segunda afirmación, Fishman (2002) señala que hoy en día, el poseer conocimiento de inglés representa una condición casi indispensable para el éxito profesional.

Por su parte, el rol de la autoeficacia se ve más altamente reflejado en el estar atento a cualquier tipo de retroalimentación que se pueda recibir en clases. Respecto a lo anterior, Sheen (2011) señala que el *feedback* correctivo es una estrategia comúnmente asociada a la adquisición de la habilidad de producción oral, pero que al mismo tiempo representa una herramienta valiosa utilizada por los profesores como estrategia de aprendizaje y actividad en clases en el desarrollo de otras habilidades de la lengua. Por su parte, Ellis (1997) señala que los errores y el *feedback* correctivo son parte natural del aprendizaje de la lengua y que como tales, los errores pueden definirse como desviaciones de las normas de la L2. Considerando lo anterior, la mayor parte de los estudiantes considera esencial contar con instancias de feedback. También se concluye que existen percepciones respecto al trabajo cooperativo y la frecuente retroalimentación. Según Carretero (1999), la forma en la que el alumno aprende más significativamente es dentro de un contexto de colaboración con sus compañeros, de manera que las discusiones en grupo y el poder de la argumentación (entre compañeros que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema) estimulan y favorecen el aprendizaje.

Al respecto, Martyn (2000) indica que fruto de la negociación, los alumnos se esfuerzan por conseguir resultados excelentes, no sólo para conseguir los requerimientos del curso, sino también para provocar un impacto positivo, tanto personal como profesional en su comunidad. Estas estrategias indican que la mayor parte de los estudiantes entrevistados tiene plena confianza en sus capacidades y habilidades para lograr el éxito en su proceso de aprendizaje y no se siente en menos al compararse con sus compañeros. Los mismos estudiantes reconocen que el conocimiento y el correcto uso de diversas estrategias de aprendizaje les pueden llegar a ayudar a enfrentar los desafíos presentes en su proceso de aprendizaje y por ende, sus posibilidades de lograr éxito en su proceso de aprendizaje del inglés son altas y totalmente alcanzables. La mayor parte de los estudiantes entrevistados confía totalmente en tener las habilidades, capacidades, destrezas que les permitirán lograr el éxito en su proceso de aprendizaje y no existe la percepción de ser mejor o inferior al resto de los compañeros.

En la misma línea, Bruffee (1999) considera que el enfoque colaborativo requiere de una preparación más avanzada para trabajar con grupos de estudiantes con cierto grado de autonomía, en el sentido que se necesita un cierto nivel de responsabilidad, madurez, creatividad, etc., requisitos que podrían cumplir los alumnos de grados superiores. Oxford (1997) considera que el aprendizaje cooperativo es una metodología de enseñanza, es decir, un conjunto estructurado de técnicas destinadas a que los alumnos trabajen en grupo para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje, desarrollando el intercambio de información.

En relación al rol de las estrategias afectivas, se puede observar que la mayor parte de los alumnos participantes tiende a aumentar su confianza al recibir aprobación por el buen desempeño en clases. Concerniente a lo mencionado, Harmer (1998) sugiere la importancia de elogiar a los alumnos por sus éxitos, al igual que corregirlos por los errores que cometan y con esto, la actitud positiva y cooperativa por parte del profesor puede producir un cambio sustancial en el desempeño del estudiante independiente de su nivel de manejo del idioma inglés o el tipo de error que presente. Con respecto al rol de las estrategias sociales, se puede observar un rol de interacción con otros, como en el caso de visualizar el aprendizaje del inglés como un proceso que se vincula con la interacción con otras personas, el cual es compartido por la mayoría de los participantes. Al respecto, Long (1996), por medio de su hipótesis de la interacción, señala que a través de ésta se generan las condiciones ideales que favorecen la comprensión y producción de la L2 y su respectiva adquisición.

Respecto a la descripción de las estrategias sociales y/o afectivas declaradas por los estudiantes, se puede ver que la mayoría de los alumnos participantes busca seguir adelante a pesar de no cumplir con las expectativas a corto plazo. En relación con esto, Bandura (1986) indica que las expectativas de autoeficacia influyen sobre la intención de modificar la conducta de riesgo, pero fundamentalmente sobre la cantidad de esfuerzo invertido para lograr la meta propuesta y persistir en la conducta adoptada, a pesar de las barreras que se presenten. Estas estrategias indican que la mayor parte de los estudiantes entrevistados tiene plena confianza en sus capacidades y habilidades para lograr el éxito en su proceso de aprendizaje y no se siente inferior al compararse con sus compañeros. En relación a esto, Bandura (1993) señala que hay alumnos que perciben los errores como parte del proceso de adquisición del conocimiento y pueden aprender de ellos y tienden a evaluar sus aptitudes enfocados mayormente en la mejora personal que en la comparación con los resultados de los demás.

Las estrategias mencionadas anteriormente se utilizan para socializar el conocimiento con el objetivo de potenciar el aprendizaje del idioma. En este punto, se señala que la interacción en clases es vital en el proceso de aprendizaje, ya que se reconoce que el contacto con los profesores y compañeros ayuda mucho en ese aspecto y se considera que el inglés representa una herramienta que debe mejorarse día a día, aprovechando toda oportunidad que exista.

5.1 Limitaciones y proyecciones de la investigación

Esta investigación se ha limitado a un reducido número de estudiantes de pedagogía en inglés debido a la disponibilidad de tiempo de los estudiantes. También se ha contado con un período de tiempo de recolección de la información, la cual fue de 3 meses de octubre a noviembre de 2012 y también se considera la disposición de los alumnos participantes a brindar información.

Las proyecciones de esta investigación van dirigidas en proporcionar una base para futuras investigaciones a mayor escala dentro de esta temática a nivel regional y nacional, y también en proporcionar información útil para que profesores y docentes consideren en mayor medida la presencia de aspectos socioafectivos en el proceso de aprendizaje de una L2. Al considerar estos aspectos en la planificación de clases, y en la implementación de éstas, se podrá potenciar aspectos importantes en cada alumno, lo cual llevará a un exitoso proceso de aprendizaje que se corone con el cumplimiento del objetivo del estudiante.

CAPÍTULO 6

GLOSARIO

Autoeficacia: Es la creencia propia y arraigada en poseer las habilidades necesarias para lograr el éxito en determinadas situaciones (Bandura, 1988).

Estrategias Afectivas: Son las estrategias que ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores (Oxford, 1990).

Estrategias de Aprendizaje de una Lengua: son pensamientos y acciones que son elegidos conscientemente y operacionalizados por aprendientes de una lengua a fin de ayudarles en la realización de múltiples tareas del inicio mismo del aprendizaje hasta los más avanzados niveles del desempeño en el idioma meta (Cohen, 2011).

Estrategias Sociales: Son las estrategias que ayudan al alumno a aprender a través de la interacción con los demás estudiantes (Oxford, 1990).

Motivación: Es la fuerza interna que impulsa al individuo a hacer cosas para alcanzar un objetivo (Harmer, 2007).

Percepción: El sentido general de este termino se puede encontrar en la psicolinguística, donde se refiere al proceso de recibir y decodificar el input hablado, escrito o indicado. El proceso subyacente consiste en la combinación correcta de un grupo de señales con una representación almacenada (Crystal, 2008).

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz Varo, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anderson, Stephen R. (2008). "The Logical Structure of Linguistic Theory." *Language*, 84:795-814.
- Arnold, J. (2000). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Études de Linguistique Appliquée, Nº 139.
- Arnold, J. & Brown, H.D. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. New York: American Book-Van Nostrand-Reinhold.
- Atkinson, J. W. & Raynor, J. (1974). *Personality, motivation and achievement*. USA: Hemisphere Publishing Corporation.
- Balconi, M & Amenta, S. (2010). "From Pragmatics to Neuropragmatics." *Neuropsychology of Communication*, ed. by Michela Balconi. Springer, 2010
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1988). *Organizational Application of Social Cognitive Theory*. Australian Journal of Management, 13(2), 275-302.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*.

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behaviour, mental processes and consciousness* (pp. 17-33) Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bergillos. (2004). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behaviour, mental processes and consciousness* (pp. 17-33) Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bialystok, E. (1983). Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies. In C. Faerch, and G. Kasper (eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23-34.

Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brown, H. D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Baltimore: John Hopkins University Press.

Carretero, M. (1999). *Constructivismo y educación*, México: Progreso.

Carroll, J. & Sapon, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test and Manual* San Antonio: The Psychological Corporation

Chamot, A. et al. (1988). *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Findings of the Longitudinal Study* Mclean, Va: Interstate Research Associates.

Chamot, A. (1999). Learning strategy instruction in the English classroom.

Chao, C.-T. (2003). Foreign language anxiety and emotional intelligence: A study of EFL students in Taiwan. Unpublished doctoral dissertation, Texas University, Texas, United States.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Cohen, A. (2005). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics*, 2 (3), 275-301.
- Cohen, A. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). Longman.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5.
- Cowley, S. (2006). *Getting the Buggers to Behave 2*. Herts: London. Galton, M. & Williamson, J. (1992), *Group Work in the Primary Classroom*, Routledge, London.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th edition. New York: Blackwell Publishing Ltd.
- Cummins, J. (1981) *Bilingualism and minority language children*. Ontario; Ontario Institute for Studies in Education.
- Dweck, C. S. (1985). "Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance: An Achievement Goal Analysis", en Ames, C; Ames, R., pp. 289-303.
- Ehrman, M. & Oxford, R., 1990: Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74, 311-326.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1991). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*.
- Fernández, I. (1999): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Fishman, J. A. (2000). *The status agenda in corpus planning*. In: A. Ronald Lambert and Elana Shohamy, eds., *Language Policy and Pedagogy*, Amsterdam: Benjamins.

Fishman, J. A. (2002). Endangered Minority Languages: Prospects for Sociolinguistic Research, *International Journal on Multicultural Societies*, Vol. 4, No. 2, <http://www.unesco.org/most/v14n2fishman.pdf>

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. (pp. 119-216). Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. C (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Clement, R. (1990). *Social psychological perspectives on second language acquisition*. In H. Giles & W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology*. Chichester: John Wiley & Sons. Gardner, R. C., Day, J.

Gass, Susan; Selinker, Larry (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York, NY: Routledge. ISBN 978-0-8058-5497-8.

Gholami, R. (2012). *Social Context as an Indirect Trigger in EFL Contexts: Issues and Solutions*. Canadian Center of Science and Education, Vol. 5, No. 3. Retrieved on March 2012, from: www.ccsenet.org/elt, January 2013.

González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona, EUNSA.

Green, D. (2008). Class participation in a teacher training college: What is it and what factors influence it. *English Language Teacher Education and Development*.

Gregersen, T. (2003). To err is human. A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36, 25-32.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. La interpretación social del lenguaje y del significado. (Traducción de José Ferreiro Santana) México: Fondo de cultura económica.

- Handa, C. (1990). *Computers and Community. Teaching composition in the twenty-first century*. Boynton/cook publishers.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (Fourth edition).
- Horwitz, E. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20 (1986), pp. 559-564
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Johnson, D. W. & Johnson R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, Minnesota, Interaction Book Company.
- Kagan, D. (1992). *Implications of research on teacher beliefs*. *Educational Psychologist*, 27(1).
- Keefe, J. W. (1979) Learning Style: An Overview, in J. W. Keefe (ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. NASSP.
- Kline, M.W. (2006). *The Relationship between Motivational Variables, Anxiety, Exposure to English, and Language Learning Strategies among Adult ESL Learners*. Ann Arbor, MI: ProQuest.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. Harlow Longman.
- Lennartsson, F. (2008). Students' motivation and attitudes towards learning a second language: British and Swedish students' points of view. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-2571>.
- Lennon, P. (1991). Error and the very advanced learner. *International Review of Applied Linguistics*, 29, 31–44.

Lightbrown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Locke, L. F., Spirduso, W. W., & Silverman, S. J. (1987). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals* (2nd edition). Newbury Park, CA: Sage.

Long, M. (1990). "Maturational constraints on language development". *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.

Long, M. (1996). *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-68. San Diego: Academic Press.

Lorenzo Bergillos, F.J. (2004). *La motivación y el aprendizaje de una L2/LE*, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 305-328.

McMahan, I. D. (1973). *Relationships between causal attributions and expectancy of success*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 108-114.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*. *Language Learning*, 41, 85-117.

MacIntyre, P. D. (1994). *Toward a social psychological model of strategy use*. *Foreign Language Annals*, 27, 185–195. MacIntyre, P. D. (1995a).

MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1998). *Conceptualizing willingness to communicate in a second language: A situational model of second language confidence and affiliation*. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562.

Martyn, E. (2000). "Syllabus negotiation in a school of nursing", en M. Breen & A. Littlejohn, (ed.) *Classroom Decision-Making (Negotiation and process syllabuses in practice)*, Cambridge: Cambridge University Press, p.150-162.

Nicholls, J. G. (1984). *Conceptions of ability and achievement motivation*. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 39-73). San Diego, CA: Academic Press.

- Nisbet, J. & J. Shucksmith (1991). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olsen, R. E. W. B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- O'Malley, J.M. and A. Chamot. (1990). *Strategies used by Second Language Learners* Cambridge: CUP.
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. (2011). *Motivation, attitude and language learning*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. (1992/1993). *Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions*. *TESOL Journal*, 2(2), 18-22.
- Oxford, R. (1993). Instructional implications of gender differences in language learning styles and strategies. *Applied Language Learning*.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). *Language learning motivation: Expanding the theoretical framework*. *The Modern Language Journal*.
- Oxford, R.L. (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self perception*. London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.

- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573–595.
- Pérez Torres, I. & Pérez Gutierrez, M. (2005). "Audio visual resources and technology". En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (eds.). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Price, M.L. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In Horwitz E.K. & Young, D.J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp.101-108). Eaglewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Richards, J.C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Richards, J.C. (2008). Second language teacher education today. *RELC*, 39(2), 158–176.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57.
- Rubin, J (1975). What the 'good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to become a more successful language learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Savage, T.V., Savage, M.K. & Armstrong, D.G. (2012). *Teaching in the Secondary School*. Boston: Pearson.
- Scarcella, R.C. & R.L. Oxford. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schumann, J. H. (1986). *Research on the acculturation model for second language acquisition*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 378-392
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.

Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. New York: Springer.

Sullivan, P. (2000). Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP.

Torre, S. de la (1993). La creatividad en la aplicación del método didáctico. En Sevillano, M. L. *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid. UNED. Pp 287-309.

Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79,505-20.

Troncoso E, Daniele, E. (2004). Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. Universidad Nacional del Comahue, Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Argentina.

Van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). A complexity and dynamic systems approach to development: Measurement, modeling and research. In K.W. Fischer, A. Battro, and P. Lena (Eds), *Mind, Brain, and Education* (pp 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. USA: Academic Press.

Van Patten, B. & Benati, A. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum.

Villarreal, T. (2000). El maestro: Apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa. Cali, Universidad del Valle.

Warschauer, M. (2005). Sociocultural perspectives on CALL. In J. Egbert and G. M. Petrie (Eds.) *CALL research perspectives* (pp. 41-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, NY: Macmillan,

Wenden, A. & Rubin, J. (eds). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

CAPÍTULO 8

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario adaptado del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas (SILL) con escala Likert.

Anexo 2: Entrevista Semiestructurada

Anexo 3: Cuestionario basado en Learning Style Survey y SILL

CUESTIONARIO

Adaptación del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas
(*Strategy Inventory for Language Learning, SILL*) de Oxford, 1990.

Instrucciones

Este CUESTIONARIO es para estudiantes de inglés como lengua extranjera. Acá encontrarás afirmaciones relacionadas con aspectos del aprendizaje del idioma inglés. Por favor, lee cada una de ellas y elige la opción que más se aplique a tu aprendizaje. Marca tu respuesta (por ejemplo, con una x, ✓, etc.) en alguno de los cuadros (1, 2, 3, 4, ó 5).

Ejemplo

1. Nunca
2. Rara vez
3. Generalmente
4. Casi siempre
5. Siempre

AUTOEFICACIA					
	Nunca (1)	Rara Vez (2)	Generalmente (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
11	Me siento capaz de superar cualquier desafío				
				✓	

Responde de acuerdo a cómo te describe cada afirmación. No respondas de acuerdo a como debería ser o como lo hacen otros. No hay respuestas correctas e incorrectas para estas afirmaciones. Marca tus respuestas en uno de los cuadros y contesta de manera fidedigna y veraz. Este cuestionario tiene una duración de 20 a 30 minutos. En caso de haber cualquier duda, consulta con la persona que la lleva a cabo.

MOTIVACIÓN

		Nunca (1)	Rara Vez (2)	Generalmente (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
1	Me motiva elegir material que represente un verdadero desafío y que me permite aprender cosas nuevas					
2	Me siento bien conmigo mismo cuando no cometo errores en mi uso del inglés					
3	Me comprometo conmigo mismo a participar activamente en el proceso de aprendizaje, aun cuando cometa errores					
4	Busco personas con quienes hablar en inglés aparte de lo que practico en clases					
5	Busco oportunidades para practicar lo aprendido fuera de la sala de clases					
6	Hago del estudio de lo aprendido en clase algo útil e interesante					
7	Visualizo el inglés como una herramienta útil que me abrirá muchas puertas					
8	Me propongo metas realistas y alcanzables que me motiven a continuar activamente el proceso de aprendizaje del inglés					
9	Los errores y tropiezos influyen de alguna manera en mi motivación					
10	Me motiva a participar de las clases aun cuando el profesor no cumpla la función de incentivar el aprendizaje entre los alumnos					

AUTOEFICACIA

		Nunca (1)	Rara Vez (2)	Generalmente (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
11	Considero que puedo superar cualquier desafío que se presente en mi proceso de aprendizaje del inglés					
12	Aprendo de mis propios errores en el uso del inglés					
13	Tengo confianza en que lograré mis objetivos					
14	Soy perseverante en este largo proceso de aprendizaje					
15	Tengo claro los aspectos que debo corregir y mejorar					
16	Estoy atento a cualquier tipo de retroalimentación que pueda recibir en clases					
17	Los logros y éxitos en mi proceso de aprendizaje me dan mayor seguridad para continuar progresando					
18	Me siento capaz de superar cualquier obstáculo que se me presente					
19	Estudio clase a clase como una forma de mejorar constantemente					
20	Me considero capaz de avanzar en mi proceso de aprendizaje					

ESTRATEGIAS AFECTIVAS

		Nunca (1)	Rara Vez (2)	Generalmente (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
21	Trato de relajarme al momento de utilizar el idioma inglés					
22	Confío en mis capacidades para lograr la meta y llegar al final de este proceso					
23	Le cuento a alguien de confianza acerca de mis actitudes y sentimientos presentes en mi proceso de aprendizaje inglés					
24	Cuándo me siento frustrado, quiero realizar todo rápidamente					
25	Siento frustración al ver que otros hablan de manera más fluida y correcta y yo no puedo hacerlo					
26	Me siento nervioso o tenso previo a la realización de evaluaciones orales					
27	Tengo miedo a equivocarme					
28	Me siento inhibido al momento de tener clases o instancias orales					
29	Crece mi confianza al recibir felicitaciones por mi buen desempeño en clases					
30	Logro controlar la ansiedad y que no me afecte en mi desempeño					

ESTRATEGIAS SOCIALES

		Nunca (1)	Rara Vez (2)	Generalmente (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
31	Aprovecho las instancias colectivas de aprendizaje en clases					
32	Muestro una actitud de cooperación en el aprendizaje con mis compañeros					
33	Trabajo con otros compañeros para practicar, revisar o intercambiar información y retroalimentación					
34	Participo activamente en clases					
35	Complemento el estudio de la lengua inglesa con los aspectos culturales y/o sociales de ésta					
36	Afronto de buena manera las correcciones que recibo por parte del profesor o los compañeros					
37	La participación en clases representa para mí una buena oportunidad de poner en práctica lo aprendido y corregido					
38	Considero el trabajo en equipo como una parte fundamental en el aprendizaje del inglés					
39	Recurso a mis compañeros para poner en práctica lo aprendido en clases					
40	Visualizo mi aprendizaje del inglés como un proceso que se vincula con la interacción con otras personas					

ENTREVISTA

Preguntas basadas en el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas
(*Strategy Inventory for Language Learning, SILL*) de Oxford, 1990.

DATOS

Nombre y año de ingreso:
Lengua materna:
Año de Ingreso a la Carrera de Pedagogía en Inglés:
Estudios previos formales de Inglés:
Fecha:

Instrucciones

La aplicación de esta entrevista permitirá recoger información acerca de la percepción del rol de factores socioafectivos en el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes.

Contesta con la mayor sinceridad posible, entregando la mayor cantidad de información y detalles posibles en base a toda tu experiencia en el aprendizaje del idioma inglés.

MOTIVACIÓN

1. ¿Qué razones te hicieron elegir esta carrera?
2. ¿Cuáles son algunas de las características de la lengua inglesa que te motivan a estudiarla?
3. ¿Cómo haces del estudio de lo aprendido en clases algo útil e interesante?
4. ¿Te motivas a ti mismo a tener una participación activa en clases?
5. ¿Puedes ver proyecciones para tu futuro como resultado de llegar a dominar una lengua extranjera como el inglés?

AUTOEFICACIA

6. ¿Consideras que tienes las capacidades para tener un proceso de aprendizaje del inglés exitoso? Entrega más detalles.
7. ¿Cómo percibes tu nivel de seguridad y confianza en las clases de inglés?
8. ¿Buscas alguna manera de fortalecer tus conocimientos del idioma inglés a partir de lo visto en clases? ¿Cuáles?
9. ¿Aprovechas oportunidades extra curriculares para poner en práctica tus conocimientos de inglés, como por ejemplo, talleres, grupos de conversación, etc? ¿Cómo?
10. ¿Tomas en cuenta tus errores y los utilizas para mejorar tu aprendizaje del inglés?

ESTRATEGIAS AFECTIVAS

11. ¿Cómo te sientes cuando te corrigen en clases?
12. ¿Cómo te sientes al ver que otros hablan de manera más fluida y tú no puedes hacerlo?
13. Antes de iniciar una tarea difícil y compleja, ¿te propones como meta mejorar tus habilidades y/o capacidades como una forma adecuada de afrontar dicha tarea?
14. ¿Cómo manejas la ansiedad en determinados momentos del aprendizaje del inglés, como por ejemplo, en las evaluaciones orales?
15. ¿Puedes mentalizarte para superar los desafíos que se presenten? ¿Cómo lo haces?

ESTRATEGIAS SOCIALES

16. ¿En qué grado piensas que los trabajos grupales contribuyen a tu aprendizaje del inglés?
17. ¿Cuáles son algunas de tus estrategias personales de estudio que crees podrían ayudar a tus compañeros?
18. ¿Sientes que al utilizar el inglés para interactuar con otros puedes mejorar tu nivel de uso de la lengua?
19. ¿En qué medida crees que la correcta aplicación de estrategias sociales (por ejemplo, trabajos en grupo, retroalimentación) puede brindarte éxito en tu proceso de aprendizaje del inglés?
20. ¿Cómo afrontas las instancias de evaluación grupal?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

RESUMEN DE LAS CATEGORIAS DE LAS PREGUNTAS

MOTIVACION	<p>¿Qué razones te hicieron elegir esta carrera?</p> <p>¿Cuáles son algunas de las características de la lengua inglesa que te motivan a estudiarla?</p> <p>¿Cómo haces del estudio de lo aprendido en clases algo útil e interesante?</p> <p>¿Te motivas a ti mismo a tener una participación activa en clases?</p> <p>¿Puedes ver proyecciones para tu futuro como resultado de llegar a dominar una lengua extranjera como el inglés?</p>
AUTOEFICACIA	<p>¿Consideras que tienes las capacidades para tener un proceso de aprendizaje del inglés exitoso? Entrega más detalles.</p> <p>¿Cómo percibes tu nivel de seguridad y confianza en las clases de inglés?</p> <p>¿Buscas alguna manera de fortalecer tus conocimientos del idioma inglés a partir de lo visto en clases? ¿Cuáles?</p> <p>¿Aprovechas oportunidades extra curriculares para poner en práctica tus conocimientos de inglés, como por ejemplo, talleres, grupos de conversación, etc? ¿Cómo?</p> <p>¿Tomas en cuenta tus errores y los utilizas para mejorar tu aprendizaje del inglés?</p>
ESTRATEGIAS AFECTIVAS	<p>¿Cómo te sientes cuando te corrigen en clases?</p> <p>¿Cómo te sientes al ver que otros hablan de manera más fluida y tú no puedes hacerlo?</p> <p>Antes de iniciar una tarea difícil y compleja, ¿te propones como meta mejorar tus habilidades y/o capacidades como una forma adecuada de afrontar dicha tarea?</p> <p>¿Cómo manejas la ansiedad en determinados momentos del aprendizaje del inglés, como por ejemplo, en las evaluaciones orales?</p> <p>¿Puedes mentalizarte para superar los desafíos que se presenten? ¿Cómo lo haces?</p>
ESTRATEGIAS SOCIALES	<p>¿En qué grado piensas que los trabajos grupales contribuyen a tu aprendizaje del inglés?</p> <p>¿Cuáles son algunas de tus estrategias personales de estudio que crees podrían ayudar a tus compañeros?</p> <p>¿Sientes que al utilizar el inglés para interactuar con otros puedes mejorar tu nivel de uso de la lengua?</p> <p>¿En qué medida crees que la correcta aplicación de estrategias sociales (por ejemplo, trabajos en grupo, retroalimentación) puede brindarte éxito en tu proceso de aprendizaje del inglés?</p> <p>¿Cómo afrontas las instancias de evaluación grupal?</p>

Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas

Basado en

Strategy Inventory for Language Learning, SILL

Versión para hablantes de otras lenguas que aprenden inglés

Version 7.0 (ESL/EFL) © R.L. Oxford, 1989

y

Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes:

Las EEMA-VS

José Manuel Suárez y Ana Patricia Fernández

Facultad de Educación, UNED, Madrid, España

Cuestionario informativo

Antes de comenzar, completa el siguiente cuestionario

1. Nombre		2. Fecha	
3. Edad	4. Sexo	5. Lengua Materna	
6. Lengua utilizada en el hogar			
7. ¿Cuánto tiempo has estado estudiando inglés?			
8. ¿Cómo calificarías tu nivel de desempeño en el idioma inglés en comparación con otros estudiantes en tu clase?			
(Marca una de estas opciones):		Excelente	Bueno
		Aceptable	Pobre
9. ¿Cómo calificarías tu nivel de desempeño en el idioma inglés en comparación con hablantes nativos de ésta?			
(Marca una de estas opciones):		Excelente	Bueno
		Aceptable	Pobre
10. ¿Qué tan importante es para ti el llegar a tener un alto nivel de fluidez en el idioma inglés?			
(Marca una de estas opciones):		Muy importante	Importante
		Sin importancia	
11. ¿Disfrutas el aprendizaje del idioma inglés? (Marca una de estas opciones):			Sí
			No
12. ¿Qué otros idiomas has estudiado?			
13. ¿Cuál ha sido tu experiencia más positiva en el aprendizaje del inglés?			
.....			

Instrucciones

Este INVENTARIO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS (SILL) es para estudiantes de inglés como lengua extranjera. Acá encontrarás afirmaciones relacionadas con el aprendizaje del inglés. Por favor, lee cada una de ellas. Escribe tu respuesta (1, 2, 3, 4, o 5) en la hoja de trabajo por medio de ✓ por ejemplo con una x, , etc) indicando QUÉ TANTO SE APLICA A TI MISMO CADA AFIRMACIÓN.

1. Nunca
2. Rara vez
3. Generalmente
4. Casi siempre
5. Siempre

Responde de acuerdo a cómo te describe cada afirmación. No respondas de acuerdo a como debería ser o como lo hacen otros. No hay respuestas correctas e incorrectas para estas afirmaciones. Marca tus respuestas en la hoja de trabajo y contesta con mucho cuidado. Esta prueba tiene una duración de 30 a 40 minutos. En caso de haber cualquier duda, consulta con la persona que lleva a cabo esta prueba.

EJEMPLO:

1. Nunca
2. Rara vez
3. Generalmente
4. Casi siempre
5. Siempre

Lee el ítem y elige una respuesta (1 a 5, como se indica arriba)

Sección A

1. Frecuentemente busco oportunidades para hablar con hablantes nativos de inglés.

A	Nunca (1)	Rara Vez (2)	Generalmente (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
A1					✓

Responde el resto de los ítems en la hoja de trabajo.

ESTRATEGIAS AFECTIVAS - A

1. Me propongo como objetivo el contestar a preguntas o hacer tareas que los demás no saben, para así sentirme bien.
2. Realzo las cualidades académicas de los demás para así convencerme de que si no obtengo mejores notas, el problema no está en mí, sino en lo competentes que son algunos de mis compañeros.
3. Intento pensar que si no destaco más en los estudios es debido a que otros compañeros son muy buenos estudiantes.
4. Evito compararme con los demás cuando obtienen buenos resultados, pues me hace sentir mal.
5. Siempre sigo adelante a pesar de no obtener buenos resultados en un principio.
6. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco que otros reconozcan mis esfuerzos.
7. Me propongo como objetivo el contestar a preguntas o hacer tareas que los demás no saben, para así sentirme bien.
8. Los buenos resultados de los demás me hacen sentir que no lo estoy haciendo bien.
9. A menudo me propongo como objetivo el no quedar en ridículo o parecer poco capaz ante los demás.
10. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco ser elogiado por mis padres y/o profesores.

ESTRATEGIAS SOCIALES - B

11. Recibo de buena manera comentarios y/o correcciones respecto a errores o aspectos que necesito mejorar y corregir.
12. Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.
13. Intento dar a los demás una imagen pesimista de los resultados que puedo lograr, pero posteriormente suelo conseguir buenas calificaciones.
14. Intento que otros reconozcan mi capacidad para así sentirme más satisfecho.
15. Siempre busco sacar el máximo de provecho a las instancias de estudio con otros compañeros.
16. La retroalimentación recibida por parte de mis compañeros representa una instancia fundamental en mi aprendizaje del inglés.
17. La retroalimentación recibida me hace querer mejorar las cosas.
18. Me gusta compartir mis conocimientos como una forma de ayudar a mis compañeros y reforzar lo aprendido al mismo tiempo.
19. La participación en clases juega un rol fundamental en mi proceso de aprendizaje.
20. Aprovecho al máximo los trabajos grupales como una forma de aplicar y poner en práctica todo lo aprendido.

Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas

Basado en

Strategy Inventory for Language Learning, SILL

Versión para hablantes de otras lenguas que aprenden inglés

Version 7.0 (ESL/EFL) © R.L.Oxford, 1989

Hoja de trabajo para respuestas y calificación de SILL

Elige la opción correspondiente para cada ítem de esta sección (1, 2, 3,4, o 5) y marca tu respuesta por medio una x, , etc.

A	Nunca (1)	Rara vez (2)	Generalmente (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
A1					
A2					
A3					
A4					
A5					
A6					
A7					
A8					
A9					
A10					

B	Nunca (1)	Rara vez (2)	Generalmente (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
B1					
B2					
B3					
B4					
B5					
B6					
B7					
B8					
B9					
B10					



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS
Magister en Lingüística Aplicada

TÍTULO	"Percepción del rol de factores socioafectivos en el aprendizaje de L2 en estudiantes de Pedagogía en Inglés"		
TESISTA	Roberto Cuevas Vera		
INFORMANTE	Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez		

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicar su valoración de cada dimensión con una calificación de 1 a 7

Indicadores	Nota
1. Título: preciso, pertinente, informativo	6,5
2. Resumen: extensión media página, qué, cómo, quién(es), resultados esperados, aporte	6,5
3. Estructura de la tesis: la tesis contiene todos los apartados propios de la investigación y los presenta en una secuencia lógica; los títulos y subtítulos son precisos y están bien localizados; el índice está bien formulado	6,5
4. Redacción general del texto: el texto está escrito de manera que las ideas resultan coherentes (uso adecuado de mecanismos de cohesión léxica y gramatical, puntuación, precisión léxica y conceptual; orden de la información); el texto está escrito con apego al registro formal de la lengua y a las normas de ortografía literal y acentual.	6,5
5. Declaración de las fuentes: se usan de manera correcta y consistente las normas APA en citas y referencias bibliográficas	5,5
6. Presentación de tablas y figuras: se usan adecuadamente tablas, gráficos y figuras (enumeradas correlativamente, con título, con indicación de fuentes cuando corresponde, formato uniforme)	6,0
Promedio de esta sección:	6,25
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)	
La tesis presenta la estructura esperada y está correctamente organizada. En general, el documento está bien escrito, aunque hay algunos fallos de redacción que el candidato tendría que subsanar. Hay varias discordancias entre fuentes citadas y listado de referencias bibliográficas que deben ser revisadas para que exista concordancia total. Lo que se cita debe ser referenciado. Los subtítulos usados en sección Resultados son los objetivos, se sugiere revisar eso.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. Desarrollo de la tesis

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Nota
1. Presentación del problema y su justificación: se expone de manera precisa y acotada del problema de estudio, en términos de que aclara el tema/objeto de la investigación en el ámbito de la lingüística aplicada; se presentan antecedentes que sitúan o contextualizan el problema y justifican su investigación	5,0
2. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación: están bien formulados, en correspondencia con el planteamiento del problema	5,8
3. Formulación de los objetivos de investigación: se diferencia el general de los específicos, están formulados con claridad, coherentes entre sí y con el problema objeto de estudio; acotados.	6,0
4. Variables y/o categorías de análisis: se identifican y definen claramente (definición operacional)	6,5
Promedio de esta sección	5,82
<p>Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)</p> <p>La exposición del problema de estudio, si bien declara cuál es el tema estudiado, no profundiza con aportes de estudios empíricos que respalden la idea de que los factores socioafectivos pueden jugar un rol en el aprendizaje de la L2. Las referencias bibliográficas no son escasas y no muy actuales. Debe haber nueva bibliografía al respecto. Las preguntas de investigación son muy precisas y claras. Los supuestos tendrían que expresarse más desde la teoría que desde la formulación de predicciones de resultados, pues no son hipótesis de trabajo. Su redacción es un tanto híbrida en ese sentido y podrían mejorarse.</p> <p>Los objetivos contienen algunas ambigüedades generadas por su redacción, se sugiere revisar y mejorar, ya que la ideas son claras, pero la ambigüedad sintáctica las opaca un poco.</p>	

***Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos y revisión del estado del arte: el cuerpo teórico que sustenta la investigación considera los aspectos centrales de las teorías que permiten situar el problema en el marco de los estudios lingüísticos; se revisan investigaciones previas acerca del problema; se recurre a fuentes especializadas y actualizadas	5,8
2. Bibliografía: se utiliza bibliografía relevante, pertinente y actualizada	5,8
3. Manejo de las fuentes: se integran adecuadamente las referencias bibliográficas, con distinción clara de las distintas fuentes y del discurso propio del discurso referido.	7
Promedio de esta sección	6,2
<p>Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)</p> <p>El marco teórico es bastante conciso y cubre los temas relevantes de acuerdo al problema</p>	

estudiado y considera las fuentes clásicas sobre el tema, aunque la bibliografía está poco actualizada. Se recomienda cerrar con alguna reflexión que vincule de manera explícita la temática con la lingüística aplicada.

***Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

V- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Definición del tipo de estudio y diseño de la investigación: se presenta con precisión el enfoque, tipo de investigación y su alcance	6,0
2. Contexto de la investigación: se describe con claridad quiénes o qué va a ser estudiado (muestra, informantes, unidades de análisis, criterios de selección, etc., según corresponda al tipo de estudio y diseño).	6,0
3. Método de recogida de datos o información: resultan adecuados la selección de técnicas, procedimientos y/o instrumentos para recoger la información; se declaran los criterios de validez y confiabilidad utilizados.	5,0
4. Estrategias de análisis: se explicitan con claridad los procedimientos seleccionados para el análisis de la información recogida; los procedimientos son adecuados al tipo de información y al diseño investigativo	5,0
Promedio de esta sección	5,5
Fortalezas y debilidades de la investigación: (para ser completado por el evaluador)	
Una debilidad del estudio es el escaso número de participantes. Si bien se adecua a una investigación cualitativa, entre los instrumentos se utilizó un cuestionario que perfectamente podría haberse aplicado a un número mayor de estudiantes y luego, de acuerdo con esos resultados, se podría haber seleccionado una submuestra para profundizar con la entrevista. Se usan tres instrumentos, pero falta información importante sobre su diseño y aplicación. De igual forma, falta precisión sobre los procedimientos usados en el análisis.	

***Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados: se presentan los resultados de forma clara y sintética	5,8
2. Tratamiento y discusión de la información: el procesamiento de los resultados y de los hallazgos es robusto; se discuten los resultados y hallazgos de cara al marco teórico referencial, los objetivos e hipótesis o supuestos de la investigación	5,0
Promedio de esta sección	5,4
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
Se hace un buen uso de los aportes teóricos sobre los datos recogidos y se expone con claridad. En relación al análisis, no se aclara de manera explícita cómo se llega a esos resultados, pues no se declaran los procedimientos utilizados en el análisis de las entrevistas. ¿Por qué se seleccionan esos ejemplos y no otros?, ¿con qué criterios se llega a hacer las generalizaciones que se desarrollan en la discusión de cada tabla?, ¿cómo se operacionalizó el	

análisis? Son preguntas que el documento no aclara. En el análisis del SILL, los gráficos empleados para explicar la desviación estándar no corresponden.

***Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones: se formulan de cara a los objetivos, hipótesis o preguntas de la investigación los que son consistentes con los resultados de la investigación	5,0
2. Limitaciones de la investigación: se explicitan las principales limitaciones de la investigación	4,0
3. Proyecciones de la investigación : se declaran proyecciones de la investigación derivadas de los resultados, hallazgos o limitaciones	5,0
Promedio de esta sección	4,66
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)	

***Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas**

CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6,25	10%	0,62
Planteamiento del Problema	5,82	15%	0,87
MARCO TEÓRICO	6,2	20%	1,24
MARCO METODOLÓGICO	5,5	20%	1,1
ANÁLISIS Y RESULTADOS	5,4	20%	1,08
CONCLUSIONES	4,66	15%	0,69
	Calificación final		5,6

Estado de la tesis	Indicar el estado de la
--------------------	-------------------------

	tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	



Firma informante

Handwritten notes in blue ink



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS
Magíster en Lingüística Aplicada

TÍTULO	Percepción del rol de factores socioafectivos en el aprendizaje de L2 en estudiantes de pedagogía en inglés		
TESISTA	Roberto Cuevas Vera		
INFORMANTE	Dr. Claudio Díaz		11-07-2017

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicar su valoración de cada dimensión con una calificación de 1 a 7

Indicadores	Nota
1. Título: preciso, pertinente, informativo	7.0
2. Resumen: extensión media página, qué, cómo, quién(es), resultados esperados, aporte	6.5
3. Estructura de la tesis: la tesis contiene todos los apartados propios de la investigación y los presenta en una secuencia lógica; los títulos y subtítulos son precisos y están bien localizados; el índice está bien formulado	7.0
4. Redacción general del texto: el texto está escrito de manera que las ideas resultan coherentes (uso adecuado de mecanismos de cohesión léxica y gramatical, puntuación, precisión léxica y conceptual; orden de la información); el texto está escrito con apego al registro formal de la lengua y a las normas de ortografía literal y acentual.	5.5
5. Declaración de las fuentes: se usan de manera correcta y consistente las normas APA en citas y referencias bibliográficas	7.0
6. Presentación de tablas y figuras: se usan adecuadamente tablas, gráficos y figuras (enumeradas correlativamente, con título, con indicación de fuentes cuando corresponde, formato uniforme)	6.0
Promedio de esta sección:	6.5
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) En ocasiones se dificulta seguir el hilo conductor del texto, porque existen demasiados datos, y no todos ellos tienen una relación con el tema u objeto de estudio. Falta precisión lingüística y comunicativa en la redacción.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. Desarrollo de la tesis

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Nota
1. Presentación del problema y su justificación: se expone de manera precisa y acotada del problema de estudio, en términos de que aclara el tema/objeto de la investigación en el ámbito de la lingüística aplicada; se presentan antecedentes que sitúan o contextualizan el problema y justifican su investigación	3.5
2. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación: están bien formulados, en correspondencia con el planteamiento del problema	5.5
3. Formulación de los objetivos de investigación: se diferencia el general de los específicos, están formulados con claridad, coherentes entre sí y con el problema objeto de estudio; acotados.	6.0
4. Variables y/o categorías de análisis: se identifican y definen claramente (definición operacional)	7.0
Promedio de esta sección	5.5
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) El problema de estudio no aparece explicado con claridad. Esta sección más bien parece un extracto del marco teórico. Lo mismo ocurre con los supuestos del estudio, ellos más bien constituyen una explicación teórica.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos y revisión del estado del arte: el cuerpo teórico que sustenta la investigación considera los aspectos centrales de las teorías que permiten situar el problema en el marco de los estudios lingüísticos; se revisan investigaciones previas acerca del problema; se recurre a fuentes especializadas y actualizadas	6.0
2. Bibliografía: se utiliza bibliografía relevante, pertinente y actualizada	6.0
3. Manejo de las fuentes: se integran adecuadamente las referencias bibliográficas, con distinción clara de las distintas fuentes y del discurso propio del discurso referido.	6.5
Promedio de esta sección	6.2
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) Se evidencia una amplia revisión teórica, pero no toda ella es relevante al objeto de estudio.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Definición del tipo de estudio y diseño de la investigación: se presenta con precisión el enfoque, tipo de investigación y su alcance	6.0
2. Contexto de la investigación: se describe con claridad quiénes o qué va a ser estudiado (muestra, informantes, unidades de análisis, criterios de selección, etc., según corresponda al tipo de estudio y diseño).	5.5
3. Método de recogida de datos o información: resultan adecuados la selección de técnicas, procedimientos y/o instrumentos para recoger la información; se declaran los criterios de validez y confiabilidad utilizados.	4.0
4. Estrategias de análisis: se explicitan con claridad los procedimientos seleccionados para el análisis de la información recogida; los procedimientos son adecuados al tipo de información y al diseño investigativo	3.5
Promedio de esta sección	4.8
Fortalezas y debilidades de la investigación: (para ser completado por el evaluador) Existe cierta confusión conceptual sobre las técnicas de recogida de datos utilizadas. Menciona, por ejemplo, un 'cuestionario por entrevista personal'. Se requiere además que el candidato describa en detalle los instrumentos utilizados en su estudio. En gran parte de sus explicaciones intenta definir teóricamente los instrumentos, pero no se describen en detalle. Tampoco se relata de forma clara cómo se integran los tres instrumentos utilizados para lograr una comprensión profunda del objeto de estudio. En la sección de los procedimientos que se utilizaron para analizar los datos, no se explicitan las técnicas utilizadas. ¿Se realizó un análisis de contenido? ¿Temático?	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados: se presentan los resultados de forma clara y sintética	6.0
2. Tratamiento y discusión de la información: el procesamiento de los resultados y de los hallazgos es robusto; se discuten los resultados y hallazgos de cara al marco teórico referencial, los objetivos e hipótesis o supuestos de la investigación	5.5
Promedio de esta sección	5.8
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) Los datos provenientes de los tres instrumentos no evidencian integración. Se presentan de manera separada, sin un intento de establecer posibles conexiones entre datos. La discusión y conclusión requieren de mayor profundidad y precisión.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones: se formulan de cara a los objetivos, hipótesis o preguntas de la investigación los que son consistentes con los resultados de la investigación	5.0
2. Limitaciones de la investigación: se explicitan las principales limitaciones de la investigación	4.5
3. Proyecciones de la investigación : se declaran proyecciones de la investigación derivadas de los resultados, hallazgos o limitaciones	4.5
Promedio de esta sección	4.7
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) Falta desarrollo y profundidad en las conclusiones, limitaciones y proyecciones del estudio. No se abordan según los objetivos específicos o las preguntas de investigación	

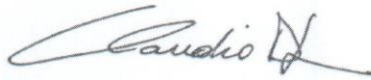
*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

CALIFICACIÓN

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6.5	10%	0.65
Planteamiento del Problema	5.5	15%	0.82
MARCO TEÓRICO	6.2	20%	1.24
MARCO METODOLÓGICO	4.8	20%	0.96
ANÁLISIS Y RESULTADOS	5.8	20%	1.16
CONCLUSIONES	4.7	15%	0.70
	Calificación final		5.5

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	

- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica *Agradeceré realizar los cambios sugeridos en el texto.	X
- Aprobada. Se califica	



Firma informante