



La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Julio César Arenas Reyes

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (jc.arenas147@uniandes.edu.co)

LA RAZÓN DEL ESTUDIO

Krashen (1985), en su modelo del monitor, establece cinco hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua: hipótesis de la adquisición de la lengua, del orden natural, del monitor, del *input* (lo que está disponible para aprender) y del filtro afectivo; en esta última hipótesis, el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera afecta, tal vez mucho más que cualquier otro problema de aprendizaje expuesto en las cuatro iniciales, a los estudiantes, ya que la presencia de dicho filtro bloquea cualquier tipo de información que pueda llegar a su cerebro, impidiendo que haya un procesamiento de información y un posterior aprendizaje, a pesar de que todos los otros elementos del dispositivo de adquisición de la lengua (Language Acquisition Device) (LAD) funcionen correctamente.

Si bien Krashen (1985) expone la aparición de este elemento dentro de su teoría, su aprendizaje tiende a ser una entidad abstracta, y no presenta argumentos de fondo sobre qué puede generarlo e incrementarlo. Igualmente, si este filtro se presentara en un solo sujeto, podría ser identificado y solucionado el problema a través de una intervención directa de un especialista en el tema con el estudiante afectado, pero este es un fenómeno que se presenta en más de una persona al mismo tiempo en el aula de clases.

Ahora, teniendo en cuenta el hecho de que un estudiante está rodeado de otros estudiantes, que entre ellos suceden diferentes tipos de interacciones, además de las de tipo social y las que suceden en otros contextos, y que a través de ellas se generan, intercambian y fortalecen creencias, que desde la vista de expertos en el tema son el arraigo de muchos de los aspectos del carácter de una persona (<http://www.galeon.com/gemart/CREENCIAS.htm>, extraído el 23 de febrero de 2010), se debe tener presente que estas se vuelven, también, parte del ambiente (o identidad) en la aula, fruto de dicha interacción.

Una vez estas creencias (que pueden ser positivas o negativas respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera) están presentes en medio de los estudiantes, sería ideal fortalecer las que pueden llegar a ser útiles para los fines de la enseñanza-aprendizaje, pero a la vez, se debe contemplar la inminente presencia de aquellas que son negativas y pueden ser un gran impedimento para la enseñanza-aprendizaje, toda vez que posiblemente ya hacen o pueden llegar a ser parte del carácter de las personas. Si una creencia negativa llega a cimentarse en el contexto de una clase, el profesor estaría enfrentándose a un gigante, que consumiría la mayor parte de su tiempo resolviendo problemas, en lugar de estar interactuando y guiando a los estudiantes en su proceso educativo.

Si no se es consciente de la importancia de observar la existencia de dichas creencias en el contexto de los estudiantes, entonces, sin darnos cuenta, estaremos de repente invirtiendo nuestro esfuerzo en temas que pueden ser más evidentes en la clase, tales como la motivación y el ambiente de la misma, pero al final, solo estaríamos “limando la punta de un iceberg” y lejos de encontrar la raíz, y por ende, la solución de los problemas. En esta perspectiva, se formuló un objetivo general de investigación:

- Determinar cómo se relacionan las creencias de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Bolívar con la existencia del filtro afectivo alto en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

A la vez, se plantearon algunos objetivos específicos:

1. Dar cuenta de cuáles son las creencias que los estudiantes con filtro afectivo alto tienen frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
2. Averiguar qué factores pueden hacer surgir y adquirir dichas creencias en los estudiantes en el aula de clases.

Una vez planteados los objetivos de la investigación, se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se relacionan las creencias de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Bolívar con la existencia del filtro afectivo alto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, evidenciado por la Escala de Horwitz?

Y las siguientes subpreguntas:

1. ¿Cuáles son las creencias que los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Bolívar con filtro afectivo alto tienen frente al aprendizaje de inglés como lengua extranjera?
2. ¿En dónde nacen, se construyen, intercambian y fortalecen las creencias que predominan entre los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Bolívar?

REFERENTES TEÓRICOS

De acuerdo con varios autores (Gass y Selinker, 2008), la adquisición de una segunda lengua –en comparación con muchas otras diferentes áreas de estudio, y los estándares de investigación y antigüedad de las ciencias– es un campo de estudio bastante joven, y ha sido objeto de evolución y perfeccionamiento permanente; lo que significa que la última palabra aún no se ha dicho. De hecho, mucho está por ser dicho, ya que, fruto de este estudio, cada vez se abren espacios a fenómenos antes no estudiados, que, a medida que se comprueban empíricamente, expanden y enriquecen este campo de estudio desde diferentes perspectivas.

Varios autores (Gass y Selinker, 2008, por ejemplo) mencionan la necesidad de profundizar en investigación que provea más datos sobre tan complejo tema, a fin de ampliar las visiones que se tienen al respecto y llegar a construir una base de conocimiento suficiente para crear un punto de partida de estudios de caso o hacer las generalizaciones pertinentes.

Una posible respuesta a lo anterior puede ser encontrada en otras ciencias, que, a pesar de no tener como objeto de estudio la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL), pueden dar una luz al respecto, al menos en el sentido de que hay algo más, inherente al ser humano, que se encuentra más allá de los aspectos y elementos contemplados en las visiones clásicas. Romaine (1996) concluye que es necesario estudiar a los individuos y los patrones de conducta que manifiestan, ya que las personas con las que los estudiantes se juntan hacen que ellos (como seres sociales) asuman decisiones lingüísticas. De acuerdo con ella, para tal propósito, algunos lingüistas han apelado a la antropología como medio de estudio complementario a la psicolingüística y la sociolingüística. A la luz de esta área de conocimiento, al tomar como medio de estudio solamente una de las dimensiones del hombre, estaríamos mutilando la personalidad (en términos antropológicos, *personidad*) de este. Desde esa visión, el ser humano tiene mente (el ser cognitivo), cuerpo (la persona y su importancia como ser que interactúa con otros) y espíritu (el hombre y sus creencias y concepciones de su propia realidad). Desde mi punto de vista, no solamente las dos primeras, sino también la tercera de estas dimensiones, deben ser consideradas en la enseñanza de una lengua extranjera; así que me adhiero a esta nueva corriente integracionista en la que el estudiante, como ser humano, es visto más allá de lo que hasta ahora ha sido estudiado: el dominio de la lengua.

Los estudios realizados en la enseñanza de lenguas y la ASL no están aislados de otros estudios realizados en el área de la pedagogía general. Los pedagogos modernos se preocupan por hacer que las prácticas pedagógicas sean más plurales de lo que solían ser tiempo atrás. Según lo describen López y Turón (1991), desde 1976 se empezaron a hacer estudios en los que se veía la pedagogía como una ciencia que entendía a los estudiantes como elementos individuales, no grupales, con características propias en diferentes planos, tales como el nivel de desarrollo y maduración, sexo, nivel social, características personales, rasgos físicos, capacidad, caracteres raciales, entre otros; quienes se ven afectados por la *paidocenos*, que en pocas palabras se puede definir como los efectos que tienen los estímulos educativos en el educando, configurando un modo peculiar de ser y de reaccionar: el estudio de los aprendices, vistos desde una perspectiva pedagógica que permite abarcar más detalladamente sus

necesidades y/o posibilidades, que dio paso a lo que se llamó la Pedagogía diferencial; y dentro de esta pedagogía diferencial se contempla el efecto de las prácticas pedagógicas sobre la forma de ser y de actuar de los estudiantes: sus creencias.

En su disertación, Koc (2005), de manera consistente con lo expuesto por López y Turón (1991), afirma que es necesario integrar a los aspectos cognitivos otro tipo de características pertenecientes a los afectos y los contextos de los estudiantes. Desde su punto de vista, elementos como la diferencia de género, la motivación, el temor, y muchos más, cumplen un papel bastante relevante en el aprendizaje de los estudiantes. Además, resalta la importancia de que los profesores no olviden que los estudiantes asisten a las clases llenos de intereses diferentes (hacia el aprendizaje y fuera de este), al igual que recorridos de aprendizaje distintos, que deberían ser incluidos dentro del plan de enseñanza de las clases para no cortar las aspiraciones de los aprendices.

En el mismo orden, Machida *et al.*, (2002) encontraron evidencias de la existencia de influencias de parte de los padres sobre las percepciones que los estudiantes tenían respecto a las actividades de aprendizaje y los efectos de estas creencias. Si bien el estudio tuvo lugar en un contexto específico familiar, es presumible que el mismo tipo de influencias puede venir de parte de otros contextos en los que el estudiante interactúa. Si estas influencias tienen el mismo efecto negativo que tuvieron sobre los participantes en el estudio, entonces podría presentarse la aparición de lo que Stephen Krashen llamó el filtro afectivo.

Según lo analizado hasta este momento, se puede establecer una relación entre el avance del estudio de la lingüística y la pedagogía, en cuanto al marcado interés por dejar de entender los fenómenos inherentes a la enseñanza desde la visión grupal, meramente cognitiva o social, e integrar la visión particularizada de cada uno de los educandos y las múltiples variables existentes. Ahora bien, esto da un fundamento claro a la inclusión de diferentes teorías dentro de la teoría de las diferencias individuales del aprendizaje.

Dulay y Burt (1977) introdujeron por primera vez el término “filtro afectivo”, el cual tiempo después fue retomado por Stephen Krashen en 1985, quien estableció cinco hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua: 1) la hipótesis de la adquisición de la lengua, 2) la hipótesis del orden natural, 3) la hipótesis del monitor, 4) la hipótesis del *input* (lo que está disponible para aprender, según la Real Academia Española [RAE]: la información) y 5) la hipótesis del filtro afectivo. Según esta última hipótesis (la del filtro afectivo), la presencia de dicho filtro aparece de forma no casual, debido a variables como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, que bloquean cualquier tipo de información que pueda llegar al cerebro del estudiante, impidiendo que haya un procesamiento de información y un posterior aprendizaje.

Uno de los autores que más se han interesado por el tema es Elaine Horwitz. En 1983 ella se vio preocupada por las expresiones que los estudiantes de lenguas extranjeras tenían y por los comentarios pesimistas que hacían. De cara al reto de dar respuesta empírica a la existencia de tales comentarios de parte de los estudiantes, ella realizó un estudio preliminar en el que trataba de establecer las fuentes de esa ansiedad (y, por tanto, del filtro afectivo). Tras reunir dos grupos de estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad de Texas en Austin, ella inició una serie de entrevistas, las cuales arrojaron como resultado una ristra de aspectos que

eran generales entre todos los estudiantes. Horwitz llamó a estos parámetros generales *The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* (la escala de ansiedad en el salón de clases de lengua extranjera), y relacionó la ansiedad directamente con el filtro afectivo de Stephen Krashen. Los hallazgos obtenidos en este estudio sobre la presencia inminente (a diferentes grados) de ansiedad en los estudiantes de lenguas extranjeras fueron el punto de partida para otro estudio en el que refinaría su instrumento inicial y lo llevaría a una segunda etapa.

Luego de su primer estudio, Horwitz llegó a la conclusión de que cuando los estudiantes dicen algo es porque lo creen. Es decir, ella estableció que las expresiones de ansiedad de los estudiantes estaban ligadas a sus creencias. De esta forma, dado su interés por lo que los estudiantes expresaban, ella dio inicio al desarrollo de un instrumento que permitiera evaluar las opiniones de los estudiantes respecto a una variedad de asuntos de controversia que estaban relacionados con el aprendizaje de lenguas.

En 1988 Horwitz estableció una escala cuyo propósito específico era “sintetizar para los profesores y los investigadores la variedad de creencias que los estudiantes tienen y las posibles consecuencias para el aprendizaje y la instrucción de segunda lengua” (Horwitz, 1988, p. 284). El instrumento diseñado se llamó Inventario de Creencias Acerca del Aprendizaje de Lenguas (BALLI, por su sigla en inglés). Este inventario consta de 34 puntos que ayudan a detectar la presencia de filtro afectivo elevado a través de una escala establecida para las creencias de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. A su vez, Horwitz agrupó estos puntos en los siguientes cinco grupos: 1. Dificultad para el aprendizaje de lenguas, 2. Aptitud para las lenguas extranjeras, 3. La naturaleza del aprendizaje, 4. Estrategias de aprendizaje y comunicación, y 5. Motivaciones y experiencias.

EL ESTUDIO

Para llevar a cabo este estudio se seleccionó un diseño mixto Cuan-CUAL secuencial, de acuerdo con los diseños presentados por Tashakkori y Teddlie (2003) y por Mertens (2005). Esta decisión obedeció a la necesidad de implementar la parte cuantitativa, a fin de obtener la información necesaria para la obtención de las fuentes de información para la parte cualitativa, fase del estudio que tiene una mayor relevancia, con el objeto de aproximarse a las respuestas de las preguntas de investigación. De igual forma, se enmarcó dentro de un paradigma pragmático, dada la necesidad de triangular datos de forma cuantitativa y cualitativa; y esto se facilita en este paradigma. En el caso de las fuentes ricas, estas fueron seleccionadas por conveniencia del estudio: aquellas que, de acuerdo con los resultados del primer instrumento, podrían proveer más información para dar cuenta de las preguntas de investigación. Además, en el marco contextual del estudio era imperioso tener un alto grado de flexibilidad; flexibilidad que se ajustaba a este paradigma investigativo.

Por otra parte, el estudio se llevó a cabo en diferentes ciudades del país, en departamentos como La Guajira, Valle, Nariño, Meta, Cundinamarca, Boyacá, Huila, y la capital del país. Los participantes se involucraron con el estudio en dos etapas, que se exponen abajo,

y eran estudiantes de la Universidad Tecnológica de Bolívar que se encontraban cursando su primer año de formación en el ciclo básico de tecnología.

En el momento en el que se hizo la recolección de datos, eran hombres y mujeres cuyas edades estaban entre los 17 y los 46 años. Los estudiantes pertenecían a las carreras de tecnología (en desarrollo de software, gestión contable y financiera, gestión turística y producción agroindustrial). Los estudiantes pertenecían al programa de inclusión social de los estratos socioeconómicos 1 y 2; la mayoría de ellos alternaban sus actividades de trabajo (durante el día) y estudio (en la noche).

La cantidad de participantes fue diferente en los dos momentos del estudio: en el primer momento (en el cual ellos debían responder una entrevista estructurada o encuesta, que era el primer instrumento de recolección de datos, llamado The Foreign Language Classroom Anxiety Scale [FLCAS], también conocido como Escala de Horwitz) participaron voluntariamente 86 estudiantes.

En la segunda parte del estudio participaron seis estudiantes en entrevistas individuales, y ocho estudiantes en tres grupos focales (dos de tres y uno de dos), quienes, de acuerdo con la encuesta, presentaban filtro afectivo más elevado que el resto del grupo, y que aceptaron la invitación hecha por correo y luego por contacto telefónico, para responder a una entrevista. En ese sentido, se realizaron seis entrevistas individuales en Buenaventura, Valle; Garzón, Huila; Granada, Meta, y La Unión, Nariño. De igual manera, se realizaron tres entrevistas focales; una en La Plata, Huila, con tres estudiantes procedentes de ese mismo lugar; una en Riohacha, La Guajira, con tres estudiantes procedentes de Riohacha y Urumita; y una en Cartago, Valle, con dos estudiantes procedentes de Cali y Cartago.

En su parte cuantitativa, el análisis de los resultados obtenidos de los datos se hizo con base en tres de las cinco categorías presentadas por la FLCAS. Esas categorías son:

- Aptitud para las lenguas extranjeras
- La naturaleza del aprendizaje
- Motivaciones y experiencias

La razón por la cual se hizo esta selección de categorías se sustenta en que las categorías relacionadas con dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras y las estrategias de aprendizaje fueron un tema recurrente a lo largo de las entrevistas que se realizaron para dar sustento a los datos. El análisis de datos se realizó mediante el uso de estadística descriptiva. Los datos fueron abordados utilizando tablas de descripción de frecuencias. También se complementaron estos datos al establecer la media y la desviación estándar de la información procesada con el software SPSS, al igual que correlaciones. La interpretación de los resultados arrojados por este fue realizada inicialmente por el autor del estudio, pero a fin de evitar un sesgo en la interpretación de estos datos, se solicitó la revisión de un par experto, que aportó una perspectiva diferente y confirmó las interpretaciones del investigador.

Considerando la índole del estudio, y el tipo de instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos, se veló por la validez en sus diferentes momentos, aplicando el primer instrumento de manera individual, donde cada participante tuvo la oportunidad de responder a la Escala de Horwitz a solas, y en el momento en que lo decidió, no recibió ningún tipo de coacción por parte del investigador para responder la información que allí debía consignar.

A pesar de que para este instante de la investigación solo se usó un instrumento, este fue respondido en diferentes partes de Colombia, en 56 lugares, lo cual minimizó el riesgo de que la información pudiera ser compartida entre los participantes de alguna manera.

En cuanto a la interpretación de los datos, al ser de carácter estadístico, se utilizó un software (SPSS) para hacer el análisis primario. Se hizo una interpretación inicial por parte del investigador, y posteriormente se pidió una segunda consideración por parte de un par experto, a fin de disminuir la posibilidad de sesgos o errores de apreciación en la interpretación de los datos.

En la parte cualitativa del estudio se propendió a la validez, por medio de la contemplación de diferentes perspectivas a partir de las revisiones de literatura que contienen los constructos del estudio. La recolección de datos se hizo con aquellos participantes que voluntariamente se ofrecieron a apoyar esta parte del estudio y que eran en su momento fuentes ricas de información, evitando así una selección equívoca por parte del investigador.

También se asumió un papel no generalizador desde los planteamientos del análisis de datos e interpretaciones, especificando que los resultados del estudio son aplicables únicamente al grupo que hizo parte de él, y generalizable a otros contextos en la medida en que otros investigadores o personas interesados previamente analicen la situación y la transferibilidad a otros contextos.

Se procuró minimizar cualquier efecto que pudiese haber tenido la presencia del investigador en la recolección de datos, cumpliendo un rol pasivo y neutral en las entrevistas, permitiendo que los participantes expresaran libremente lo que pensaban. Para ello fue necesario hacer un piloteo de los instrumentos, además de una preparación intensa por parte del investigador en cuanto a la forma en que tendría que establecer interacción con los participantes.

De igual forma que con la parte inicial del estudio, se solicitó a un par, un docente de lenguas extranjeras de una universidad de Bogotá, con estudios de maestría y que tuviese relación con el tema y experiencia en investigación, que mirara desde otra perspectiva los datos analizados, a fin de evitar sesgos por parte del investigador en el análisis de la información.

No sobra mencionar que la participación de los estudiantes en este estudio fue totalmente voluntaria en todas sus instancias. En principio, fue enviada una notificación a cada uno a través de sus correos electrónicos, en la cual estaban explícitamente descritos el propósito y alcance del estudio. Además, se hizo el respectivo uso de consentimiento informado, y la implementación de todas las medidas que preveían que ningún participante incurriera en algún tipo de gasto o riesgo físico a causa del estudio.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación quiero presentar la discusión sobre algunos de los apartes de la información obtenida, a través de los cuales fue posible llegar a las conclusiones que respondían a las tres preguntas de investigación que guiaron este estudio.

LAS CREENCIAS QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR CON FILTRO AFECTIVO ALTO, FRENTE AL APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Una de los elementos más recurrentes en los datos nos lleva a la primera y gran conclusión: para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, “el inglés es muy difícil”. Veamos un ejemplo de ello:

[...] A mí siempre me ha gustado el inglés, pero cuando ya entré acá (a la Universidad) me pareció algo difícil [...] o sea, yo estaba muy entusiasmada al principio, yo decía uau, voy a aprender inglés, algo nuevo en mi vida, pero me pareció muy duro [risas]. No sé, había cosas; al principio fácil y todo, pero lo que era aprendizaje como básico, pero ya después me pareció algo difícil [...] Pues si les pregunta [a sus compañeros] qué quieren estudiar, ellos no van a decir que inglés [...] algo que tenga que ver con inglés (risas), pues como todo: parece muy difícil aprender ese idioma [...].

(Zuany Johanna Angulo. Entrevista realizada el 7 de octubre de 2010 en Zabaleta, Valle, zona rural de Buenaventura. C5, C29)

Es posible observar que Zuany hace referencia a sí misma y a sus compañeros respecto a la dificultad para aprender el idioma. Según autores como Dörnyei y Skehan (2003), muchos factores de diferentes órdenes, tales como el motivacional y contextual, entre otros, pueden alimentar esta creencia de dificultad. En la misma línea, Romaine (1996) sostiene que es necesario estudiar patrones de conducta que subyacen a este tipo de expresiones, que al final hacen que los estudiantes asuman decisiones lingüísticas; y entonces se puede decir que la dificultad no viene sola, sino que diferentes aspectos fortalecen esta creencia.

Otra creencia que acompaña a la anterior es que los niños son mejores que los adultos (jóvenes) para aprender inglés, tal como se puede observar en este aparte:

[...] de pronto los niños no tengan como la dificultad que de pronto tuvimos nosotros [...].

(Liceth Adriana Murcia. Entrevista realizada el 22 de octubre de 2010 en Garzón, Huila. C10-C11)

Fue contundente que los participantes en el estudio, quienes eran adultos jóvenes y adultos, veían en la población infantil una facilidad que ellos no tenían para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. No existió una argumentación sobre el fundamento de esta creencia, pero es notable que en los casos en que los participantes hacían alusión a ello y a los comentarios de dificultad, nunca mencionaron que este tipo de comentarios viniesen de niños, sino todo lo contrario.

Si bien los participantes hicieron notable su dificultad, y la virtud que veían en otros diferentes a ellos, también lo hicieron con el hecho de que el inglés es un idioma importante en diversas medidas y en muchos contextos dentro de la sociedad colombiana. Veamos un ejemplo de ello:

[...] esa es una segunda lengua muy importante, porque usted va a cualquier parte del mundo y siempre hay una persona que habla inglés; tiene que haber una persona [...]. Pues al uno hablar inglés se le abren a uno muchas puertas.

(John Jairo Saavedra. Entrevista realizada el 8 de octubre de 2010 en Buenaventura, Valle. C11-C22)

Lo anterior abre un espacio de discusión, ya que, a pesar de la importancia que ven en el aprendizaje de esta lengua extranjera, su filtro afectivo se mantiene elevado. Además, se puede inferir que puede llegar a pesar más una creencia de tipo negativo que una de origen positivo respecto a la ASL.

Pueden existir muchas cosas que soporten la idea de dificultad frente al idioma, y una de ellas es la creencia que encontramos a continuación: “en inglés siempre se ve lo mismo”. Esta creencia representa un gran peligro frente a la existencia de un currículo estático; y dadas las características del estudio y la extensión territorial en las que se encontraban los participantes, sugiere un gran peligro latente para la educación en el país, además de lo que esto implica en el futuro inmediato y a largo plazo (Doyle, 1995). Abajo tenemos un ejemplo:

[...] la mayoría de mis compañeros dice que la profesora siempre enseña lo mismo, porque la profesora también enseña en sabatino del adulto [...] entonces hacen comentarios: que la profesora siempre llega a dormir, que todos los días enseña lo mismo [...].

(Zuany Johanna Angulo. Entrevista realizada el 7 de octubre de 2010 en Zabaleta, Valle, zona rural de Buenaventura. C27)

A partir del ejemplo anterior, es posible sustentar otra creencia de los estudiantes: para los participantes en el estudio, los profesores no son los mejores referentes en el momento de solicitar ayuda, y en muchos casos prefieren preguntarle a otra persona, así no estén seguros de que la ayuda que pueda brindarles sea del todo confiable. Observemos lo que dice un estudiante:

O sea, yo siempre le di ayuda y me la dio el compañero [...] Yo tenía la mentalidad de que de pronto el profesor era como una guía, pero al fin eso no, como eso no es así, uno busca a los compañeros. Entonces los compañeros eran los que le decían a uno: 'Ay, pero esto es fácil, mira esto es así, y así [...] y entonces uno: '[...] no joda, mira, y por qué la profe no lo explica así' [...].

(Entrevista focal realizada el 25 de septiembre de 2010 en Riohacha, La Guajira. C67-C71)

En este punto, hay dos elementos concomitantes que tienen mucho que ver con las aulas de clase: el currículo y el profesor. Existe la posibilidad de que los estudiantes tengan un filtro elevado a causa de la baja motivación que ofrece el currículo estático, además del papel que tiene el profesor y la forma en que maneja la corrección de los errores, haciendo esta segunda un determinante en el filtro elevado. Los participantes del estudio sienten que si se cometen errores se van a burlar. Por tanto, es importante ofrecer ambientes de aprendizaje seguros, que propicien oportunidades para asumir decisiones no influenciadas por la detracción o la burla (Romaine, 1996). Este es un aparte de un estudiante al respecto:

Bueno, recuerdo de compañeros y profesores por parte de las [...] cuando uno de pronto no rinde mucho, y siempre se la montan a uno, ¡y ya! Y de compañeros, porque siempre se estaban burlando. Me sentía mal con las burlas, porque yo pienso que cuando una persona no sabe, uno debe, no sé, o sea, había personas que sí lo manejaban bien, lo pronunciaban bien y eran excelentes, y de pronto no se acercaban a decirle a uno: '¿En qué te ayudo?', sino que se comenzaban a burlar todos de uno.

(Entrevista focal realizada el 25 de septiembre de 2010 en Riohacha, La Guajira. C37)

Es llamativo el hecho de que las creencias son las mismas que otras personas tienen en diferentes lugares del país. Esto sugiere inicialmente (y de manera comprometedor), que las creencias se esparcen con rapidez en una persona y entre personas, sin importar que estas participen en la misma comunidad académica o círculo social; además, las creencias pueden no ser solamente regionales, sino parte del inventario de creencias de un país entero, tal como lo destacó Laine (1988).

EL NACIMIENTO, CONSTRUCCIÓN, INTERCAMBIO Y FORTALECIMIENTO DE LAS CREENCIAS QUE PREDOMINAN EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR CON FILTRO AFECTIVO ALTO

Al hacer una lectura transversal de los datos se evidencia que las creencias de los estudiantes tienen un origen indeterminado dentro de un círculo de tres elementos en el que una persona puede ingresar en cualquier momento, y difícilmente salir, ya que son parte de la estructura social y el contexto personal de los participantes. Estos, de acuerdo con los datos y los referentes teóricos, son:

1. La persona misma: las creencias se pueden gestar o fortalecer en cada uno a partir de la dificultad que cada uno enfrente, y la forma en que se contemplen las soluciones a esta, o la toma de decisiones (Romaine, 1996).
2. Los círculos que rodean el aprendiz: cada persona como ser individual y social, miembro de una o varias comunidades (Machida *et al.*, 2002), constantemente interactúa con otros individuos, que a su vez están en contacto con otras comunidades (familiares, parientes, amigos, conocidos, colegas, y otros). Esto hace que el flujo de informaciones que se manejan sean bastante variadas y elevadas en volumen, lo que facilita en gran manera que un comentario llegue a oídos de otra persona, y así sucesivamente, hasta que llega a construirse una creencia fuerte.
3. La cultura: existen diferentes elementos que se hacen parte de la suma social de cada grupo, desde la familia misma, pasando por el vecindario, el barrio, la ciudad, y más allá. Cada estudiante de inglés como lengua extranjera es un componente activo/pasivo de cada uno de ellos; y en diferentes medidas está expuesto o es agente en las interacciones en las que las creencias se gestan, construyen, intercambian y fortalecen (Cárdenas, 2008).

Estos tres elementos, son inalienables del existir de cada uno de nosotros. Consecuentemente, se puede afirmar que somos fundadores de creencias cuando algún pensamiento sale de nuestra mente y es expuesto a otros. Estos pensamientos iniciales se ven realimentados por otros pensamientos de otras personas, y ello hace que se construya un pensamiento compartido. Ese pensamiento compartido se puede fortalecer a través de la interacción hasta llegar a ser una creencia, y luego trascender a otras personas, que cíclicamente alimentarán este círculo. En ese círculo viven las creencias de todos (Atkin, 1996).

LA RELACIÓN ENTRE LAS CREENCIAS DE LOS PARTICIPANTES Y EL FILTRO AFECTIVO ELEVADO

Luego de las respuestas a las preguntas de investigación brindadas en las conclusiones anteriores, llegamos a la respuesta a la pregunta inicial: hay suficiente evidencia de que en el grupo de participantes en este estudio las creencias se relacionan de manera estrecha con la existencia del filtro afectivo elevado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Primero, es posible evidenciar que hay un conjunto de creencias que alimentan la existencia del filtro afectivo, al igual que lo elevan. Segundo, los datos, especialmente las entrevistas a aquellas personas que presentaron un filtro afectivo elevado, ofrecen información que permite ver que las creencias no existen por sí mismas, sino que generalmente se relacionan unas con otras y fortalecen la existencia del filtro.

De igual manera, dejan ver que las creencias son “reinventadas” todo el tiempo entre los estudiantes. Tercero, más allá de la coconstrucción entre creencias y la influencia que estas tienen en los sujetos como aprendices, está la complejidad del ser humano: como individuo,

como parte de una sociedad y una cultura, lo que permite decir que dichas creencias crecen desde él, entre él y otros; y con él y otros. Por consecuencia, una creencia definitivamente siempre trascenderá más allá del individuo mismo; y como resultado, el filtro afectivo elevado no aparecerá en una sola persona dentro del aula de clases, sino que trascenderá a varios, como resultado de la esencia del ser de cada estudiante.

El filtro afectivo elevado hacia el aprendizaje de inglés como lengua extranjera puede llegar a ser un gran limitante, no solo para los estudiantes mismos, sino para los docentes del área y muchos miembros que hacen parte de la comunidad académica en general. Visto de esta manera, la relación que tienen las creencias con el filtro afectivo puede trascender hasta llegar a un estado de congelamiento en la evolución de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que sin que existan estudiantes dispuestos, la enseñanza carece de sentido, o muchos esfuerzos serán en vano, antes de lograr algo.

IMPLICACIONES

La existencia del filtro afectivo elevado en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, y la relación con las creencias de los estudiantes, nos ponen frente a un reto pedagógico que se relaciona con todos los componentes de la comunidad académica. Primero que todo, se debe repensar lo que está planteado que debe suceder en el aula de clases por parte de los educadores de educadores: si se considera que uno de los grandes responsables de la calidad y tipos de experiencia de aprendizaje son los docentes, es imperioso que la calidad de formación de cada uno de ellos sea óptima. Esta calidad no se puede alcanzar sin la materia prima necesaria: personas que deseen ser docentes, no personas a las que les quedó la opción de ser docentes. Un proceso de selección adecuada puede llevar más lejos la formación integral. Los docentes deben ser conocedores de su campo disciplinar, y además, de las herramientas pedagógicas adecuadas y el carácter (ética, objetividad, paciencia, vocación, entre otros aspectos) necesarios para ofrecer las mejores experiencias de aprendizaje posibles a sus estudiantes, y ambientes de aprendizaje seguros, evitando así la generación de creencias negativas y filtro afectivo elevado.

Segundo, más allá del docente, están las políticas que rigen a los diseñadores curriculares. El currículo debe ser pensado desde y para los estudiantes; y ellos en medio de una comunidad educativa que participa activamente en su aprendizaje. Los textos que se usan en la enseñanza de inglés como lengua extranjera deben ser los más adecuados para los estudiantes y su contexto; ello implica que los diseñadores deben articularse con los docentes y la comunidad. En los datos es evidente que, a pesar de que existe unidad en varios aspectos relacionados con las creencias, hay muchos intereses locales diferentes, dados por la geografía y la cultura misma.

Una tercera implicación es que la educación debe ser concebida de abajo hacia arriba, y no al contrario. El pilar y, en últimas, el objetivo principal de hacer educación son los estudiantes; por tanto, ellos deberían ser tenidos en cuenta como elementos de primer orden

de importancia en el momento de diseñar los planes de educación, dada la gran cantidad de información relevante que ellos pueden aportar respecto a sus propios procesos. Tal vez esto ayudaría a mejorar sustancialmente los resultados esperados por todos en el país, no solo en términos estadísticos, sino en términos reales de calidad y oportunidades de los estudiantes para desempeñarse a través del uso de una lengua extranjera.

Otra implicación es la del diseño de estrategias para cambiar las instauradas en el país entero desde hace mucho tiempo. Muchas creencias evidenciadas en el estudio son las mismas que existían hace mucho en la historia. Esto sugiere que no se ha hecho lo suficiente para romper con esta tendencia.

También se debe propender hacia la igualdad en la educación, a todo nivel. Los profesores deben tener las mismas capacidades y los estudiantes las mismas oportunidades. Muchos profesores que se ven obligados a enseñar inglés por disposiciones de terceros, no porque sea su área de formación, terminan elevando el filtro afectivo de los estudiantes. Al parecer, los esfuerzos por lograr cobertura educativa en el país no son coherentes con las implicaciones de llevarlos a cabo, al punto que hay lugares donde un solo profesor se encarga de todos los estudiantes todo el tiempo, incluso los fines de semana; o un profesor tiene que viajar de población en población para hacerse cargo de las vacantes de varios docentes, a costa de sacrificar tiempo con su familia, y su propia seguridad personal.

Finalmente, es preciso contemplar las estrategias necesarias para llegar a otros miembros de la sociedad, más allá del currículo, que tienen contacto con los estudiantes, y cierto nivel de influencia sobre las creencias que gobiernan a cada uno de ellos. Los esfuerzos por reducir el filtro afectivo y las creencias deben alcanzar diferentes esferas de la sociedad, mostrando que el aprendizaje de una lengua es posible con el esfuerzo necesario y sin promesas propagandísticas falsas, por ejemplo.

IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN

El estudio de las creencias y la relación que estas tienen con la existencia del filtro afectivo elevado es un campo en el que todavía hay demasiado por hacer. La escala de Horwitz, es un instrumento que da buena cuenta de varias creencias que sostienen varios grupos de estudiantes de lenguas extranjeras en un contexto. Este instrumento puede ser revaluado y aterrizado al contexto específico de cada comunidad. Es tarea de futuros investigadores evaluar qué creencias existen en nuestros contextos específicos, y añadir aquellas que no son contempladas por Horwitz, a la vez validando el instrumento para comunidades específicas, o generando nuevos inventarios de creencias locales para ser evaluadas, al igual que otras creencias o mitos planteados por otros autores, los cuales podrían relacionarse o diferenciarse de estos.

Por otro lado, este estudio solamente dio cuenta de aquellas creencias que eran más recurrentes entre el grupo de participantes, contenidas en tres categorías de análisis. Sin

embargo, hay dos categorías que permanecen sin ser analizadas; es un trabajo para futuros investigadores dar cuenta de estas categorías y establecer más posibles relaciones entre todas las categorías en conjunto, al igual que analizar si las creencias pueden ser categorizadas de manera diferente.

Finalmente, y de gran importancia para el campo de estudio, estudiar los antecedentes de cada una de las creencias por separado sería de gran provecho para todos los investigadores, al igual que para los profesores, ya que se ha evidenciado que las creencias son un continuo, pero se desconoce la raíz de cada una de ellas. De llegarse a identificar la raíz de estas, se podrían ofrecer soluciones valiosas para problemas que han permanecido por mucho tiempo en el campo de la ASL y el estudio de las diferencias individuales del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Atkin, J. (1996). *From values & beliefs about learning to principles and practice*. Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria. Seminar Series N° 54.
- Cárdenas, C. M. S. (2008). Psycho-linguistic and socio-cultural approaches to language learning: A never-ending debate. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 10, 142-154.
- Dörnyei, J. y Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell Publishing.
- Doyle, W. (1995). Curriculum y reforma educativa. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6, 3-11.
- Dulay, J. & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. En Burt et al., (Eds.). *Viewpoints on English as a second language* (95-126). Nueva York: Regents Pub.Co.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. (Third edition). Nueva York: Routledge.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), 283-294.
<http://www.galeon.com/gemart/CREENCIAS.htm>, extraído el 23 de febrero de 2010.
- Koc, M. (2005). Individual learner differences in web-based learning environments: From cognitive, affective and social-cultural perspectives. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 6 (4), artículo 2.
- Krashen, S. (1985). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Nueva York: Prentice Hall
- Laine, E. (1988). The affective filter in foreign language learning and teaching. Report 2: A validation study of filtering factors with a focus on the learner's FL self-concept. *Jyväskylän Cross Language Studies*, No. 15. Finland: Jyväskylän University.
- López E. & Turón J. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de la pedagogía diferencial. *Revista Complutense de Educación*, 2 (1), 83-92.
- Machida, S., Taylor A. R. & Kim, J. (2002). The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in head start families. *Family Relations*, 51 (2), 176-184.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and missed methods*. Thousand Oakes: Sage.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Editorial Ariel.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioural research*. Thousand Oaks: Sage.