

Identidades y Desempeño Académico en la Clase de Inglés Como Lengua Extranjera:  
Concepciones en Estudiantes de Pregrado de una Universidad Pública en Bogotá

Informe de Tesis

Presentado por

Ana Milena Pinzón Nieto

Concentración en Bilingüismo

Presentado a

Anne-Marie Truscott de Mejía PhD

Universidad de los Andes

Centro de Investigaciones y Formación en Educación - CIFE

Maestría en Educación

Bogotá  
Enero de 2016

### **Agradecimientos**

Quiero dar las gracias a mi familia y en especial a mi madre Isabel quien ha sido una gran inspiración. A mi bella hermana Liz, quien ha estado siempre ahí para mí.

A mis lectores y jurados, el profesor Marlon Valencia por llevarme de la mano con sus agudos, detallados y precisos comentarios, recomendaciones y correcciones sobre mis ideas. A la profesora Isabel Tejada, por su entusiasmo, interés y correcciones oportunas que me libraron de errores insalvables.

A mi directora, la profesora Anne-Marie Truscott de Mejía por tener persistente fe en mí.

A Esteban Duran por su infinita paciencia y simpatía para explicarme una y mil veces los conceptos estadísticos en nuestro grupo de estudio, y posteriormente con mis datos para esta tesis.

A Jairo Viteri, por acompañarme, aconsejarme, revisar y comentar mis datos y estar pendiente de cada etapa.

A Catalina Herrera por abrirme las puertas de su salón de clase, por sus interrogantes, recomendaciones y entusiasmo.

A los estudiantes que muy amablemente accedieron a participar.

Identities and Academic Performance in the Class of English as a Foreign Language:  
Conceptions in Undergraduate Students of a Public University in Bogotá

### Contenido

Lista de tablas .....	5
Resumen .....	6
1. Introducción .....	7
1.1. Antecedentes .....	7
1.2. Justificación de la investigación .....	8
1.3. Limitaciones.....	9
2. Marco Teórico .....	11
2.1. ¿Qué es identidad? .....	11
2.2. Identidad y el aprendizaje de una L2 .....	14
2.3. Identidad y desempeño académico .....	16
2.4. Relación del marco teórico con el problema de investigación .....	26
3. Metodología de Investigación .....	28
3.1 Estudio de caso .....	28
3.2. Secuencia lógica .....	34
3.2.1. Preguntas de investigación .....	34
3.2.2. Las proposiciones .....	34
3.2.3. La unidad de análisis .....	35
3.2.4. La conexión de los datos con las proposiciones .....	36
3.2.5. Criterios para la interpretación de los hallazgos .....	40
3.3. Validez y ética .....	40

4. Análisis de datos y resultados .....	41
4.1. El yo privado .....	43
4.1.1. Apreciaciones cognitivas .....	44
4.1.2. Apreciaciones afectivas .....	47
4.1.3. Marco de referencia interno .....	50
4.1.4. Marco de referencia externo .....	53
4.2. El yo público .....	55
4.2.1. Profesor de inglés .....	55
4.2.2. Compañeros de clase .....	58
4.2.3. La familia .....	62
4.3. Atribuciones de éxito y fracaso .....	64
4.3.1. Atribuciones internas de éxito .....	65
4.3.2. Atribuciones externas de éxito .....	67
4.3.3. Atribuciones internas de fracaso .....	69
4.3.4. Atribuciones externas de fracaso .....	72
5. Conclusiones e implicaciones pedagógicas .....	75
5.1. Percepción del yo privado en relación con el desempeño académico.....	75
5.2. Percepción del yo publico en relación con el desempeño académico.....	77
5.3. Atribuciones de éxito y fracaso académico .....	78
5.4. Implicaciones pedagógicas .....	80
6. Futuras investigaciones .....	82
7. Referencias .....	83
8. Anexos .....	86

8.1. Consentimiento informado .....	86
8.2. Cuestionario cuadripolar de identidad en lengua extranjera .....	88
8.3. Protocolo de entrevista .....	93
8.4. Formato de observación .....	95

### Lista de tablas

Tabla 1	<i>Caracterización de los participantes</i> .....	32
Tabla 2	<i>Proposiciones del estudio</i> .....	35
Tabla 3	<i>Yo privado – apreciaciones cognitivas</i> .....	45
Tabla 4	<i>Yo privado – apreciaciones afectivas</i> .....	48
Tabla 5	<i>Yo privado - marco de referencia interno</i> .....	51
Tabla 6	<i>Yo privado – marco de referencia externo</i> .....	54
Tabla 7	<i>Yo público – profesor de inglés</i> .....	56
Tabla 8	<i>Yo público – compañeros de clase</i> .....	59
Tabla 9	<i>Yo público – familia</i> .....	63
Tabla 10	<i>Atribuciones internas de éxito</i> .....	65
Tabla 11	<i>Atribuciones externas de éxito</i> .....	67
Tabla 12	<i>Atribuciones internas de fracaso</i> .....	70
Tabla 13	<i>Atribuciones externas de fracaso</i> .....	73

**Resumen**

Esta investigación se centra en las identidades y el desempeño escolar en estudiantes de pregrado; se busca comprender cómo las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos, como sujetos que aprenden, podrían incidir en su logro académico en la clase de inglés como lengua extranjera; de igual manera, identificar y describir los factores que inciden en el desempeño de estos estudiantes.

Para responder las preguntas de investigación se llevó a cabo un estudio de caso desde la aproximación cualitativa con un grupo de estudiantes de pregrado de diferentes carreras y semestres de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” en Bogotá. Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario, una entrevista semiestructurada, la planilla de calificaciones y observaciones.

Los hallazgos sugieren que las apreciaciones cognitivas, afectivas, la percepción de sus habilidades en la clase de lengua extranjera en comparación con otras asignaturas, así como con sus compañeros de clase, pueden incidir en el logro o fracaso académico de los estudiantes. Además, indican que los contextos relacionales con el docente, sus compañeros de clase y, sobre todo, la familia pueden propender por el logro académico y que los factores de fracaso o logro académico que están bajo el control del estudiante son los que más incidencia tienen en su desempeño.

## **1. Introducción**

### **1.1 Antecedentes**

La preocupación por que los estudiantes logren cumplir con los objetivos de aprendizaje, así como el desenvolvimiento y compromiso en las actividades que el docente realiza en clase de inglés como lengua extranjera (L2) se hace cada vez más evidente, cuando a pesar de implementar metodologías diversas en consonancia con las características propias de la población, así como de las políticas del contexto, y la apropiación de nuevas tendencias en aproximaciones a la enseñanza, y a la evaluación, por solo mencionar algunas estrategias, parece no causar el efecto esperado en el rendimiento académico de los aprendices.

Entonces, nos preguntamos: ¿Por qué, a pesar de todas las estrategias implementadas, los estudiantes pierden mi asignatura? Al preguntar de manera directa a los estudiantes de pregrado de diversas carreras de universidades privadas y públicas donde he trabajado como docente de inglés, en diálogos privados, acerca de su desempeño académico en la materia de inglés general en niveles básicos -Nivel A en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas - (MCER), pude concluir que aquellos que presentan permanentemente un desempeño académico bajo, coinciden en tener apreciaciones muy negativas de sí mismos como aprendices: “es que soy negada”, “mis bases son pésimas”, “la profe explica bien y me gusta la clase pero es que me da miedo hablar y que se burlen”. Al realizar una indagación sobre estas percepciones en la literatura académica, encontré que estos posicionamientos son creencias que permiten construir la identidad.

A partir de ese momento es como se da inicio a la presente investigación, con la premisa de que la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos como aprendices y como personas,

afectará indudablemente su desempeño, es decir, su identidad o identidades guardan estrecha relación con el éxito o fracaso académico.

## **1.2 Justificación de la investigación**

El estudio de las identidades en el campo de la enseñanza aprendizaje de la L2 es un campo relativamente nuevo, valiéndose de diferentes referentes teóricos en distintas áreas del conocimiento, empieza a consolidarse a partir de una propuesta teórica que Norton (1995) propone sobre los resultados de su investigación con mujeres inmigrantes en Canadá. A partir de allí, el interés por las implicaciones que las identidades pueden tener con diferentes aspectos del entorno académico ha llevado al desarrollo de diferentes estudios al respecto.

Recientemente, en diferentes contextos se han llevado a cabo estudios sobre la identidad y el desempeño académico (Pavlenko & Blackledge, 2011 en Estados Unidos e Inglaterra; López-Gopar & Clemente, 2011 en México; de Mejía, 2002 en Colombia; Taylor, Busse, Gagova, Marsden, & Roosken, 2013 en Bulgaria, Alemania, Holanda y España), reportando reveladores hallazgos, en los que estas percepciones o creencias de su identidad como aprendices de L2 puede llevar incluso a que los estudiantes decidan abandonar sus estudios profesionales.

Sin embargo, Taylor (2010) logra proponer un novedoso modelo teórico e instrumento para el estudio de las identidades en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera: “*el modelo cuadripolar de identidades*” que se enfoca particularmente en el desempeño académico. Para la presente investigación, se replicó el estudio realizado por Taylor con amplias diferencias en el número de participantes y tipo de estudio, aquí un estudio de caso. Por lo anterior, este estudio tiene dos objetivos: 1) describir las percepciones de su identidad que tiene los estudiantes de pregrado de inglés como lengua extranjera en una universidad pública desde el modelo



cuadripolar de Taylor e identificar las implicaciones en su desempeño académico, y 2) identificar y describir los factores que inciden en el desempeño de los estudiantes participantes en el presente estudio.

Este documento presenta inicialmente un resumen del estudio, antecedentes, justificación y limitaciones, también, una revisión bibliográfica acerca de los referentes teóricos y estudios acerca de las identidades en el campo de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, posteriormente, la descripción de la metodología utilizada, la presentación de los hallazgos, las conclusiones, además las implicaciones pedagógicas, y finalmente futuras investigaciones.

### **1.3. Limitaciones**

En primera instancia, aunque las ideas para el desarrollo de este estudio nacieron de las repetitivas situaciones de bajo desempeño académico observadas en mi experiencia, no fue posible realizar el estudio con mis propios estudiantes. Esto se debió a que para el momento de la recolección de la información no contaba con cursos a mi cargo con las especificaciones necesarias, es decir de pregrado, pues es con ellos con quienes es más común la problemática estudiada. Así que para adelantar esta investigación fue necesario solicitar la ayuda de otra docente para trabajar con sus estudiantes, inicialmente por razones de conveniencia para el desarrollo de la misma pero que eventualmente contribuyeron a la validez y ética de la implementación de los instrumentos y posteriores interpretaciones, hallazgos y conclusiones.

En segundo lugar, encontrar espacios adecuados para el desarrollo de las entrevistas fue uno de los mayores retos. Para la realización de estas fue necesario trasladarse a diferentes salones durante el mismo día y en una de ellas hubo interrupciones por parte de otra docente que tenía clase allí y que implicaron moverse con equipos, es decir, computador, cuestionario, grabadora, y volver a reorganizar el espacio después de haber iniciado. Esto se debió al limitado espacio físico con el que cuenta la universidad y la alta demanda para el desarrollo de las diferentes actividades académicas que tienen lugar.

Además, concertar espacios con el experto en estadística fue otro factor que presentó alta dificultad. Debido a sus múltiples ocupaciones no contaban con suficiente tiempo, sin embargo, su disposición a ayudar permitió realizar algunas sesiones y el envío de información por medio electrónico.

Por último, como se detalla en la descripción de los participantes, las repetidas ausencias y llegadas tardes impidió que algunos estudiantes participaran en el desarrollo de los cuestionarios, y las entrevistas a pesar de que inicialmente habían aceptado hacer parte del estudio.

## 2. Marco Teórico

A continuación, en este apartado se discute el concepto de identidad, la relación de éste en el campo de la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera y la incidencia de las identidades en el desempeño académico.

### 2.1 ¿Qué es identidad?

En el campo de investigación de adquisición/ aprendizaje de una segunda lengua (L2) existen muchas visiones de lo que es identidad (Norton, 2002; Block, 2009); entre ellas están, por un lado, las humanistas acerca del individuo. Estas han postulado que cada uno de nosotros posee un núcleo esencial que es algo fijo, estable, estático, permanente y coherente (Weedon, 1997). En el lado opuesto, una visión posestructuralista que asume al individuo como ambiguo, contradictorio, inestable, dinámico (Weedon, 1997) y “cambiante a través del tiempo y espacio social” (Norton, 2002 p.5). Así, la identidad es un “proyecto en [permanente] desarrollo” (Block, p.2). En el presente estudio los referentes teóricos y estudios presentados siguen como guía una postura posestructuralista que propone unas dinámicas fluidas de las identidades.

Para comprender la relación existente entre identidades y fracaso o éxito escolar es preciso inicialmente reconocer que el aprendiz posee no solo una, sino múltiples identidades (Crystal, 1997; Block, 2009) que están en constante cambio (Thornbury, 2006) y se construyen de acuerdo a las diferentes experiencias, mensajes e influencias que podamos llegar a tener (de Mejía, 2002; Cummins & Early, 2011; Taylor, 2013) en contextos de interacción con otros.

Entendiendo la multiplicidad de identidades que una misma persona puede desarrollar, Crystal (1997) distingue cinco grandes categorías: la identidad física o psicológica, que tiene que ver con factores como la edad, el sexo, la contextura física, la personalidad, e inteligencia entre otros; la identidad geográfica, expresada a través del acento y el dialecto; la identidad social y

étnica, en la que aspectos como la clase social, los estereotipos sociales, el rol social, juegan un papel determinante; la identidad de contexto, en la que la situación inmediata en la que nos comunicamos puede influenciar las variedades dialectales que usamos. Y finalmente la identidad lingüística personal, que está estrechamente relacionada con el estilo, en el campo de la literatura específicamente.

Por su parte, Block (2009) sugiere una tipología de las identidades más amplia, entendidas como diferentes maneras que el sujeto tiene de posicionarse, y ser posicionado por otros, dependiendo de donde estén, quienes son, y que estén haciendo, que, además, son co-construidas y por naturaleza son de manera simultánea colectivas e individuales. Block indica que estos tipos de identidades están conectados o interrelacionados entre sí y que si bien existen otras maneras de conceptualizar la noción de identidad, que se están desarrollando conforme a los avances y cambios sociales tales como el consumismo en el marco de la globalización, estos escapan de su delimitado marco que intenta recoger las dimensiones asociados a las identidades que más se han estudiado. Las siete perspectivas las encabeza la identidad étnica, que implica la historia compartida, la descendencia, el sistema de creencias, prácticas, lengua y religión, todos asociados con un grupo cultural; la identidad racial, abarca lo biológico y genético, el maquillaje, el fenotipo racial, entre otros; la identidad nacional, que comparte las mismas características de la étnica pero asociadas con un estado nación; la identidad del migrante, que cobija las maneras de vivir en un nuevo país para los migrantes; la identidad de género, la cual involucra la naturaleza de conformidad con las nociones socialmente construidas de feminidades y masculinidades, así como orientaciones hacia la sexualidad y la actividad sexual; la identidad de clase social, en la que elementos como el nivel de ingreso, ocupación, educación, comportamiento simbólico la conforman y, finalmente, la identidad de lengua, que es la relación

entre la percepción del yo y los diferentes maneras de comunicación, entendidas en términos de lengua, dialecto o sociolecto y multimodalidad.

Ahora bien, en estos intentos de proponer marcos clasificatorios de las identidades es importante tener presente la advertencia de Lin (2008), quien indica que todas las áreas del conocimiento que han estudiado la identidad finalmente coinciden en que:

No debemos ver las identidades como categorías esencialistas basadas en lo que usualmente se reconoce equívocamente como primordial (ej. género, clase, etnicidad, etc.), sino como resultados de la construcción activa de las personas de explicaciones coherentes que les ayudan a encontrar sentido a sus vidas y su posición en relación a otros y al mundo (p.210).

La indagación de estas perspectivas identitarias en el ámbito académico en el contexto colombiano ha empezado a tomar fuerza. En los estudios que Soler (2012) dirigió sobre la construcción de la identidad étnica, a través del análisis del discurso se buscaba comprender la manera en que los estudiantes Afrodescendientes de entre 5 y 12 años inician su proceso de identificación étnica; lo anterior en colegios públicos y privados. Entre los principales hallazgos se encontró que los niños y las niñas utilizan estrategias de identificación física que se determinan principalmente por el color de la piel, textura del cabello, tamaño y forma de la nariz y otras características fenotípicas. Aquellos estudiantes que se auto identifican como negros tienen una apreciación más positiva, inclusive de orgullo histórico hacia su color en comparación con aquellos que lo niegan; se concluyó que hasta cierto punto la negación de su color de piel implícitamente muestra una apreciación de rechazo. También, atributos y cánones de belleza, especialmente en las niñas, estereotipos sociales asociados a los afrodescendientes, orgullo regional, entendido como los lugares de donde provienen y conflictos con compañeros de aula contribuyen a la construcción de esta arista identitaria.

Como se puede observar, intentar proponer una definición de lo que es identidad implica tener en consideración muchos aspectos y correr el riesgo de omitir alguno, sin embargo, Norton

(2000) usa el término “identidad” para hacer referencia a cómo un individuo entiende su relación con el mundo, cómo esa relación es construida y cómo la persona entiende las posibilidades para el futuro (p.5). Para Taylor (2013) la noción de identidad consiste en la suma de las creencias que una persona tenga de sí misma, las cuales pueden ser públicas (las representaciones sociales que una persona puede mostrar dependiendo del contexto) o privadas (las representaciones íntimas de sus atributos que podrían o no revelarse socialmente) y pueden diferir de un contexto relacional a otro. Para el presente estudio se adopta esta última definición, además, porque Taylor propone un modelo e instrumento para el estudio de las identidades y el desempeño académico en la clase de inglés como lengua extranjera, los cuales se utilizaron en la propuesta metodológica que se explicará en el apartado correspondiente.

## **2.2 Identidad y el aprendizaje de una L2**

Para hablar de identidad en el campo de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera es necesario remitirnos a los inicios de este reciente campo de investigación. Es Norton (1995) quien empieza a llamar la atención de la necesidad de dar relevancia a los aspectos relacionados con la identidad a partir de su investigación con mujeres aprendices de inglés e inmigrantes en Canadá en contextos cotidianos de interacción. Inicialmente postula la urgencia de desarrollar una teoría de la identidad social que permita entender la relación entre el aprendiz de lengua y el contexto de aprendizaje de la lengua.

Dicha teoría propone una noción del aprendiz quien tiene una identidad social, dicotómica que debe ser entendida en relación con estructuras sociales más grandes y que muy a menudo carecen de equidad; esto se debe a que las interacciones sociales entre aprendices y hablantes de la lengua meta están mediadas por relaciones de poder, las cuales operan por medio del uso de la lengua y llevan a los involucrados a realizar posicionamientos personales y del otro

que tendrían implicaciones en el aprendizaje de una L2. Estos planteamientos se apoyan en otro importante principio, el de subjetividad; para Weedon (1997) los postulados posestructuralistas rompen radicalmente con el modelo humanista de subjetividad:

En lugar de proponer una esencia única con la cual cada individuo nace y la cual él o ella desarrolla, el posestructuralismo ve al individuo como el sitio para la construcción de modos de subjetividad los cuales podrían ser contradictorios, y los cuales demandan la represión o marginalización de otras posibilidades (p.23).

Weedon afirma, también, que el sujeto construye y negocia, a través de prácticas discursivas individuales y sociales, el sentido de sí mismo o su subjetividad, la cual está estrechamente ligada al acceso a la lengua. Le otorga a ésta un rol central y la describe como: “el lugar donde formas reales y posibles de organización social y sus posibles consecuencias políticas y sociales son definidas y disputadas. Además, es el lugar donde nuestro sentido de nosotros mismos, nuestra *subjetividad* es construida” (Weedon 1997, p.21 como se cita en Norton, 2013).

En la misma línea y con respecto a la identidad de género, Butler (2006) afirma que la lengua tiene una función performativa. Para explicarlo, le da un nuevo sentido a los planteamientos del filósofo J. Austin, (como se cita en Secomb, 2008) quien, diferencia entre expresiones descriptivas -aquellas que describen un acto- y performativas -aquellas que producen o generan un acto-; y del filósofo Derrida (Butler, 2006), acerca de los actos de habla performativos, que son en sí mismos acciones mediante las cuales tenemos la capacidad de transformar la realidad. Butler plantea que el lenguaje tiene un efecto performativo en la construcción de la identidad de género, así que éste no es una esencia del yo, sino la repetición de realizaciones, acciones o actuaciones corporales que se llevan a cabo para mostrar feminidades o masculinidades, o por el contrario, para resistirlas mediante la estilización de género del cuerpo. Tomando estos conceptos, podríamos entonces, pensar en que a través de las

realizaciones corporales, los aprendices podrían mostrar diferentes identidades que emergen durante el aprendizaje de una L2, específicamente, una identidad de segunda lengua.

### **2.3 Identidad y desempeño académico**

Ahora que sabemos que las maneras como los estudiantes se auto posicionan y posicionan a otros, a través del uso de la lengua y mediante relaciones de poder, tienen incidencias en el aprendizaje de una L2, esto nos lleva a preguntarnos ¿cómo pueden las identidades de los estudiantes estar relacionadas con su desempeño académico?

Thornbury (2006) señala, entre otros, tres elementos claves del desempeño escolar en relación con las identidades: primero, que el grado con el que un aprendiz se identifica con los hablantes de la lengua meta puede afectar su motivación y contribuir significativamente a su éxito o fracaso. De igual modo, su “identidad de segunda lengua” puede apoyar o amenazar su identidad de primera lengua, y eventualmente afectará su logro; y en tercer lugar, los temas relacionados con la identidad podrían explicar por qué algunos estudiantes se resisten a “perder su acento”, o no participan en actividades grupales, o incluso a abandonar las clases de lengua. Y agrega que [...] los docentes pueden ayudar a reducir las probabilidades de que esto ocurra, reconociendo y valorando la identidad de sus alumnos, por ejemplo, mediante la incorporación en el contenido de sus clases de experiencias de sus alumnos, narrativas, culturas, e incluso sus lenguas.

El primer planteamiento de Thornbury: el nivel de identificación de un aprendiz con los hablantes de la lengua meta y la incidencia en la motivación y desempeño académico y el segundo: el posible conflicto entre la identidad de la lengua materna y la lengua extranjera pueden entenderse mejor desde el concepto de nacionalidad de Anderson (2006), para éste es una comunidad política imaginada, e inherentemente limitada y soberana. La nacionalidad es



imaginada, explica, porque ninguno de sus miembros podrá conocer, saber u oír de todos los demás quienes la conforman, pero a pesar de esto vive en cada uno de ellos la imagen de su comunión. También, es limitada porque su número de integrantes jamás podrá ser toda la humanidad, termina donde inician otras naciones; es soberana, porque subyace la idea de que es libre y, finalmente es una comunidad porque se asume que en alguna medida existen relaciones de poder horizontales y fraternales. Al darle un nuevo sentido a las ideas de Anderson acerca de comunidades imaginadas, Norton (2013) afirma que en muchos salones de clase la comunidad de la lengua meta podría ser una comunidad de la imaginación, una comunidad deseada que ofrece posibilidades para un mejorado rango de posibles identidades en el futuro. Norton ha sugerido que una comunidad imaginada asume una identidad imaginada y que la inversión de un estudiante en la lengua meta puede ser entendida dentro de este contexto.

En relación con el tercer planteamiento de Thornbury: la resistencia a aprender la L2 y por consiguiente diferentes actitudes por parte de los aprendices, Canagarajah (2005) considera que la resistencia es el resultado del conflicto interno que viven aquellos miembros de una comunidad que se han visto obligados a aprender inglés, generalmente como resultado del pos colonialismo. Estas personas podrían asumir dos posiciones: en primer lugar, adoptar la cultura y lengua inglesa suprimiendo la cultura y lengua propia, y de esta manera provocando en ellos la sensación de no pertenecer a ninguna comunidad, o, en segundo lugar, un completo rechazo a la lengua extranjera y todo lo que conlleva, esto los privaría de oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento cultural. Para Canagarajah es necesario y posible reconciliar estas dos visiones polarizadas mediante la integración de la lengua y cultura inglesa. Para esto es primordial, por medio de la comunidad primaria de socialización, sentar bases sólidas de aprendizaje de la lengua y cultura materna para luego aprender otras lenguas, literacidades y conocimientos. Este

logro de nuevas identidades y discursos implica un proceso doloroso de ideologías e intereses en conflicto por medio de relaciones de poder. La participación en ambas lenguas supone la capacidad de pensar críticamente y proponer alternativas ideológicas por medio de la agencia para empoderarse. Canagarajah considera que la resistencia es la manera en que grupos marginados hacen que la lengua impuesta, que en principio es represiva, sirva a sus propósitos de alzarse en contra de la dominación, por medio del pensamiento crítico. Esta perspectiva de resistencia ofrece la posibilidad de que, en la vida diaria:

“aquellos sin poder en comunidades poscoloniales puedan encontrar maneras de negociar, alterar, oponerse a estructuras políticas, y reconstruir sus lenguas, culturas, e identidades a su favor. La idea no es rechazar el inglés, sino reconstituirlo en términos más inclusivos, éticos y democráticos, dar lugar a resoluciones creativas a los conflictos lingüísticos” (p.2).

Así, otro elemento fundamental de la identidad con relación al desempeño académico es el de capital cultural. Bourdieu (1973; 1977; 1991; citado en Lin, 2008) lo define como el uso del lenguaje, las habilidades, competencias, y orientaciones/ disposiciones/ actitudes /esquemas de percepción (también llamados “habitus”), con los que un niño es dotado por virtud de la socialización en su familia y comunidad. Bourdieu argumenta que a los niños de la elite socioeconómica gracias a su socialización familiar se les otorgan más y adecuado capital cultural para el éxito académico. Los niños de grupos desventajados, con un “habitus” incompatible con el del colegio, no están compitiendo con puntos de partida iguales en relación a los niños de la elite socioeconómica y por esto se reproduce la estratificación social.

Lo anterior permite comprender el constructo sociológico de “investment” o inversión, acuñado por Norton (1995) para complementar el constructo psicológico de motivación en el campo de estudio sobre la adquisición de una L2, que señala la compleja relación entre la identidad del aprendiz de lengua y el compromiso con el aprendizaje de la lengua meta. Norton afirma que un estudiante puede estar altamente motivado, pero podría tener, sin embargo, poca

inversión en las prácticas de lengua clase de un salón de clase o comunidad. El salón de clase podría ser racista, sexista, elitista u homofóbico. De otra parte, las prácticas de lengua de aula podrían no ser consistentes con las expectativas de buena enseñanza con resultados igual de negativos para el aprendizaje de la lengua. Un estudiante podría estar altamente motivado para aprender una lengua, pero no necesariamente invertir en una serie dada de actividades de práctica de lengua. Los estudiantes estarían más dispuestos a invertir en la medida en que puedan obtener ganancias proporcionales para incrementar su capital cultural.

En respuesta a estos planteamientos, Cummins (2006, 2013) ha desarrollado el término de *textos de identidad*, los cuales son el resultado del trabajo que los estudiantes realizan en el ámbito académico acompañado y dirigido por sus docentes. Estos textos pueden ser composiciones escritas, dibujos, piezas musicales, videos, representaciones teatrales, entre otros o combinaciones de éstos. Son de gran valor porque en el desarrollo de estos productos los estudiantes “invierten” sus identidades; sus realidades, percepciones del mundo, sus vivencias son el insumo para la construcción de estos trabajos. Además, tienen un doble propósito, el académico y social. En el primero se desarrollan habilidades de literacidad y de pensamiento; en el segundo, se quiere que el estudiante sea capaz de reconocerse a sí mismo en relación con su entorno y quienes lo rodean, que desarrollen el potencial que hay en cada uno de ellos.

Cummins & Early (2011) resaltan la importancia de los *textos de identidad* en la negociación de las identidades y de las relaciones sociales de poder para entender la naturaleza de las interacciones en el aula de clase. Apoyados en experiencias de aula, afirman que los textos de identidad pueden alimentar el desarrollo prolongado de la biliteracidad. Es tal la relevancia que la identidad ha adquirido, que Cummins propone un marco pedagógico para el desarrollo de la *experiencia académica* cuyo eje central para la comprensión profunda es *la inversión en la*

*identidad*, así como la *negociación de identidades* como un determinante primario para que los estudiantes se involucren cognitivamente en el proceso de aprendizaje.

Diferentes estudios han abordado el tema de las identidades y su relación con el desempeño escolar. En el análisis que de Mejía (2002) realizó de dos estudios acerca de los aspectos culturales en la enseñanza bilingüe en Cali (Colombia), identificó que un factor asociado al desempeño escolar es la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos como aprendices de una lengua extranjera, así mismo, su interacción con la lengua meta y la lengua materna puede determinar su desarrollo académico. Dos extractos de entrevistas que introducen el documento de de Mejía (2002) a docentes que son egresadas de colegios bilingües sugieren, que los estudiantes encuentran difícil discernir cuál es su nacionalidad [elemento asociado a la identidad en este estudio] cuando han permanecido por largo tiempo en un contexto académico que no utiliza la lengua materna y que privilegia la lengua y cultura extranjera. Además, dichas prácticas académicas pueden tener incidencia más allá del aula de clase; por ejemplo, los aprendices podrían tener dificultad, inclusive, para comunicarse en lengua materna en sus contextos relacionales cotidianos debido al énfasis exagerado del uso de la lengua meta en sus instituciones académicas. Ahora, uno de los estudios analizados, reporto que recursos usados en el aula como libros dirigidos a hablantes nativos de la lengua meta, mucha más relevancia a las celebraciones de la cultura extranjera en relación a la cultura propia, y una no muy clara política institucional acerca de la manera de dar tratamiento a los aspectos culturales podrían incidir en el tratamiento que se da a los temas culturales.

La autora indica que:

“si los docentes de lengua extranjera examinan [las] diferentes posiciones acerca de la representación cultural y adoptan un punto de vista crítico hacia ellos, estarán en mejor posición para ayudar a sus estudiantes en el proceso de construcción de identidad a través del aprendizaje intercultural el cual implica hacer comparaciones

explicitas entre lo que es culturalmente familiar y aceptado, y lo que es culturalmente nuevo. De esta manera, se les estaría ayudando a los estudiantes a ver lo “culturalmente nuevo” como enriquecedor más que amenazador” (p. 33).

López-Gopar & Clemente (2011) señalan que un factor inscrito al fracaso y deserción escolar es la apreciación que tienen los aprendices de sí mismos y de su cultura, debido a las relaciones estudiante- contexto educativo, bien sea con otros estudiantes, profesores, materias, actividades de clase, etc. Con base en los resultados de su estudio que buscaba investigar y reflexionar sobre las identidades multilingües construidas y resistidas socialmente por los estudiantes de origen indígena del programa de Licenciatura en inglés de la Universidad Autónoma Benito Juárez en Oaxaca, México, los autores concluyeron que los docentes debemos de sentirnos responsables, como encargados del diálogo pedagógico, de propiciar este tipo de discusiones para que los estudiantes, confirmen que en realidad el contexto educativo es el lugar seguro e idóneo para desarrollar sus identidades, además de cuidar de que los estudiantes no corran el peligro de renunciar a su carrera académica por no poder sobrevivir en este contexto dominado por las hegemonías de las lenguas mayoritarias.

Más recientemente, Taylor et al. (2013) encontraron en su estudio de la relación entre identidades y logro académico declarado, en cuatro países entre estudiantes de secundaria, que el alto nivel de desempeño está estrechamente ligado a la manera como los estudiantes se ven a sí mismos, sus percepciones de sus identidades y a las expectativas sociales que se tienen de ellos en diferentes contextos relacionales, es decir los diferentes ambientes, o espacios en los que se desarrollan, por ejemplo la familia, el colegio, entre otros, así como con la audiencia. Este último hace referencia a las personas o miembros de los contextos donde se relacionan, los padres, los compañeros de clase, sus docentes, etc. Uno de los hallazgos más importantes fue que aquellos

estudiantes que se sienten apreciados como individuos, apoyados, y alentados por sus maestros presentan mejor desempeño con relación a aquellos que se sienten subestimados.

Ha de notarse hasta aquí que el estudio de las identidades por sus características de fluidez, dicotomía, inestabilidad, entre otras, representa una tarea compleja. Taylor (2010) propone un novedoso marco teórico que busca facilitar un mejor entendimiento del aprendizaje de la lengua extranjera, los factores que podrían ayudar a los estudiantes a sentirse personalmente apreciados en clase y las formas en que estos factores podrían ser usados para promover su compromiso y logro académico. Su Modelo Cuadripolar de Identidad postula la existencia de dos dimensiones del yo -interna/ externa y posible/real-, que resultan en cuatro componentes o polos: el yo privado -interno, real-, el yo público -externo, real-, el yo ideal -interno, posible-, y el yo impuesto -externo, posible-. De estos polos se deriva el nombre del modelo. Las relaciones multidireccionales en las que estos yo se involucran resultan en cuatro tipos de sistemas -sumiso, engañoso, rebelde, y armonioso-. Estos componentes pueden diferir de un contexto relacional a otro, por ejemplo, la familia, el colegio, los amigos, etc. y en el aula de clase, de una asignatura académica a otra.

Por consiguiente, para el presente estudio decidí adoptar el modelo propuesto por Taylor. Escogí concentrarme en las percepciones del yo privado y yo público de los estudiantes de pregrado de inglés como lengua extranjera en tres contextos relacionales o de interacción: la docente de inglés, los compañeros de clase y la familia así como en las atribuciones de éxito y fracaso en el desempeño académico.

Para la validación de este modelo, en su investigación de métodos mixtos con 1,045 estudiantes de inglés en escuelas de secundaria en Rumania, Taylor (2010) diseñó y aplicó un

cuestionario que lleva el mismo nombre del marco teórico. Posteriormente en otro estudio en cuatro países con estudiantes de similares condiciones ratificó la validez del instrumento.

Pero veamos cómo está constituido y funciona el modelo. Se establece la existencia de dos dimensiones del yo- posible/real e interna/ externa- el modelo busca incorporar los aspectos futuros y presentes del yo, así como sus facetas internas y externas. Dado que la identidad presente está influenciada por la cristalización emocional de experiencias pasadas, el modelo puede así ofrecer un marco comprensivo para entender las dinámicas sincrónicas y diacrónicas de la identidad y sus implicaciones motivacionales.

La dimensión interna/ externa implica dos diferencias importantes: el sitio o locus de los respectivos yo, y el grado de integración. Por consiguiente el yo ideal y el privado son personales para el individuo, mientras que el yo privado y el impuesto no, pero los dos últimos pueden ser internalizados subsecuentemente. El yo ideal y el yo privado son el resultado de la internalización de valores sociales e identidades combinadas con valores personales y preferencias (las cuales, se puede afirmar, son a su vez socialmente condicionadas).

Como sabemos, diferentes identidades se muestran en contextos relacionales diferentes. Por consiguiente, se espera que la dimensión externa de este modelo de identidad fluctúe dependiendo del contexto en el que los individuos se encuentren. Habrá, entonces, tantos yo impuestos y públicos como contextos en los cuales las personas se involucren.

**Los yo posibles.** Como ya se indicó, este modelo propone la existencia de un yo ideal y múltiples yo impuestos que representan estados futuros deseados que se originan en el individuo y fuera de él, respectivamente. Siendo interno, el yo ideal tiende a la unificación, pero los yo impuestos serán plurales porque se originan en diferentes contextos y audiencias.

El *yo ideal* se entiende como una representación personal de lo que a una persona le gustaría ser en el futuro, independientemente de los deseos y expectativas de otras personas. Más que sugerir un estado final restrictivo e inasequible, el término “ideal” se toma para representar la mejor posible combinación de atributos que a una persona le gustaría tener en el futuro desde un punto de vista estrictamente subjetivo. Cuando estos atributos se logran e incorporan en el yo privado, nuevas características deseadas las reemplazarán en el yo ideal, asegurando un continuo motivacional.

En este marco de identidad, los *yo impuestos* son definidos como las esperanzas, deseos y expectativas de lo que un individuo debería lograr en el futuro, el número de tales representaciones depende del número de contextos relacionales en los cuales el individuo funciona. Como el nombre indica, los yo impuestos se originan fuera de la voluntad del individuo y tienen solo una conexión indirecta con los deseos personales de alguien.

**Los yo reales.** Mientras que los yo posibles definen las guías futuras del yo, los yo reales cubren las dinámicas de la identidad presente de alguien. Reflejando la dimensión interna/externa propuesta, y en concordancia con la literatura revisada, los yo actuales consisten en el yo privado y tantos yo públicos como contextos relacionales sociales en los cuales el individuo funcione.

En este marco, el *yo privado* se entiende como las representaciones de sus atributos presentes, los cuales podrían revelarse o no socialmente. Justo como el yo ideal, el yo privado posiblemente es unitario, aunque incluye diferentes facetas- académica, social, familiar, etc.- las cuales contribuyen al carácter individual de una persona. De modo que, el componente específico de lengua – el yo privado de la segunda lengua- será una faceta del yo académico privado o del concepto del yo académico.



En el modelo cuadripolar de identidad, los *yo públicos* son las diferentes presentaciones sociales que una persona puede mostrar dependiendo del contexto relacional y la audiencia. Debido a la inherente necesidad humana de pertenecer y ser aceptado socialmente, los *yo públicos* de una persona estarán directamente relacionados con los *yo impuestos*. Así, se plantea que cada *yo impuesto* tiene un correspondiente *yo público* (que puede ser simultáneamente conforme o rebelde): el *yo impuesto* del salón de clase de una estudiante influenciara su *yo público* del salón de clase (tanto para conformarse o rebelarse), su *yo impuesto* familiar influenciara su *yo público* familiar y así sucesivamente.

**Tipos de sistemas del yo.** Como se mencionó estos *yo* pueden tener relaciones en múltiples direcciones entre ellos que desembocan en cuatro tipos de subsistemas: sumiso, engañoso, rebelde, y armonioso. En el sumiso, un fuerte *yo impuesto* genera respuestas en contra del *yo ideal*; en el engañoso, un *yo ideal* contrario a un *yo impuesto* generan respuestas paralelas; en el rebelde, un *yo ideal* fuerte genera respuestas en contra del *yo impuesto* y en el armonioso, un *yo ideal* equivalente a los *yo impuestos* genera respuestas congruentes.

Ahora, *los contextos relacionales* son determinantes en la manera como una persona construye su identidad. En el caso de la familia, los estilos de crianza que pueden ir desde autoritarios a democráticos pueden ayudar a las exploraciones del *yo* en el estudiante; los lazos familiares se mantienen a pesar de la necesidad de independencia y autonomía.

En el caso de los docentes, a través de sus ideologías, estilos de enseñanza, actividades, formas de relacionarse con los y las estudiantes, y prácticas evaluativas en el microcosmos social del aula, pueden llegar a incidir en la manera como el estudiante se piensa a sí mismo en términos de habilidad, competencia y motivación.

Los compañeros de clase, con sus respuestas, comportamientos se convierten en factores para la socialización y de comparación que repercuten en el sentido del yo. Esto dependerá del ambiente de aula, que puede ser competitivo o con un énfasis en trabajo colaborativo.

Si bien el modelo propuesto por Taylor tiene como foco los aprendices adolescentes, considero con base en mi experiencia que éste resulta muy útil para otros tipos de poblaciones de estudiantes. Como en el caso de los participantes de este estudio que comparten rasgos similares, entre ellos, los contextos relacionales y el inglés como lengua meta y/o extranjera. Además, este modelo dirige su atención al desempeño académico, el cual es mi interés en la relación con las identidades construidas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

#### **2.4. Relación del marco teórico con el problema de investigación**

Una vez realizada ésta exploración teórica del concepto de identidad y la conexión con la enseñanza – aprendizaje de una L2 y por consiguiente con el desempeño académico, veamos la manera como se conecta con el problema del estudio.

En primer lugar, la relevancia de revisar el concepto de identidad, radica en que nos permite, como docentes y estudiantes, tener una visión ampliada de las posturas y del modo en que el concepto se ha construido desde otras disciplinas, así como la complejidad implícita que conlleva realizar reduccionismos del concepto. El entender esto nos da la oportunidad, como maestros, de entender un poco más quienes son las personas que tenemos a nuestro cargo en el aula de clases, de qué manera ellos mismos se ven como estudiantes.

De otra parte, reconocer cómo las identidades están conectadas con el campo del aprendizaje y enseñanza de una L2, nos lleva a pensar en las múltiples relaciones que se tejen entre la manera como los estudiantes se posicionan y otros aspectos tales como las metodologías,

el material, las actividades, y que seguramente pasamos por alto, o damos por sentado, porque en ocasiones tenemos creencias preconcebidas a cerca de nuestros estudiantes.

Finalmente, la discusión entre las identidades y el desempeño académico, nos ofrece una mirada diferente para ayudar a resolver las dificultades que los estudiantes presentan para poder cumplir con los objetivos académicos.

### 3. Metodología de la investigación

El presente estudio sigue como guía la aproximación de *investigación cualitativa*, entendida como una actividad situada que constituye una serie formal de prácticas que visibilizan y transforman el mundo; así el/ la investigador(a) intenta realizar interpretaciones de los significados o explicaciones que las personas ofrecen de sus experiencias en sus entornos habituales (Denzin & Lincoln, 2005). El foco de esta investigación es la relación entre las identidades y el desempeño académico en estudiantes de pregrado, para entender cómo estas creencias que los estudiantes tiene acerca de ellos mismos, como aprendices, tendrían efectos en su éxito o bajo desempeño académico en la clase de inglés como lengua extranjera.

#### 3.1 Estudio de caso

Para la propuesta metodológica se empleó el estudio de caso. En esta forma de indagación empírica el investigador, haciendo uso de variados recursos de información, explora de manera profunda y detallada una problemática en un contexto contemporáneo en la vida real, delimitado por el tiempo y el contexto (Creswell, 2013; Yin, 2014). En el estudio de caso la relación del contexto, el fenómeno investigado y la contemporaneidad es el elemento diferenciador que permite a partir del análisis de los datos elaborar explicaciones minuciosas a los interrogantes planteados en el estudio.

Aunque se hizo uso de métodos mixtos al utilizar un cuestionario del cual se obtuvieron datos cuantitativos y por otro lado entrevistas y observaciones que aportaron datos cualitativos, es importante aclarar por qué se optó por el estudio de caso para configurar el diseño metodológico. Las razones que sustentan la elección de esta metodología en este estudio acerca de las percepciones que tienen los estudiantes de pregrado acerca de sus identidades como aprendices de inglés como lengua extranjera son: 1) el estudio de caso permite documentar

múltiples perspectivas, explorar puntos de vista controversiales, en un espacio de la vida real como se podrá observar en la sección del análisis de datos, 2) se busca realizar un estudio detallado del fenómeno investigado lo cual implica que un número reducido de participantes podrían informar de mejor manera la investigación; 3) debido a que se requiere el uso de diferentes fuentes de información permite realizar comprensiones profundas y detalladas de las perspectivas al tiempo que propende por la validez de los hallazgos; 4) además, es posible generalizar los hallazgos inicialmente a los participantes pero también a poblaciones que compartan las mismas características del grupo de estudio y 5) representa una significativa contribución para el conocimiento y construcción de teoría, al confirmar, retar, o extenderla (Creswell, 2013; Gerring, 2007).

El estudio de caso que se llevó a cabo es un *estudio de caso único instrumental*. Este tipo de estudio es útil para entender o generar comprensiones de una problemática o tema específico, que en la presente investigación es acerca de las percepciones, de sí mismos, que los estudiantes tienen y la relación con su desempeño académico en un único grupo de estudiantes de inglés de una universidad pública.

Para Yin (2014) un estudio de caso constituye un sistema delimitado por elementos esenciales tales como: el caso, la unidad de análisis, el contexto y las fuentes de información o participantes. A continuación se especifican: El *caso* es la clase de Segunda Lengua (Inglés General 2, Nivel A -MCER). Esta materia es un componente obligatorio para que los estudiantes de cualquier carrera de pregrado puedan graduarse. Como aparece en el Acuerdo 08 de 2010, el cual establece las políticas para incorporar en los planes de estudio de las carreras de pregrado de la Universidad Distrital la enseñanza de una segunda lengua, los estudiantes deben cursar y aprobar 6 niveles de una segunda lengua de su preferencia. Cada nivel equivale a un crédito, es

decir, 48 horas que se distribuyen en dos sesiones de dos horas cada una por semana durante un semestre académico; así mismo, las horas se dividen en trabajo directo, trabajo colaborativo y trabajo autónomo. La clase se dio con un grupo de estudiantes de pregrado inscritos en la materia durante el periodo académico del primer semestre del año 2015. El ingreso para la investigación se realizó en la mitad del semestre académico, cuando ya había iniciado el segundo corte y tenían las calificaciones del primero.

El caso se seleccionó siguiendo los siguientes criterios: 1) las características de los estudiantes supone que las percepciones que se quieren estudiar podrían ser más enriquecedoras y diferir en gran medida de otros estudiantes, como por ejemplo, de cursos de extensión que son en general escogidos por estudiantes que desean por gusto propio aprender una segunda lengua; y 2) conveniencia, para la investigadora el acceso a las instalaciones y a los participantes es asequible, porque trabajo como docente allí.

La *unidad de análisis* corresponde al fenómeno que se quiere estudiar, es decir a las percepciones de sí mismos o las categorías identitarias que manifiestan los estudiantes en relación con su desempeño académico en la clase de inglés como lengua extranjera.

El *contexto* es la Universidad Distrital y específicamente el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD). El Instituto es la unidad académica encargada de impartir cursos de segundas lenguas para la comunidad académica y usuarios externos. Los estudiantes de pregrado pueden certificar el prerrequisito de grado de una segunda lengua únicamente si toman los cursos allí.

Es de destacar que en la Universidad Distrital se adopta el término de segundas lenguas y no de lenguas extranjeras, porque el primero es mucho más abarcador y permite incorporar la enseñanza de lenguas nativas colombianas en el plan de estudios. Esta decisión como lo

establece el Acuerdo 08 de 2010, busca entre otros objetivos de formación de los estudiantes, fortalecer la diversidad, las identidades y la interculturalidad. Sin embargo, se entiende que el inglés en el contexto de este estudio es una lengua extranjera. Actualmente los estudiantes pueden escoger y completar los créditos necesarios de una sola lengua entre inglés, francés, alemán, italiano, portugués, o una lengua nativa/ indígena colombiana: arhuaco, nasa o palenque (a partir del primer semestre de 2016) u otra que llegase a incorporarse.

Los *participantes* o *recursos de información*. Si bien en un principio considere apropiado en mi calidad de docente del ILUD llevar a cabo el estudio con mis propios estudiantes, para el momento en que se dio la recolección de la información no tenía a mi cargo cursos con estudiantes de pregrado sino de extensión. Y para los objetivos del estudio la participación de estudiantes de pregrado era clave, pues podrían ofrecer información mucho más relevante, ya que como lo mencioné en la justificación es un problema de investigación más evidente en este tipo de población y el cual he venido observando a lo largo de mi experiencia enseñando. Así mismo, a medida que avanzaba en las lecturas del marco teórico y metodología comprendí que podría generar un sesgo en los participantes en el momento de aplicar los instrumentos como el cuestionario o al momento de entrevistar a los estudiantes, pues habían preguntas que requerían hablar abiertamente de la metodología de la docente e incluso de la personalidad de ésta.

Para la selección de los participantes se realizaron dos tipos de muestreo: 1) de variación máxima, el cual busca ampliar las diferencias de los participantes o del contexto de modo que la posibilidad de que los hallazgos reflejen diferencias pueda incrementar; y 2) el muestreo significativo, en el que se escoge a los participantes que por sus características podrían ayudar a responder a las preguntas y entender el fenómeno de estudio de una manera más completa y

detallada, (Creswell, 2008). O, como lo indica Stake (1995; 2005), aquellos que en el estudio de caso nos ofrezcan un mayor potencial de aprendizaje acerca del problema investigado. Si bien en el curso estaban inscritos 31 estudiantes, 2 de ellos no accedieron a participar en el estudio. De otra parte las recurrentes llegadas tarde y/o ausencias de otros 4 estudiantes no les permitieron responder el cuestionario, tampoco estuvieron en las observaciones ni en las entrevistas.

Participaron en total 25 estudiantes de inglés como segunda lengua de diferentes carreras de pregrado y diferentes semestres. Exactamente 11 hombres y 14 mujeres cuyas edades oscilan entre los 16 y 25 años. En la Tabla 1 se presentan con mayor detalle.

Tabla 1  
*Caracterización de los participantes*

Participantes del Estudio	Carrera	SEXO			Semestre que cursa	Calificaciones corte 1 sobre 5.0
		H= Hombre M= Mujer	Edad			
P-1	Tecnología en Topográfica	M	19	3	3.7	
P-2	Ingeniería Ambiental	M	21	3	3.8	
P-3	Ingeniería Forestal	M	20	3	3.7	
P-4	Ingeniería Sanitaria	M	20	2	4.0	
P-5	Ingeniería Eléctrica	H	18	4	3.7	
P-6	Ingeniería Topográfica	H	21	8	4.0	
P-7	Ingeniería Forestal	H	18	3	2.1	
P-8	Administración Ambiental	H	20	3	3.9	
P-9	Ingeniería Topográfica	H	22	3	3.1	
P-10	Tecnología en Saneamiento Ambiental	H	19	5	2.5	
P-11	Ingeniería Sanitaria	H	18	4	4.1	
P-12	Ingeniería Forestal	H	22	9	4.1	
P-13	Ingeniería Eléctrica	H	21	6	2.9	
P-14	Ingeniería Forestal	M	19	5	3.6	
P-15	Tecnología en Saneamiento Ambiental	M	21	3	3.9	
P-16	Tecnología en Saneamiento Ambiental	M	20	4	3.5	
P-17	Ingeniería Topográfica	M	25	9	2.6	
P-18	Tecnología en Gestión Ambiental y Servicios Públicos Domiciliarios	M	18	3	4.0	
P-19	Tecnología en Gestión Ambiental y Servicios Públicos Domiciliarios	M	18	3	4.1	
P-20	Ingeniería Forestal	M	18	5	4.0	
P-21	Tecnología en Saneamiento Ambiental	M	18	5	4.0	
P-22	Ingeniería Topográfica	M	25	9	1.9	



P-23	Ingeniería Sanitaria	H	16	2	3.3
P-24	Tecnología en Saneamiento Ambiental	M	25	5	3.0
P-25	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística	H	19	5	2.6

Se negoció el ingreso al aula con una colega que ha estado en el ILUD por diez años y quien accedió a participar en el estudio de manera inmediata y diligente. La docente tiene título de Licenciada en inglés de la Universidad Distrital y de Maestría en Educación de la Universidad de los Andes. Al momento de la invitación a participar en el estudio la docente tenía a cargo diferentes grupos de pregrado, entre ellos el que se escogió para este estudio en el horario de 6 a 10 de la mañana los días sábados en la sede El Vivero, allí se encuentra la Facultad del Medio Ambiente. La maestra dio su consentimiento verbal y antes de permitirme el ingreso al aula invitó e informó a los estudiantes para que participaran en el estudio. También solicitó y revisó el consentimiento informado para los estudiantes y dio su visto bueno, además, realizó algunas sugerencias para el día de mi presentación e invitación con los estudiantes, la firma de consentimientos, momentos y espacios para las entrevistas con el ánimo de no afectar la dinámica de las clases.

Una vez acordado el ingreso al espacio académico con la docente, se realizó en primer lugar la sesión de presentación e invitación a participar en el estudio y la respectiva firma de los consentimientos informados, luego se dio inicio a las observaciones, 3 en total en sesiones diferentes, en otra sesión se dio lugar al desarrollo de los cuestionarios. Una vez los datos de las encuestas fueron tabulados y se revisaron las planillas de calificaciones finalmente se procedió a seleccionar los estudiantes para que participaran en las entrevistas. Más adelante se detalla la manera cómo se llevó a cabo el uso de cada instrumento.

### 3.2. Secuencia lógica

El diseño de investigación que se llevó a cabo se entiende en el estudio de caso como la secuencia lógica que conecta los datos empíricos con las preguntas de investigación y en última instancia con las conclusiones. Sus componentes son: 1) las preguntas, 2) las proposiciones, que señalan unas explicaciones preliminares que responden a las preguntas inicialmente planteadas, 3) la unidad de análisis, 4) la conexión de los datos con las proposiciones y 5) los criterios para la interpretación de los hallazgos (Yin, 1994).

#### 3.2.1. Preguntas de investigación

Las preguntas que orientan el presente estudio son las siguientes:

¿Cómo los estudiantes de pregrado de inglés como lengua extranjera en una universidad pública perciben su yo privado y su yo público en relación con su desempeño académico?

¿Cuáles y cómo son los factores identitarios que inciden en el desempeño académico de los estudiantes participantes en el presente estudio?

#### 3.2.2. Las proposiciones

Estas señalan posibles caminos de indagación a partir de las preguntas planteadas. Nos invitan a pensar, como lo indica Yin (1994), hacia dónde dirigarnos y dirigir nuestra atención en el marco del alcance del estudio; qué nos interesa responder y dónde podemos encontrar evidencia. La Tabla 2 presenta dichas proposiciones.

Tabla 2

*Proposiciones del estudio*

<b>Preguntas</b>	<b>Proposiciones</b>
¿Cómo los participantes perciben sus yo privado y público con respecto al aprendizaje de inglés como lengua extranjera?	Las experiencias en aula de la investigadora soportadas en la literatura indican que las percepciones que los estudiantes tienen de estas categorías identitarias con respecto al aprendizaje de inglés como lengua extranjera, parten de las ideas acerca de la relevancia de ésta en sus vidas, sus aspiraciones personales, las relaciones con las personas que los rodean y expectativas que otros tienen de ellos de la clase de lengua extranjera, por ejemplo sus padres, maestros, etc.
¿A qué atribuyen su desempeño académico en la clase de inglés como lengua extranjera los estudiantes del presente estudio?	Cuando la docente investigadora pregunta a sus estudiantes, ellos atribuyen su logro o fracaso en la clase de inglés entre otros factores a sus talentos, habilidades, elementos contextuales tales como el profesor y la metodología, sus experiencias previas y actuales de vida y de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

### 3.2.3. La unidad de análisis

Ésta corresponde al fenómeno que se quiere estudiar, es decir a las percepciones acerca de sí mismos o las categorías identitarias que manifiestan los estudiantes en relación con su desempeño académico en la clase de inglés como lengua extranjera. Es importante recordar aquí que las identidades se entienden para objeto de este estudio como la suma de las creencias que una persona tenga de sí misma, las cuales pueden ser públicas (las representaciones sociales que una persona puede mostrar dependiendo del contexto) o privadas (las representaciones íntimas de sus atributos que podrían o no revelarse socialmente) y pueden diferir de un contexto relacional a otro (Taylor, 2010); así que el nivel de desempeño puede estar estrechamente ligado a la manera como los estudiantes se ven a sí mismos, sus percepciones de sus identidades y a las expectativas sociales que se tiene de ellos en diferentes contextos relacionales.

### 3.2.4. La conexión de los datos con las proposiciones.

Para comprender el fenómeno investigado se utilizaron diferentes instrumentos para la recolección de información a partir de los interrogantes y proposiciones que orientan el estudio: cuestionario, entrevista, observaciones y revisión de planilla de calificaciones. A continuación se describen:

**Cuestionario.** Se utilizó el “Cuestionario Cuadripolar de Identidad en Lengua Extranjera” (Taylor, 2010). Decidí utilizar este instrumento porque es el único cuestionario disponible hasta ahora que permite abordar el estudio de las identidades en el desempeño académico específicamente en la clase de inglés como *lengua extranjera*. Taylor diseñó y validó este instrumento en su estudio con una muestra de 1,045 estudiantes de inglés como lengua extranjera en Romania. Posteriormente replicó el estudio en 4 países con más de 4.000 participantes (Taylor, et al., 2013). El cuestionario está diseñado a partir del “Modelo Cuadripolar de Identidad” propuesto por Taylor (2010) y que se describe en detalle en el apartado del marco conceptual. Este instrumento tiene 154 ítems, los cuales estructuran 7 escalas principales (con sus respectivas sub-escalas): el yo privado, el yo público, el yo ideal, el yo impuesto, orientación hacia el aprendizaje, las percepciones de la clase de inglés, atribuciones de éxito y fracaso académico; también, una sección de descripciones de los 4 sistemas del yo, y los datos personales. Las sub-escalas constan de 6 ítems (aleatoriamente distribuidos) que abordan un componente de cada escala principal. Cada ítem tiene seis opciones de respuesta donde solo una se debe escoger: 1. totalmente falso, 2. falso, 3. relativamente falso, 4. relativamente cierto, 5. cierto y 6. totalmente cierto. Taylor (2010) explica que tener 6 opciones exige al participante asumir una posición frente al ítem planteado.

Si bien, este instrumento nos ofrece datos cuantitativos, estos son de alta relevancia en este estudio de enfoque cualitativo, porque nos permite obtener información detallada de cada uno de los participantes acerca de las percepciones que tiene para ayudar a contestar las preguntas de investigación.

Para este instrumento se realizó la traducción al español y se le pidió a un par académico de la misma disciplina (docente de inglés como lengua extranjera) que lo revisara en términos de redacción y formato; posteriormente se llevó a cabo el pilotaje con un grupo de estudiantes con características muy similares que a partir de una lista de chequeo realizaron sugerencias y correcciones. El cuestionario se implementó en papel y lápiz en una sesión la cual estuvo a cargo de la investigadora, y en presencia de la docente a cargo del grupo. Antes de iniciar, se recordó a los participantes los objetivos del estudio y su derecho a decidir retirarse, y la no incidencia de sus repuestas en la evaluación del curso; así mismo se respondieron preguntas que surgieron acerca de cómo cambiar una opción inicialmente escogida por otra o clarificación de las instrucciones entre otras (Anexo 2). Se procedió a entregar los cuestionarios, pidiéndoles que tomaran la cantidad de tiempo necesaria para contestar pues al contener un número elevado de ítems podría abrumar al participante y verse empujado a contestar a la ligera.

Es así, que el presente estudio puede considerarse una réplica del estudio de Taylor con claras diferencias con relación al número de participante, el análisis estadístico descriptivo y otros instrumentos que en el estudio original no se utilizaron.

***Revisión de documentos: planillas de calificaciones.*** Este documento es fundamental, pues uno de los planteamientos en las preguntas de investigación apunta al desempeño académico que en el presente estudio se aborda desde las calificaciones. La docente encargada del curso envió a través de correo electrónico las planillas de calificaciones del primer periodo

académico. Las calificaciones en la materia de inglés resultan de los trabajos escritos, quizes, exámenes de gramática o uso de lengua, presentaciones, reportes y otros en las habilidades de escritura, habla, escucha y lectura; también existe un componente cualitativo: participación, tareas, interacción con otros y asistencia a clase, la evaluación se da en el marco de un enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras.

*Entrevista Semiestructurada.* Este tipo de instrumento es comúnmente utilizado en estudios que buscan una comprensión acerca de las impresiones, experiencias, creencias, opiniones, imaginarios, de un individuo o un grupo (Mertens, 2010). Por otro lado, permite ampliar las respuestas de cuestionarios. En este estudio, la entrevista es fundamental para conocer más de cerca y en profundidad las percepciones que los estudiantes tienen de sus identidades y la relación con su desempeño académico en la clase de inglés como lengua extranjera.

Se realizó una entrevista semiestructurada, que por sus características permite re-direccionar las preguntas inicialmente propuestas en el protocolo a partir de las respuestas de cada participante. En este estudio acerca de identidades y desempeño académico se establece como proposición que no todos los estudiantes tienen percepciones similares y aplicar una entrevista de este tipo permitiría ahondar en aspectos o temas que podrían sobresalir o emerger durante la conversación y que inicialmente no se habían planteado o pensado. Es decir, que aunque exista una guía y unas preguntas iguales originalmente planteadas para todos los participantes, cada entrevista es única. Las preguntas están alineadas con el cuestionario cuadripolar de identidades en lengua extranjera y buscan abordar algunos de los componentes del modelo planteado por Taylor (2010) que son de interés para el presente estudio.

Esta entrevista se piloteó con algunos estudiantes del mismo grupo que participaron en el pilotaje del cuestionario en una sesión diferente; posteriormente se realizaron ajustes con base en las grabaciones y comentarios y se procedió a su implementación. Se seleccionaron a seis participantes para la entrevista así: 2 con las calificaciones del corte uno más altas, 2 con las calificaciones promedio y 2 con las calificaciones más bajas, este criterio de selección busca promover la validez de los hallazgos así que la muestra represente los diferentes niveles de desempeño académico del caso estudiado (Anexo 3).

**Observación.** Como lo indica Simons (2009), la observación es un instrumento que en el estudio de caso permite interpretar hallazgos obtenidos de otros métodos o instrumentos en el contexto potenciando la validez. La observación que se llevó a cabo fue de tipo no participante. Este instrumento se implementó con el ánimo de determinar las interacciones de estudiantes y docente, momentos de la clase que dieran cuenta del desempeño, de las relaciones y actitudes, y comportamientos o realizaciones corporales que informaran acerca de sus construcciones identitarias.

Este fue el primer instrumento utilizado. Para ello se grabaron a los participantes en video, se realizaron dos pruebas piloto una cada semana durante dos semanas consecutivas. Con el ánimo de que los estudiantes se acostumbraran a la presencia de la cámara y empezarán actuar de manera natural la mayor parte del tiempo ésta estuvo apagada. Posteriormente se realizaron tres observaciones de tres clases complementadas con un formato de observación para realizar apuntes y comentarios de situaciones particularmente interesantes para la investigadora (Anexo 4).

### 3.2.5. Criterios para la interpretación de los hallazgos

Para realizar la interpretación de los hallazgos se realizó un “*seguimiento a las proposiciones teóricas*”. Las proposiciones inicialmente planteadas que se sustentan o fundamentan en la teoría guían el análisis de los datos; además llevan a revisar posibles explicaciones, y también permiten mantener la atención en aquellos datos relevantes y dejar de lado otros que aunque se vean interesantes no hacen parte de los objetivos inicialmente planteados (Yin, 1994).

### 3.3. Validez y ética

**Validez.** En aras de garantizar la validez del estudio, se implementaron dos estrategias: 1) triangulación de métodos, en la que el uso de diferentes instrumentos como lo son el cuestionario, la entrevista, las observaciones, y la revisión de documentos: las planillas de calificaciones pueden ayudar a corroborar que los hallazgos sean precisos y verdaderos y 2) revisión de expertos. Se solicitó a dos especialistas que revisaran las interpretaciones realizadas a partir de los datos cuantitativos de la encuesta y las calificaciones y los datos cualitativos obtenidos mediante las entrevistas y observaciones. El profesor Esteban Durán, especialista en estadística y Magister en Educación de la Universidad de los Andes, revisó inicialmente la manera más adecuada de organizar y tabular los datos del cuestionario, así mismo hizo recomendaciones con respecto a los datos cuantitativos obtenidos y la lectura apropiada de los mismos y su respectiva presentación. Para los datos cualitativos el docente Jairo Viteri, Magister en Educación de la Universidad de los Andes, realizó sugerencias y comentarios acerca de los análisis de las entrevistas y presentación de los extractos de las mismas, también realizó sugerencias para refinar las tablas de frecuencia que muestran los datos cuantitativos.



**Ética.** Para garantizar un adecuado desarrollo ético de la investigación, los participantes firmaron una carta de consentimiento informado en el que se les da a conocer a los participantes los propósitos del estudio, se les invita a participar de manera voluntaria y se hace explícito su derecho de abandonar el estudio en el momento en que lo consideren pertinente sin ningún tipo de consecuencia para ellos, así como los beneficios, riesgos y la total protección de la información (Anexo 1). Durante la sesión de presentación e invitación a participar en el estudio y firma de consentimientos se dio respuestas a los interrogantes que surgieron por parte de los estudiantes, también se explicó en términos sencillos el concepto de identidad adoptado para la investigación. Los estudiantes recibieron una copia del documento para ellos en la siguiente sesión de clase.

#### **4. Análisis de datos y resultados**

El análisis cuantitativo de los datos del cuestionario se realizó a partir de tres categorías: 1) el yo privado, 2) el yo público y 3) las atribuciones de éxito y fracaso académico.

A modo de recordatorio, en el Cuestionario Cuadripolar de Identidad en Lengua Extranjera (Taylor, 2010) cada categoría está conformada por una serie de aserciones en relación con las percepciones que los estudiantes tienen de sus yo privado, yo publico, yo ideal, yo impuesto, orientación hacia el aprendizaje y percepciones de la clase de inglés; para cada afirmación se escoge solamente una opción en una escala de 1 a 6 así: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Relativamente en desacuerdo, 4. Relativamente de acuerdo, 5. De acuerdo y 6. Totalmente de acuerdo. Sin embargo, para el yo publico y yo impuesto es como sigue: 1. totalmente sin importancia, 2. sin importancia, 3. relativamente sin importancia, 4. relativamente importante, 5. importante y 6. totalmente importante. En la escala de atribuciones de éxito y fracaso académico, el estudiante puede escoger todas las que considere aplican en sus

caso y obviar las que no. Como la escala es de seis opciones exige al estudiante tomar una posición definitiva (en algún grado) frente al planteamiento del ítem lo cual incrementa la validez de los hallazgos de los datos cuantitativos.

La selección de estas categorías obedece al interés inicial de la investigadora en conocer de cerca las percepciones íntimas de los participantes con relación a sus identidades y las explicaciones que ofrecen de su desempeño académico en la clase de inglés como lengua extranjera; en ese sentido desde el marco propuesto por Taylor, el yo privado, el yo publico, y las atribuciones de éxito y fracaso académico permitirían comprender o dar respuesta a los interrogantes planteados y que guían el presente estudio.

Es importante aclarar que si bien el modelo de Taylor funciona como un todo, con múltiples relaciones intrínsecas entre las escalas o tipos de yo, las categorías escogidas ofrecen una revisión detallada de estos componentes o aspectos de la identidad del aprendiz de inglés como lengua extranjera.

Para el análisis se hizo uso de estadística descriptiva. Se realizaron tablas de frecuencias a partir de los datos previamente tabulados. Se calculó la media, la desviación estándar y los porcentajes de cada ítem utilizando el programa Excel ®. Las interpretaciones se realizaron por parte de la investigadora; posteriormente se pidió la revisión del experto en estadística, para que realizara comentarios y sugerencias que removieran posibles sesgos en las interpretaciones inicialmente elaboradas.

En cuanto a las entrevistas, una vez realizadas se procedió a realizar las transcripciones para luego, a partir de estas, analizar en detalle unidades de significado que integraran las categorías pre-establecidas en el modelo de Taylor. Además, se buscaba no solamente corroborar y triangular las respuestas con el cuestionario sino encontrar explicaciones relevantes

y diversas a las opciones que los entrevistados habían seleccionado en el primer instrumento. La triangulación se realizó utilizando los diferentes instrumentos empleados para recolectar información: el cuestionario, la entrevista, las observaciones y las planillas de calificaciones. Además de ser una manera de validar los hallazgos, la triangulación se asume en el presente estudio de caso como lo indica Simons (2009), como una estrategia para explorar diferentes perspectivas y cómo éstas coinciden o no en el contexto particular que tiene tanta relevancia como la búsqueda de exactitud y veracidad de los hallazgos.

**Resultados.** En este apartado se presentan los resultados a partir del análisis de los datos recolectados. Se realiza un análisis descriptivo para abordar cada una de las categorías establecidas, mostrando evidencias de los diferentes recursos de información cuantitativos y cualitativos utilizados. Las categorías son: 1) el yo privado, 2) el yo público y 3) las atribuciones de éxito y fracaso académico.

Cada categoría está constituida por tres o cuatro sub-escalas. Todos los ítems de cada sub-escala buscan abarcar un componente y en consecuencia son bastante similares, por lo tanto el análisis se plantea de la siguiente manera: primero se describen los estadísticos por ítem de manera sucinta y posteriormente se realiza una interpretación global extrayendo las tendencias más relevantes en el conjunto de ítems para la sub-escala. Luego se sustentan los resultados con inserciones de unidades de significado extraídas de otros recursos de información.

#### **4.1. El yo privado.**

Esta categoría presenta las percepciones que tienen los participantes acerca de sus representaciones íntimas personales presentes o actuales, y que además contribuyen a la formación de su carácter. Permite entender el auto-concepto académico que se tiene en la clase de inglés como lengua extranjera. Se entiende el yo privado como la concreción cognitiva,

emocional y relacional de experiencias previas que se traducen en la habilidad o competencia percibida del aprendiz (Taylor, 2010).

Este yo lo conforman 4 sub-escalas: las apreciaciones cognitivas, las apreciaciones afectivas, el marco de referencia interno y el marco de referencia externo. Cada sub-escala permite medir la apreciación que tiene cada estudiante con respecto a cada una de ellas mediante seis ítems cada uno de los cuales tiene seis opciones de respuesta donde solo una se debe escoger: 1. totalmente falso, 2. falso, 3. relativamente falso, 4. relativamente cierto, 5. cierto y 6. totalmente cierto.

4.1.1. Las apreciaciones cognitivas. Esta sub-escala del yo privado la componen los siguientes ítems: 5, 19, 22, 39, 44 y 50.

- |    |   |
|----|---|
| 5  | A mí me parece fácil aprender inglés.                             |
| 19 | Soy muy bueno/a en inglés.  |
| 22 | He sido bastante exitoso en el aprendizaje de inglés hasta ahora. |
| 39 | Estoy muy contento/a de mis logros en inglés.                     |
| 44 | Creo que tengo talento para el inglés.                            |
| 50 | Mi experiencia con el inglés ha sido satisfactoria hasta ahora.   |

Para este grupo de ítems, como se puede observar en la Tabla 3, las frecuencias más altas se dieron en las opciones 4 y 5 en la escala de 1 a 6 con valores entre 28% y 40%. Esto sugiere que los estudiantes aprueban todos los ítems, lo confirman las medias que van desde de 3,92 hasta 4,4 con desviaciones estándar entre 1,155 y 1,525.

Así mismo, observando los datos en detalle, se puede inferir que el 84% de los estudiantes están relativamente de acuerdo, de acuerdo o totalmente de acuerdo con que aprender inglés es algo fácil para ellos. El 76% consideran que han sido bastante exitosos en el aprendizaje de la lengua extranjera hasta ahora y están muy contentos con sus logros. Un 74%

creo tener un talento para aprender o ser muy buenos. Para el 80% su experiencia ha sido satisfactoria hasta el momento.

Tabla 3  
*Yo privado – apreciaciones cognitivas*

Escala	Item 5		Item 19		Item 22		Item 39		Item 44		Item 50	
	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
1	1	4	2	8	2	8	3	12	3	12	2	8
2	0	0	3	12	3	12	3	12	3	12	0	0
3	3	12	2	8	1	4	0	0	0	0	3	12
4	9	36	7	28	9	36	8	32	8	32	6	24
5	8	32	10	40	8	32	9	36	9	36	10	40
6	4	16	1	4	2	8	2	8	2	8	4	16
<b>Totales (n)</b>	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100
<b>Promedio</b>	4,4		3,92		3,96		3,92		3,92		4,36	
<b>Desviación Estándar</b>	1,155		1,382		1,399		1,525		1,525		1,350	

f = frecuencia

Ahora bien, revisando las explicaciones que los participantes ofrecen a sus opciones seleccionadas en el cuestionario encontramos que todos los estudiantes entrevistados, independientemente de su desempeño en la clase de inglés, coinciden en afirmar que su habilidad para aprender la lengua extranjera está conectada con sus experiencias previas en los colegios de donde provienen, el enfoque y/o énfasis en éstos espacios y las metodologías utilizadas por los maestros:

*“tengo facilidad para aprender la gramática pero escuchar si mala, pero pues diría que son por las bases del colegio porque la profesora siempre como que nos hacía practicar mucho y nos trabajaba mucho en la parte de la gramática”* (Entrevista a Participante 19).

Por otro lado tenemos que:

*“en el colegio, no pues digamos también de parte de uno, porque inglés uno lo puede aprender solo, eso es depende de la persona, pero el colegio también era como deficiente en cuanto inglés pero igual depende es de uno....como tal”* (Entrevista a Participante 22).

Se evidencia, también, que algunos de los más aventajados atribuyen su destreza a cursos privados antes y después de ingresar a la universidad:

*“[...] mientras que entre a sexto de bachillerato hice un curso de inglés ehh en el ELECTRÓNICO, terminé todos los 12 niveles y pues por eso empecé aquí en la universidad pues ahora pues con el ILUD (Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital) y eso, y si pues me ha ido muy bien más que todo por esa razón. Y pues porque me gusta por eso seguí estudiando”* (Entrevista a Participante 20).

Ahora, otras apreciaciones que emergen, y que si bien hacen parte de la siguiente sub-escala, son las afectivas. Una vez más, sin importar el nivel de desempeño, los aprendices realizan conexiones entre sus habilidades cognitivas y su predilección por aprender la lengua extranjera:

*“De pronto mis bases en inglés son pésimas, o sea entonces ya por ahí es un indicio que me... que yo soy mala en la clase de inglés, y a veces por ser mala digamos vengo pre indispuesta a la clase entonces digamos que eso no colabora que uno le coja amor o aprenda más fácilmente”.* (Entrevista a Participante 22).

Dichas conexiones se realizan de dos maneras: en primer lugar cuando a los estudiantes en sus colegios se les hacen explícitas las ventajas que podrían tener en su futuro profesional y/o laboral y se mantienen o se reafirman durante su formación a nivel universitario; y segundo, cuando las actividades de enseñanza - aprendizaje propician algún grado el disfrute de aprender la L2. Así lo explican:

*“Porque en el colegio siempre me insistieron con lo del inglés, que iba a ser importante, que lo iba a necesitar cuando quisiera ser profesional, y pues o sea, desde el colegio siempre nos dieron inglés a nosotros, entonces, después, como que uno aprendía del principio, pues porque tocaba, pero después ya uno se da cuenta que si es importante, pues como saber de otro idioma y saber cómo expresar, expresar no solo pues con el idioma propio porque pues, algún día pues en el futuro, uno de pronto iba a tener la oportunidad de establecerse de pronto en... uno viaja a otros países donde se hablan otros idiomas”* (Entrevista a Participante 22).

*“igual fue cogiéndole el gusto a la cosa pues porque igual es una habilidad que uno desarrolla y que es necesaria en cualquier ámbito profesional si uno quiere estar por delante de otras personas”* (Entrevista a Participante 22).

Esto indicaría, de otra parte, que cuanto más se propicie el gusto por aprender la L2 y se hagan explícitas las ventajas futuras podría haber una incidencia en las habilidades cognitivas, se podría ayudar a que los estudiantes se interesen en resolver por sí mismos las posibles dificultades de aprendizaje como lo indica una participante con desempeño bajo:

*“Uno con los años va aprendiendo a aprender, entonces, porque yo en el colegio me iba muy regular en inglés y aunque tenía una excelente profesora, pero, y el nivel de allá era bueno pero no. No sé, como que de pronto también porque ya como que piensa uno en el futuro, que es algo necesario, sí, que es una herramienta necesaria entonces pues uno como que le mete un poquito más de interés a aprender”* (Entrevista a Participante 17).

4.1.2. Las apreciaciones afectivas. Esta sub-escala del yo privado la componen los siguientes ítems: 10, 16, 24, 29, 32 y 41.

- |    |  |
|----|--|
| 10 | Me siento muy bien cuando aprendo inglés.                |
| 16 | Me gusta mucho aprender inglés.                          |
| 24 | Aprender inglés es un aspecto muy importante en mi vida. |
| 29 | Me divierte mucho aprender el inglés.                    |
| 32 | Tengo muchas ganas de aprender más cosas en inglés.      |
| 41 | El inglés es una de mis asignaturas favoritas.           |

En los resultados descritos en la Tabla 4 para este grupo de ítems, la opción 5 en la escala de 1 a 6 presenta las frecuencias más altas, entre el 24% y 52%. Los valores sugieren que los estudiantes están de acuerdo en alguna medida con las apreciaciones afectivas, lo corroboran las medias que van desde de 3,72 hasta 4,96 con desviaciones estándar entre 0,80 y 1,514.

Además, al revisar los datos en detalle, estos apuntan a que una gran mayoría de los estudiantes del grupo, el 88%, se sienten bien aprendiendo inglés y espera poder seguir

estudiando nuevas cosas; también expresan un notorio gusto y lo asocian con una actividad divertida, así es para el 80% y 71% respectivamente. Para casi la mitad del grupo, el 48%, no necesariamente implica que ésta sea una de sus asignaturas preferidas. Sin embargo, en lo que casi todos coinciden, con un 96%, es que la lengua inglesa es bastante relevante para su vida.

Tabla 4  
*Yo Privado – apreciaciones afectivas*

Escala	Item 10		Item 16		Item 24		Item 29		Item 32		Item 41	
	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	F	%
1	0	0	2	8	0	0	2	8	1	4	3	12
2	2	8	1	4	0	0	1	4	0	0	1	4
3	1	4	2	8	1	4	4	17	2	8	8	32
4	3	12	2	8	5	21	5	21	4	16	4	16
5	9	36	12	48	12	50	11	46	13	52	6	24
6	10	40	6	24	6	25	1	4	5	20	3	12
<b>Totales (n)</b>	25	100	25	100	24	100	24	100	25	100	25	100
<b>Promedio</b>	4,96		4,56		4,96		4,04		4,72		3,72	
<b>Desviación Estándar</b>	1,207		1,474		0,806		1,334		1,137		1,514	

f = frecuencia

Al indagar entre los estudiantes, las explicaciones que ofrecen en relación con su predilección hacia el aprendizaje del inglés, encontramos en primer lugar que un común denominador es la relación que destacan entre la percepción que tienen de su habilidad cognitiva en L2 y su percepción afectiva hacia el inglés. Consideran que les gusta o no aprender inglés porque se les facilita o se les dificulta. Tenemos el ejemplo de una estudiante con rendimiento académico bajo:

*“No sé, ya es una predisposición como interna mía al inglés y yo sé que es súper importante y que es necesario en la vida profesional pero no sé es algo que no me lo puedo... o sea no, no le he podido coger cariño, de pronto porque mi memoria, el inglés es de memoria, aprender palabras, aprender... bueno cosas, y mi memoria es fatal, entonces yo creo que influye mucho ¿sí?”* (Entrevista a Participante 22).

Por su parte un estudiante con rendimiento académico promedio afirma que:



*“Pues en principio porque me parece que es relativamente sencillo pues aprenderlo y pues a mí siempre me ha, o sea, me ha gustado, como saber las palabras en inglés” (Entrevista a P7).*

Otro elemento que emerge en relación con lo cognitivo es las metodologías utilizadas por parte de los docentes que se puede traducir, entre otros, en: afinidad o rechazo al docente encargado, valoración de la experiencia cognitiva como dinámica o pasiva por parte del estudiante.

*“No sé de pronto en el colegio, la profesora que dictaba inglés no me simpatizaba nada, o sea que yo creo que viene... y siempre dictaba inglés la misma profesora... [durante los 6 años de bachillerato]... [las clases eran] mamertas o sea digamos que ahora, lo que, los profesores que he tenido en la universidad son dinámicos, y digamos que eso ayuda a que uno le... que sean más amenas pero no, era muy muy jarta, la verdad muy plana” (Entrevista a Participante 22).*

Contrasta lo anterior con el siguiente comentario:

*“por qué, porque es como la ...no sé, como la oportunidad que tengo para hacer digamos otra cosa que no sea como lo mismo de siempre ¿sí?, o sea y...digamos las otras materias ... porque, o sea, no sé, involucra mucho, no es que uno se tenga que sentar y nada más escuchar al profesor, o algo así, uno tiene que estar en constante práctica, entonces, la interacción entre lo que uno le enseñan y lo que uno además quiere aprender, o sea, y lo que uno aprende” (Entrevista a P19).*

En segundo lugar, la explicación a su preferencia por el aprendizaje de la L2 que se destaca es la percepción de la importancia del inglés hacia el futuro relacionada con oportunidades de viajes a otros países de habla inglesa o experiencias de vida que el inglés puede facilitar. Así lo expresó en la entrevista el participante 17:

*“De pronto el hecho de querer salir del país, entonces, querer entender el idioma de otro país es necesario, entonces lo que te decía, el futuro, entonces empieza uno a pensar en el futuro, entonces tener el conocimiento de ese otro idioma, pues, genera no solo la necesidad sino el gusto”.*

Finalmente, para la mayoría que expresa que aprender la L2 es un aspecto relevante en sus vidas coinciden en argumentar que esto se debe a que existe una conexión entre las carreras que estudian y el aprendizaje de inglés. Es decir que este conocimiento puede permitirles acceder a mejores plazas laborales una vez se hayan graduado y continuar adelantando estudios de posgrado. Esta percepción también la comparten inclusive algunos de aquellos estudiantes que

expresan poco agrado por la L2 y que además presentan con frecuencia desempeño académico bajo. A corto plazo la L2 adquiere importancia porque facilita el aprendizaje de otros contenidos, específicamente cuando es necesario adelantar lecturas de artículos en inglés para otras asignaturas:

*“para mi carrera hay muchas cosas que acá en Colombia no se han desarrollado y no se les ha dado investigación, entonces todo está en inglés, entonces tú tienes que leer en inglés y pues la misma cuestión, si tú no sabes cómo se organiza una oración, expresiones, pues no entiendes y pues ahí pierde uno puntos... estudio topografía lo que tiene que ver con fotogrametría, entonces muchas de esas cosas y los papers están es en inglés”* (Entrevista a P6).

4.1.3. Marco de referencia interno. Esta sub-escala del yo privado la componen los siguientes ítems: 8 (R), 20, 25, 36, 45(R) y 51. La (R) indica que las respuestas a este ítem deben reversarse para la realización de los cálculos estadísticos (p.e. si el estudiante asignó 1 debe cambiarse a 6).

- |        |  |
|--------|--|
| 8 (R)  | Inglés es la clase más difícil de todas.                                 |
| 20     | Tengo más éxito en inglés que en otras asignaturas.                      |
| 25     | Para mí aprender inglés es más fácil respecto a otras asignaturas.       |
| 36     | Comparada con otras asignaturas, inglés presenta pocos problemas para mí |
| 45 (R) | Tengo más problemas con el inglés que con otras asignaturas.             |
| 51     | Soy mejor en inglés que en cualquier otra materia.                       |

En los resultados, presentados en la Tabla 5 para los ítems 8 y 45, la opción 6 en la escala de 1 a 6 presenta las frecuencias más altas, con un 44% para cada una; teniendo en cuenta que se reversaron los puntajes, se puede decir que los participantes desapruban los ítems. En los ítems 25 y 36 las opciones 4 y 5 tienen las frecuencias más altas con 33% y 28% respectivamente. La opción 5 del ítem 20 cuenta con la frecuencia más sobresaliente de 32%. Todos los anteriores fueron aprobados. Para el ítem 51 la opción 3 con una frecuencia del 32% es la más alta que lo desapruaba. Las medias del grupo están entre 3,04 y 5,08, así las desviaciones estándar se encuentran entre 1,077 y 1,685.

Tabla 5  
Yo Privado - marco de referencia interno

Escala	Item 8		Item 20		Item 25		Item 36		Item 45		Item 51	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
1	0	0	4	16	4	17	1	4	1	4	4	16
2	1	4	5	20	0	0	4	16	1	4	4	16
3	1	4	1	4	2	8	1	4	0	0	8	32
4	4	16	5	20	8	33	7	28	4	16	5	20
5	8	32	8	32	8	33	7	28	8	32	4	16
6	11	44	2	8	2	8	5	20	11	44	0	0
<b>Totales (n)</b>	25	100	25	100	24	100	25	100	25	100	25	100
<b>Promedio</b>	5,08		3,56		3,91		4,2		5		3,04	
<b>Desviación Estándar</b>	1,077		1,685		1,530		1,472		1,291		1,306	

f = frecuencia

Al revisar los datos en profundidad, estos señalan que el 92% de los estudiantes no creen que inglés sea la clase más difícil de todas, ni tampoco que tengan más problemas con esta asignatura en comparación con otras. De hecho, para el 74% aprender inglés es más fácil en relación con otras materias. Aunque el 60% de los participantes considera que tiene más éxito en inglés, no cree que sea mejor en esta materia que en cualquier otra.

Por otro lado, las manifestaciones que plantean los estudiantes en relación con el marco interno, al comparar inglés con otras materias de sus carreras, se pueden dividir en dos grupos: por un lado, las de los estudiantes que encuentran la L2 más difícil que otras materias y las de los estudiantes que opinan lo contrario.

Así, los del primer grupo dicen que el contenido de la clase, es decir el idioma, se convierte en un obstáculo, que no se presenta en las otras asignaturas que son enseñadas en la lengua materna. Por otro lado, existe una desconexión del inglés con las materias de su disciplina. Veamos los argumentos expuestos:

*“porque digamos otras materias si uno no entiende están hablándole en el mismo idioma y uno lo hace, ¿sí? Pero inglés no, yo llego y si estoy perdida yo no sé ni que está diciendo la profesora, que está preguntando, que ejercicio toca hacer, entonces digamos que en ese sentido se dificulta”* (Entrevista a P22).

*“Porque digamos que todo el tiempo, mi pensum trata de lo mismo, o sea, no obviamente todas las materias son iguales porque cada materia es distinta, pero tienen relación la una con la otra, entonces al meterle tú en una materia completamente diferente, otra cosa, tienes que meterle más mente a eso, o sea, no es, no hay relación con el resto del pensum, sino es un relación como más propia, esto me va ayudar en mi vida personal, profesional, bueno sí, pero pues claramente si va a ayudar bastante porque pues saber otro idioma ayuda pero yo lo digo más es como por eso”* (Entrevista a P17).

Sin embargo, como se pudo evidenciar en una de las observaciones, la docente hace uso de la lengua materna cuando nota que para algunos estudiantes no resulta muy claro qué deben hacer cuando se han dado las instrucciones en inglés (Observación 1).

Los estudiantes del segundo grupo coinciden en que las experiencias previas y actuales de aprendizaje exitosas en el aprendizaje de inglés, gracias a metodologías eficaces, les permiten asumir los contenidos de una manera más fácil en comparación con otras asignaturas. Así lo expresa un entrevistado:

*“... hay una que tengo que ver que se llama Manejo Integral de Residuos Líquidos, no sé, es muy cansona porque es normatividad, leyes, que una cosa, entonces es como que... inglés o sea es... no sé se me hace que una clase, como dinámica, la forma de clase de la profesora se me hace como dinámica, chévere, no me aburro, entonces por eso me gusta más. Digamos que... diría que no sé, que de pronto los juegos o de pronto hacer otras cosas, si por lo menos los juegos que ella hace o si diría que así en específico eso”* (Entrevista a P 19).

Otro elemento recurrente que aparece son los temas irrelevantes para el nivel de suficiencia con el que cuentan así como la habilidad cognitiva para acercarse a la L2, como manifiesta el siguiente participante,

*“estoy en nivel 2, en el 1 y en el 2 la verdad no he visto algo diferente a lo que ya haya visto en el colegio ¿sí? entonces por eso es como algo de facilidad con respecto a los temas, claro hay cosas que digamos se le olvidan a uno por falta de uso pero igual uno las recuerda, entonces es como llevadera la cosa”* (Entrevista a P6).

4.1.4. Marco de referencia externo. Esta sub-escala del yo privado la componen los siguientes ítems: 6, 11, 12, 30 (R), 38 y 48.

- 6 En inglés soy mejor que muchos de mis compañeros de clase.
- 11 Soy uno de los mejores estudiantes en mi clase de inglés.
- 12 Puedo aprender inglés más rápidamente que otros compañeros de clase.
- 30(R) Tengo más problemas con inglés que mis compañeros de clase.
- 38 Puedo encontrar errores fácilmente en el inglés de mis compañeros.
- 48 Los otros estudiantes en mi clase necesitan esforzarse más con el inglés que yo.

En los resultados descritos en la Tabla 6 para el ítem 30 las opciones 5 y 6 obtuvieron las puntuaciones más altas con la misma frecuencia del 38% para cada una, sin olvidar que los puntajes se reversaron, se puede decir que los participantes no están de acuerdo con el ítem. Para los ítems 11 y 12, la opción 4 obtuvo la mayor frecuencia con 32% y 40% respectivamente que los aprueban. La opción 4 de los ítems 6 y 38 obtuvo la frecuencia más alta de 32%, así aprobados. Si bien, para el ítem 48 la opción 4 generó la frecuencia más sobresaliente de 32% éste último fue desaprobado. Las medias del grupo están entre 3,32 y 4,87, así las desviaciones estándar se encuentran entre 1,080 y 1,530.

Al examinar los datos de manera global estos indican que el 89% de los participantes no creen tener más problemas con el inglés que sus compañeros de clase. De hecho, 64% de los estudiantes cree que es mejor que muchos de sus compañeros de clase y puede aprender inglés más rápidamente que ellos. El 56% considera que puede encontrar errores fácilmente en el inglés de sus compañeros. Sin embargo, el 52% no cree que los otros estudiantes en su clase necesitan esforzarse más con el inglés que ellos.

Tabla 6  
Yo Privado – marco de referencia externo

Escala	Item 6		Item 11		Item 12		Item 30		Item 38		Item 48	
	F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
1	3	12	4	16	2	8	0	0	0	0	2	8
2	2	8	2	8	2	8	3	13	5	20	4	16
3	4	16	4	16	5	20	0	0	6	24	7	28
4	8	32	8	32	10	40	3	13	8	32	8	32
5	7	28	5	20	5	20	9	38	6	24	4	16
6	1	4	2	8	1	4	9	38	0	0	0	0
<b>Totales (n)</b>	25	100	25	100	25	100	24	100	25	100	25	100
<b>Promedio</b>	3,68		3,56		3,68		4,87		3,6		3,32	
<b>Desviación Estándar</b>	1,406		1,530		1,249		1,296		1,080		1,180	

f = frecuencia

Las razones que ofrecen los participantes para justificar que se consideren mejores o no que sus compañeros en la clase de inglés se ubican en la ausencia o presencia de bases sólidas que observan en sus compañeros en relación con la experiencia propia; es decir, conocimientos previos que permiten abordar los nuevos de manera exitosa como se nota a continuación,

*“Pues creo que uno se da cuenta es cuando, cuando, cuando le pregunta a uno, cuando uno es capaz de responder a la gente y que ellos van y le preguntan a la profe o si no después si sabe, así me ha pasado desde el colegio entonces yo, yo era muy bueno en inglés y pues mis compañeros me preguntaban, me preguntaban cosas así del inglés y así es como uno se da como mejor cuenta de que es bueno o que es malo para el inglés y ya es por eso”* (Entrevista a P7).

Así, las actividades de clase sirven como catalizadores que evidencian habilidades y dificultades cognitivas propias y de los compañeros. Durante el desarrollo de éstas, los estudiantes también pueden reconocer los multiniveles de suficiencia en experiencias previas y actuales, como evidencia el siguiente testimonio,

*“pero si puede ir uno viendo, digamos, cuando la profe desarrolla, socializa las actividades entonces se da uno cuenta que hay chicos que las desarrollan mucho más rápido que uno, que hay chicos que se demoran eternidades, por ejemplo mi compañera que me pregunta qué es cualquier cosa, o sea, me pregunta todo, entonces en ese sentido es un poquito complicado compararse, digamos que yo me puedo comparar más con ella que con el resto, directamente*

*digamos, porque igual es un grupo y uno pues está trabajando con el grupo y la profe igual hace actividades de 4, de a 3, o sea ¿sí?, entonces pues ve uno por ese lado las cosas de los demás pero no, pues finalmente yo nunca me he considerado re bilingüe, entonces no, no puedo decir que sea mejor que los demás” (Entrevista a P17).*

#### **4.2. El yo público.**

El yo publico, o más bien los yo públicos, son las maneras como las personas se desenvuelven o se muestran en un contexto particular y, están determinadas por la relaciones con las personas y las expectativas que se tienen de los involucrados en dichos espacios. Esta categoría permite entender la relevancia que para los aprendices tienen mostrar a otras personas en diferentes contextos relacionales actitudes hacia el aprendizaje de la L2.

La conforman 3 sub-escalas: el profesor de inglés, los compañeros de clase de inglés, y la familia. Cada ítem tiene seis opciones de respuesta pero solo una se debe escoger: 1. totalmente sin importancia, 2. sin importancia, 3. relativamente sin importancia, 4. relativamente importante, 5. importante y 6. totalmente importante.

4.2.1 El profesor de inglés. Esta sub-escala del yo público la componen los siguientes ítems: 100, 104, 108, 112, 116 y 120.

Es muy importante para mí mostrar al profesor de inglés que  
...

- |     |  |
|-----|--|
| 100 | ...trabajo muy duro para mejorar mi inglés                 |
| 104 | ...el inglés es muy importante para mí.                    |
| 108 | ...el inglés realmente me gusta.                           |
| 112 | ...tengo talento para el inglés.                           |
| 116 | ...siempre hago mis trabajos/ tareas de inglés.            |
| 120 | ...siempre hago lo que me pide el/la profesor(a) de inglés |

En los resultados descritos en la Tabla 7 para el ítem 108, la opción 5 en la escala de 1 a 6 obtuvo la frecuencia más alta con un 52%. Los ítems 104 y 112 presentan la frecuencia más sobresaliente de 40% en la opción 5. En el ítem 116 las opciones 5 y 6 generaron una frecuencia de 36% respectivamente siendo la más elevada. El ítem 100 en su opción 6 alcanzó una frecuencia de 36% y el ítem 120 en sus opciones 4 y 5 el 32% para cada una. Todos los ítems del grupo fueron aprobados. Las medias están entre 4,28 y 4,84 con desviaciones estándar en un rango de 1,214 y 1,568

Así, los datos sugieren que para el 88% de los aprendices es relativamente importante, importante o totalmente importante mostrarle a su docente de inglés que trabaja muy duro para mejorar su inglés y que siempre hace sus trabajos o tareas. Para el 84% es importante en alguna medida mostrar que siempre hace lo que se le pide por parte del docente. El 80% coincide en que es importante mostrar que en su rol de estudiantes el inglés es importante para ellos y que les gusta. Para el 76% es importante mostrar que tienen talento para ésta lengua extranjera.

Tabla 7  
*Yo público – profesor de inglés*

Escala	Item 100		Item 104		Item 108		Item 112		Item 116		Item 120	
	F	%	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%
1	0	0	0	0	1	4	2	8	2	8	2	8
2	2	8	4	16	2	8	3	12	1	4	2	8
3	1	4	1	4	2	8	1	4	0	0	0	0
4	5	20	6	24	3	12	4	16	4	16	8	32
5	8	32	10	40	13	52	10	40	9	36	8	32
6	9	36	4	16	4	16	5	20	9	36	5	20
<b>Totales (n)</b>	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100
<b>Promedio</b>	4,84		4,36		4,48		4,28		4,76		4,32	
<b>Desviación Estándar</b>	1,214		1,287		1,327		1,568		1,480		1,464	

f = frecuencia



Las respuestas que los estudiantes ofrecen para dejar en claro sus opciones en el cuestionario se ubican en dos grupos: las que explican la necesidad de mostrar a la docente éstas actitudes y las que expresan lo contrario.

Para quienes consideran importante en alguna medida expresar al docente de inglés éstas actitudes, explican que lo hacen para sentirse bien consigo mismos y con su desempeño, como se nota a continuación,

*“Digamos que como todo estudiante más que por una nota, o aparte de ser el motivo una nota, es como demostrármelo más a mí misma, ¿sí?, pero entonces uno se lo demuestra, si uno se lo demuestra a uno mismo, o a uno le gustaría compartirlo con los demás así sea en este caso con el docente, que el docente se dé cuenta y entonces si está bien lo que uno está haciendo o lo que uno está preguntando pues recibe un elogio por así decirlo o, o una carita feliz y entonces se siente uno bien con el desempeño de uno, entonces es digamos que más por mí misma, ¿sí? como darme cuenta que realmente si lo estoy haciendo bien, pero además de darme cuenta yo, mi profesor se da cuenta de eso y me lo aplaude pues por así decirlo”* (Entrevista a P 17).

Otros indican que su reputación e imagen entran en juego en las relaciones que establecen con sus docentes y que mostrar estas actitudes podría ser una manera de invertir para capitalizar en momentos en que necesiten ayuda por parte de la docente, un estudiante lo explica de la siguiente manera:

*“Si tu desarrollas las actividades y, tienes como un desarrollo en la clase constante pues obviamente el profe va a notar que tu trabajas, que tú estás pendiente de las cosas entonces no es necesario estar ahí detrás del profe, profe yo hice, profe, si porque el mismo docente se da cuenta de quién es la persona que hace y quien no, entonces sencillamente es...si uno hace bien las cosas lo tiene en cuenta”* (Entrevista a P6).

*“Quizás en el momento en que tú tengas una falla o algún evento desafortunado, que tú no pudiste asistir a una clase o un taller si el profe es consciente que fue algo especial, que no fue por, por pereza, o ¿sí? Que fue algo especial, entonces va a ser un poco más fácil hablar con el docente y explicarle que si es un persona que no ha hecho las cosas bien siempre ha tenido como ahí una mala comunicación con el profe, hablarle ¿sí? porque pues no, no va a haber la misma disposición del profesor a ayudarlo en ese tipo de casos”* (Entrevista a P6).

Para los estudiantes que no consideran importante mostrar éstas actitudes a su docente de inglés, justifican que el contenido de la materia es irrelevante para su vida y por otra parte, el compromiso es consigo mismo, no con el docente, como se evidencia en los siguientes testimonios,

*“No sé, de pronto porque es la clase, si fuera una clase ya netamente de mi carrera, en esas yo si me esfuerzo y que el profesor sepa que uno es bueno, claro, son contactos son muchas cosas, de pronto inglés no tanto por... por ser inglés”.*(Entrevista P 22)

*No, no porque o sea digamos yo veo inglés y me gusta aprender el inglés es para mí, no digamos para alguien más porque a mí es la que me va a servir, entonces, porque igual al profesor... no, pues no digo que no, no es como tan importante mostrarle eso al profesor* (Entrevista a P19).

Es interesante notar que los estudiantes que coinciden en que les tiene sin cuidado mostrar a su docente tienen desempeños académicos opuestos y, además, razones diferentes.

4.2.2. Los compañeros de clase de inglés. Esta sub-escala del yo público la componen los siguientes ítems: 101, 105, 109, 113, 117 y 121.

Es muy importante para mí mostrar a mis compañeros de la clase de inglés que ...

- |     |  |
|-----|--|
| 101 | ...trabajo muy duro para mejorar mi inglés                 |
| 105 | ...el inglés es muy importante para mí.                    |
| 109 | ...el inglés realmente me gusta.                           |
| 113 | ...tengo talento para el inglés.                           |
| 117 | ...siempre hago mis trabajos/ tareas de inglés.            |
| 121 | ...siempre hago lo que me pide el/la profesor(a) de inglés |

En los resultados de la Tabla 8, el ítem 105 en la opción 3 recibió la frecuencia más sobresaliente que corresponde al 42%. Los ítems 109, 113 y 117 en la opción 3 obtuvieron una frecuencia del 38% para el primero y 33% para los dos últimos ítems. El ítem 101 recibió en la opción 2 un 33% y el ítem 121 una frecuencia de 29% en la opción 1. El grupo de ítems fue desaprobado, lo corroboran las medias que están entre 2,71 y 3.0 y las desviaciones estándar que se ubican entre 1,213 y 1,601.

Los resultados también apuntan a que el 84% de los estudiantes no consideran muy relevante mostrar a sus compañeros de la clase de inglés que ésta es muy importante para ellos. Para el 80% tampoco es muy importante mostrarles que esta materia realmente les gusta. Para el 71% no es muy importante mostrar a sus compañeros que trabaja muy duro para mejorar su

inglés, ni que siempre hace sus trabajos o tareas de inglés, tampoco, que hace lo que le pide el/la profesor(a) de la materia. El 70% piensa que no es muy importante mostrar a sus compañeros de la clase de inglés que tiene talento para éste.

Tabla 8

*Yo público – compañeros de clase*

Escala	Item 101		Item 105		Item 109		Item 113		Item 117		Item 121	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
1	5	21	4	17	4	17	2	8	5	21	7	29
2	8	33	6	25	6	25	7	29	4	17	6	25
3	4	17	10	42	9	38	8	33	8	33	4	17
4	6	25	2	8	2	8	4	17	3	13	2	8
5	1	4	1	4	2	8	2	8	3	13	4	17
6	0	0	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4
<b>Totales (n)</b>	24	100	24	100	24	100	24	100	24	100	24	100
<b>Promedio</b>	2,58		2,71		2,79		3,00		2,92		2,71	
<b>Desviación Estándar</b>	1,213		1,213		1,318		1,279		1,442		1,601	

f = frecuencia

Nota. Un participante no contestó estos ítems.

Las justificaciones que ofrecen los participantes en relación con la importancia que otorgan en mostrar a sus compañeros de la clase de inglés las actitudes de esta sub-escala se dividen en dos grupos. Por un lado, están las razones que explican por qué es importante, y entre ellas encontramos que mostrar a sus compañeros estas actitudes les permite sentirse bien consigo mismos, a través de la competición con los otros reconocen habilidades propias que generan satisfacción, como vemos a continuación,

*“Lo que pasa es que es más como sentirte bien contigo mismo, entonces yo necesito pasar las materias pero qué tal si hago algo más aparte de pasarla con como una excelencia, se me facilita mucho hacerlo esas cosas en las materias entonces es como eso mostrarle a los compañeros que uno, que uno sabe”* (Entrevista a P7).

Competir con sus compañeros es una estrategia metodológica usada en otras asignaturas de sus carreras y que promueve la exigencia académica entre los estudiantes, y que al parecer se transfiere a la clase de inglés. El mismo participante continúa:

*“Creo que en esta universidad nos han enseñado mucho que, que todo el tiempo uno está como en una competencia con los compañeros y pues sano pero uno siempre quiere demostrarle que uno también puede, que uno sabe, entonces, comienzan, como a interrogarse entre nosotros mismos, entonces para ver quién sabe, quien necesita más fortalecer lo que sabe en ese momento entonces eso es más por eso pues hay varias materias en las que uno lo obligan a competir sin uno querer, entonces uno siempre está como pensando en la nota más que todo más que en otras cosas, pues si la nota es importante y así uno también aprende y se refleja siempre como como en las notas entonces pues aquí en la universidad si has sido casi siempre así. Es que los profesores en esta carrera siempre han sido re exigentes con nosotros y entonces pues no sé como que lo ponen a uno a competir con los demás y entonces uno siempre está como en esa carrera a ver quién, quién logra el 5 por decirlo así” (Entrevista a P7).*

Se destaca una conexión con el futuro, mostrar a los demás sus habilidades es una manera de prepararse para la realidad profesional que enfrentaran una vez terminen de estudiar:

*“y también los profesores que lo enseñan a uno así, tal vez pues porque cuando uno termine la carrera pues va a salir uno a un mundo donde hay una competencia laboral y quien tiene la mejor hoja de vida... cosas así” (Entrevista a P7).*

En el caso de estudiantes con desempeño académico bajo, mostrar a sus compañeros que cuentan con habilidades y tienen interés a pesar de sus notorias dificultades resulta muy importante, pues éstas dan espacio para elaborar una relación de andamiaje que permite con la colaboración de los más aventajados cumplir con los objetivos académicos. Así, demuestran que merecen recibir la ayuda de sus compañeros, pues recibirla implica mostrar esfuerzo. Una estudiante expresa así su opinión:

*“Porque digamos que uno tiene que trabajar en grupo y todo eso y tengo una compañera que dice esta china tras de que no sabe y es bien relajada, o sea, como que ponga de su parte viejita porque no sabe y quiere que uno le colabore pues ponga interés, entonces en ese aspecto si me importa más los compañeros, y que digamos que uno tiene ya como una relación de... se conoce, también queda ya la reputación de uno, la profesora de inglés lo ve por el semestre y pare de contar, en cambio el compañero si lo conoce, sabe, entonces no” (Entrevista a P22).*

Durante una de las observaciones de la clase se pudo evidenciar que en las actividades grupales o por parejas, aquellos estudiantes con más dificultades intentan apoyarse en aquellos

que muestran un nivel de suficiencia mayor, los primeros se muestran interesados, participativos, hacen uso del diccionario, sin embargo aquellos con mejor nivel son quienes toman la iniciativa a la hora de responder a las preguntas que la docente realiza (Observación 2).

De otra parte, los estudiantes que no creen relevante mostrar a sus compañeros éstas actitudes, consideran que el hecho de que un grupo tenga carácter multidisciplinar, es decir estudiantes de diferentes carreras y de diferentes semestres que solo se encuentran en esa clase, reduce o anula la idea de tener que competir. Tampoco tienen un objetivo en común, recordemos que el inglés es de carácter obligatorio, como se nota a continuación,

*“El grupo en el que yo estoy no, no, es un grupo multidisciplinar, ¿sí? entonces no veo como la necesidad de que ellos sepan que, que, que, yo intento hacer las cosas bien, yo intento cumplir con lo mío, si ellos le dan importancia a lo que yo hago bien sino pues también, no me afecta y no me parece relevante estar pendiente de los demás, igual como te digo lo importante es cumplir y hacer las cosas bien siempre”* (Entrevista a P6).

Está también la idea de que la relación con los compañeros es irrelevante cuando se está altamente motivado y existe un compromiso consigo mismo, y no es necesario entrar a realizar demostraciones con ellos, como menciona un entrevistado,

*“porque considero que es algo para mí y no para los demás, entonces no, no es como importante que ellos vean mi esfuerzo”* (Entrevista a P 19).

Así mismo, abstenerse de dar la impresión de ser muy bueno ante los demás compañeros ayuda a mantener un buen ambiente de aula; esto se considera importante a la hora de no afectar la disposición hacia el aprendizaje de los demás, no presentarse como una amenaza, así lo expresa otra participante,

*“Porque a veces es incómodo para, digamos, yo me pondría en el lugar de ellos, de mis compañeros, si alguien se las viene a dar de sobrado, y yo sé más que ustedes entonces es incómodo, entonces pues para mí es realmente más importante la, la observación que tenga mi docente que es el que está enseñando a la que tengan mis compañeros, obviamente uno no deja de recibir aportes de ellos y preguntar y bueno lo que sea, pero pues para mí es más importante el otro”* (Entrevista a P17).

4.2.3. La familia. Esta sub-escala del yo público la componen los siguientes ítems: 103, 107, 111, 115, 119 y 123.

Es muy importante para mí mostrar a mi familia que ...

- |     |  |
|-----|--|
| 103 | ...trabajo muy duro para mejorar mi inglés                 |
| 107 | ...el inglés es muy importante para mí.                    |
| 111 | ...el inglés realmente me gusta.                           |
| 115 | ...tengo talento para el inglés.                           |
| 119 | ...siempre hago mis trabajos/ tareas de inglés.            |
| 123 | ...siempre hago lo que me pide el/la profesor(a) de inglés |

En los resultados de la Tabla 9 se observa que en el ítem 115 a la opción 5 se le adjudicó la frecuencia más alta que es de 40%. Los ítems 107 y 111 recibieron una frecuencia sobresaliente del 36% en la opción 5. Para los ítems 119 y 123 la frecuencia más alta la tuvo la opción 6 con un 32% y 28% respectivamente. El ítem 103 obtuvo frecuencias de 28% en las opciones 5 y 6. Todos los ítems del grupo fueron aprobados, lo corroboran las medias que están entre 3,64 y 4,56 y las desviaciones estándar correspondientes con valores entre 1,159 y 1,955.

En detalle, los datos sugieren que el 84% de los estudiantes considera que es muy importante para ellos mostrar a su familia que el inglés realmente les gusta y que éste es importante para ellos. El 80% piensa que es importante mostrar a su familia que trabajan muy duro para mejorar su inglés y para el 76% es importante mostrarles que tienen talento para éste. Para el 72% del grupo es importante mostrar a sus familiares que realizan sus trabajos de inglés y para el 52% que siempre hacen lo que la docente de ésta materia les pide hacer.

Tabla 9  
Yo público – familia

Escala	Item 103		Item 107		Item 111		Item 115		Item 119		Item 123	
	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%	F	%
1	2	8	0	0	1	4	0	0	3	12	5	20
2	1	4	2	8	1	4	3	12	1	4	4	16
3	2	8	2	8	2	8	3	12	3	12	3	12
4	6	24	7	28	6	24	3	12	3	12	3	12
5	7	28	9	36	9	36	10	40	7	28	3	12
6	7	28	5	20	6	24	6	24	8	32	7	28
<b>Totales (n)</b>	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100
<b>Promedio</b>	4,44		4,52		4,56		4,52		4,36		3,64	
<b>Desviación Estándar</b>	1,502		1,159		1,294		1,327		1,705		1,955	

f = frecuencia

Por un lado, la familia se presenta como un apoyo, que si bien en algunas ocasiones no determina su futuro, puede contribuir a que sus sueños o ambiciones profesionales se hagan realidad. Existe una expectativa de retribución, es decir, que los aprendices consideran que si han demostrado que cumplen con los requerimientos académicos entonces merecen que se continúe ayudándoles como se evidencia a continuación,

*“pues o sea, si me gusta que ellos sepan que me gusta pues para que tengan una idea de esas cosa que quiero llegar a hacer en un futuro, por lo que me gusta de pronto el inglés, pero pues no es así como importante como que digan ay si, tanto es lo que le gusta, se esfuerza y hace todos los trabajos y me muestra, no, es como que sepan que si me gusta ... ellos me apoyaran, yo sé que de pronto mi mamá, si váyase y yo le ayudo y que me van a poyar”* (Entrevista a P19).

Lo anterior contrasta con el argumento de otro participante:

*“La familia siempre es un apoyo para uno sea cual sea lo que uno esté haciendo lo que pase relativamente importante porque ellos son un apoyo pero no son quienes determinan qué debo hacer y cómo lo debo hacer, si yo decido aprender inglés y cómo lo hago es una decisión personal, claro ellos pueden facilitarme medios para hacer este proceso pero no es totalmente importante”* (Entrevista a P6).

También, se destaca el ser o querer ser motivo de orgullo familiar y el compromiso con los miembros de la familia. Para uno de los participantes es así,

*“Mis papás son enchapados a la antigua, entonces son de los de hágalo todo bien, si va a hacerlo que sea pero hágalo bien, entonces uno siempre quiere que ellos se sientan orgullosos de uno, así como uno de ellos, ¿sí?, entonces digamos que por esa parte es eso”* (Entrevista a P17).

Así mismo, otra razón que explica la importancia de mostrar a sus familias las actitudes se sustenta sobre la necesidad de retribuir los esfuerzos que ellos hacen para ayudar a los estudiantes y su sentido de responsabilidad. Hay un compromiso construido por la relación existente entre padres e hijos, así lo expresa una entrevistada,

*“Porque pues eso ya va en mi responsabilidad ¿no?, a ellos obviamente ¿qué les importa? pero digamos que eso ya era como más tiempo de colegio, y así esas cosas, ahorita es o sea, ya está uno bastante grandecito como para ser responsable de sus propias cosas y, ellos siempre le van a decir a uno usted vera si hace las cosas o no las hace, y si las va a hacer hágalas bien, entonces uno obviamente uno siempre se esfuerza por hacer todo, y demostrarles a ellos que le está yendo bien, entonces, como por sentirse uno, que se sientan orgullosos de uno y que vean que realmente uno valora lo que ellos están haciendo por uno, porque también es un esfuerzo de ellos”* (Entrevista a P17).

**4.3. Atribuciones de éxito y fracaso.** Esta categoría la conforman 4 sub-escalas: atribuciones internas de éxito, atribuciones externas de éxito, atribuciones internas de fracaso y atribuciones externas de fracaso. Cada sub-escala tiene seis ítems en los que, a diferencia de las otras categorías, el estudiante puede seleccionar todos los que considere le suceden y obviar los que no.

La conforman las manifestaciones más recurrentes que ofrecen los estudiantes para explicar su logro o fracaso académico en la clase de inglés como lengua extranjera.



4.3.1. Atribuciones internas de éxito. Esta sub-escala de atribuciones de éxito y fracaso la componen los siguientes ítems: 124, 126, 127, 128, 133 y 135.

124	Había trabajado muy duro en mi inglés
126	Me gusta mucho el inglés
127	Siempre hago trabajo extra para inglés
128	Tengo un verdadero talento para el inglés.
133	Dedico mucho tiempo al inglés.
135	Me interesa mucho el inglés.

En los resultados de la Tabla 10 se observa que los ítems 126 y 135 comparten la frecuencia más alta correspondiente al 60%. El ítem 124 obtuvo una frecuencia de 56% mientras que el ítem 127 el 32%. Los ítems 128 y 133 obtuvieron frecuencias de 24% y 16% respectivamente.

Los datos sugieren que dos de las razones más relevantes por las que el 60% de los estudiantes logran un buen desempeño académico son porque les gusta el inglés y éste también les interesa. Éstas son seguidas por el trabajo duro que realizan y el trabajo extra. Otras razones, con menor frecuencia, que atribuyen a su éxito académico en la clase de inglés, son el talento que tienen y el tiempo de dedicación.

Tabla 10  
*Atribuciones internas de éxito*

	Item 124		Item 126		Item 127		Item 128		Item 133		Item 135	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	14	56	15	60	8	32	6	24	4	16	15	60
<b>Totales (n)</b>	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100

f = frecuencia

El éxito académico, para algunos de los participantes, tiene que ver con una preferencia o interés para aprender la L2; afirman que ya a nivel universitario empiezan a encontrar relevancia para su futuro profesional. Así lo sustenta la Participante 17,

*“Como te decía le empecé a coger realmente gusto fue ahorita, porque lo que yo te decía que en el colegio, o sea, de pronto uno en el colegio es otra edad, otra etapa, uno está pensando en otras cosas, ni siquiera está pensando salir del colegio sino, en vivir el momento y ya, entonces yo nunca veía el inglés como una herramienta necesaria para mi futuro, o si, yo no lo veía como nada importante sino como una materia más y me aburría mucho pues porque yo no aprendía casi, entonces ahorita no sé, ahorita no sé si es por lo que he empezado como a pensar en eso de que es importante saber inglés, así sea inglés porque yo realmente quería era saber francés, entonces yo dije no pero primero inglés y después miramos a ver qué se puede hacer, y entonces le le empecé a coger como gusto fue como por eso, por pensar en una herramienta necesaria para mi futuro”.*

Otra opinión similar viene del Participante 7:

*“Me interesa más porque o sea para cuando ya se alcance el título profesional uno va a necesitarlo o por lo menos uno va a trabajar en cualquier proyecto, uno va a tener que hacer pues informes y cosas así, en los que va a necesitar del inglés y saber de artículos que se hayan publicado en otros países entonces así, entonces pues es más como pues por eso es que me gusta aprenderlo y pues yo en un principio pues siempre he sido como bueno para el inglés entonces no sé es interesante”.*

De otra parte, nuevamente vemos una conexión con los aspectos cognitivos, en los que asocian un desempeño académico favorable debido a que la facilidad que tienen para aprender la lengua extranjera incide en su gusto, de modo que esta conjugación de elementos propende por el éxito académico. Así lo explica otro estudiante:

*“Me gusta mucho porque se me facilita pues uno tiende lo que se le facilite a gustarle de estar y si le va bien pues mucho más por lo general es así entonces por esa parte me gusta y lo otro que era, se me facilita” (Entrevista a Participante 20)*

En relación al trabajo duro y trabajo extra, las explicaciones tienen que ver con actividades sugeridas por el docente en las que ponen todo de su parte o van más allá de lo que sugiere el docente, como vemos a continuación,

*“En este caso podríamos decir que realizar actividades adicionales o mirar cosas que quizás son tips de aprendizaje y posiblemente en digamos Facebook aparecen cosas interesantes en cuanto al aprendizaje de... entonces le da uno curiosidad y mira y hay expresiones, frases que le van sumando vocabulario ¿sí? entonces quizás sea una en algún momento le puedan servir a uno de idea” (Participante 6).*

“Pues digamos pues no es que le dedique tampoco mucho tiempo pero sí trato como de practicar más, o sea aparte el inglés entonces en esa parte yo diría que trabajar más trabajo duro y más lo que te comente que ya hice un curso y si pudiera haría muchos hasta poder aprender bien, bien inglés, si en esa parte diría” (Participante 19).

4.3.2. Atribuciones externas de éxito. Esta sub-escala de atribuciones de éxito y fracaso la componen los siguientes ítems: 125, 129, 130, 131, 132 y 134.

125	Tuve mucha- mucha suerte
129	Mis compañeros me ayudaron a lograrlo.
130	El/la profesora(a) me dio una nota más alta de la que merecía.
131	El tema era muy fácil.
132	El/la profesor(a) me ayudó mucho.
134	Tuve un muy buen día.

En los resultados de la Tabla 11 se observa que el ítem 131 presenta la frecuencia más alta que corresponde al 64%. Los ítems 125, 129, 132 y 134 comparten la misma frecuencia con un valor de 24%. El ítem 130 obtuvo una frecuencia del 4%.

Los datos sugieren que el 64% de los estudiantes reconoce dentro de las atribuciones externas de su éxito académico que el tema es muy fácil. Otras razones que otorgan con igual frecuencia de 24% son la buena suerte, la ayuda de otros compañeros y del profesor así como tener un buen día. En menor porcentaje cuando el docente le dio una nota más alta de la que en realidad merecía.

Tabla 11  
Atribuciones externas de éxito

	Item 125		Item 129		Item 130		Item 131		Item 132		Item 134	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	6	24	6	24	1	4	16	64	6	24	6	24
<b>Totales (n)</b>	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100

f = frecuencia

Razones externas de éxito académico, tales como cuando el tema es fácil, implica que los estudiantes ya tienen conocimientos previos o manejan el tema con total experticia, el siguiente comentario de un estudiante con desempeño académico sobresaliente lo deja claro:

*“Lo que pasa es que uno llega aquí uno dice bueno vamos a ver son 3 niveles de inglés, entonces llegamos al primero y comenzamos a ver no, tú debes saberlo, que desde el verbo to be comenzar digamos comenzar a enseñar eso es bastante fácil pero yo que lo vi tantos años y otra vez y digamos aquí y los mismo entonces no como que ahhh o sea ya uno lo sabe y tampoco es que tuvo que meterle mucho a una evaluación o algo así”* (Entrevista a P7).

Sin embargo, en el caso de los estudiantes con desempeño académico bajo, que en ocasiones logran buenos resultados en las actividades propuestas por los docentes, atribuyen ese desempeño a la ayuda de sus compañeros y del docente y en algunas ocasiones a la buena suerte; veamos el caso de una estudiante:

*Entrevistador = ¿Porque dices que tuviste mucha suerte?*

*P22= De pronto un compañero me ayuda, de pronto fue en parejas y me tocó con el que más sabe, en ese sentido digo suerte, pero la mayoría de veces que me va bien es porque pido ayuda, está un compañero ahí, cómo se hace esto, o explíqueme!*

*E = ¿Esta relación con tus compañeros es fundamental para el éxito académico en el caso tuyo?*

*En esa materia sí, y es horrible porque uno es muy dependiente ahí de alguien, o sea, y ser dependiente de alguien en una materia es lo peor pero toca.*

*E = ¿Y también dices que el profe te ayuda? ¿Cómo es eso?*

*P22=Si yo sé que la profesora sabe que yo no soy buena, que yo soy de las que tengo menor nivel en inglés, entonces digamos que tiene como más paciencia, como que no se le puede exigir por decirlo así lo mismo que a los que tiene amplios o tiene más conocimientos, entonces el profesor colabora en ese sentido.*

Es preocupante que los estudiantes que no tienen las mismas condiciones, es decir, al menos un nivel de conocimientos similares a sus pares -quienes sí pueden abordar los temas y evaluaciones con propiedad - tengan que hacer uso de recursos externos que les genera incomodidad y que genera más angustia, como es el caso de la buena suerte, y que además no les permite explotar todo el potencial cognitivo. La participante 17 al respecto agrega que:

*“Pues tuve mucha suerte: de pronto sí, porque lo que son los parciales, yo muchas veces que no, o sea, porque todavía es un nivel muy bajito el mío, entonces yo lo que hago es al pinochazo o tratar de deducir, contextualizar la frase y darle un significado porque ni idea, pero hay veces que no doy entonces simplemente al pinochazo, entonces puedo tener suerte. Digamos que el tema es muy fácil, hay algunos temas fáciles para mí, entonces pues me siento bien, entonces digo, pues me fue bien”* (Participante 17).

Otra atribución externa de éxito es tener un buen día, lo que significa en palabras de un participante lo siguiente:

*“Buen día si yo estoy bien puedo hacer las cosas mejor que si de pronto estoy mal, aburrida ya casi que me duermo, diría que si estoy bien pues puedo trabajar mejor o aprender más que cuando estoy mal”* (Participante 19).

Tan solo un estudiante entrevistado, por el contrario, considera que todo depende de sí mismo, afirma que ningún elemento externo debería determinar el buen desempeño académico.

4.3.3. Atribuciones internas de fracaso. Esta sub-escala de atribuciones de éxito y fracaso la componen los siguientes ítems: 136, 137, 140, 143, 144 y 147.

- |     |  |
|-----|--|
| 136 | No prepare con suficiente tiempo               |
| 137 | No soy nada bueno en inglés                    |
| 140 | No tengo talento en absoluto para las lenguas. |
| 143 | No puedo entender algunas reglas en inglés     |
| 144 | No me pude concentrar bien en esa clase.       |
| 147 | No me esforcé lo suficiente.                   |

Los resultados de la Tabla 12 indican que los ítems 136 y 147 recibieron las frecuencias más altas con 96% y 88% respectivamente. Los siguen los ítems 144 y 143 con valores en las frecuencias de 48% y 44%. Con menores frecuencias de 20% y 4% se ubican los ítems 137 y 140.

Tabla 12  
Atribuciones internas de fracaso

	Item 136		Item 137		Item 140		Item 143		Item 144		Item 147	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	24	96	5	20	1	4	11	44	12	48	22	88
<b>Totales (n)</b>	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100

f = frecuencia

Los datos apuntan a que el 96% de los participantes le atribuye parte de su fracaso académico al no preparar sus presentaciones orales, trabajos escritos, ente otros con suficiente tiempo, el 88% a la falta de esfuerzo. También, indican que el no poderse concentrar bien en algunas clases y no entender algunas reglas de la lengua extranjera afecta su desempeño académico. En menor proporción consideran que no son buenos en inglés o no tienen talento en absoluto.

En el caso del siguiente estudiante con desempeño académico sobresaliente, hay tres elementos que se conjugan en las ocasiones en que presenta bajo desempeño académico. Estos son falta de concentración, falta de esfuerzo y no preparar sus trabajos con suficiente tiempo. Por un lado el nivel de concentración se ve reducido debido a que para este participante los temas propuestos son irrelevantes, repetitivos, el estudiante los conoce y maneja bastante bien. Esto genera en él desinterés y falta de motivación que podría verse traducida en un estado de confianza, así que lo lleva a pensar que no necesita esforzarse, por lo tanto en la práctica simplemente no prepara las actividades con suficiente antelación como lo vemos en su explicación:

*“Es más como que a veces ya como que las cosas son tan repetitivas que no, como que ya, o sea voy me pongo a hablar con alguien o me pongo a hacer otras cosas, entonces, pues ya puede que la profesora sea muy buena y todo y que incluso sea como didáctica y bien chévere pero a veces ya como que bueno otra vez , otra vez la misma cosa que como nosotros manejamos ese libro, bueno entonces es como los mismos ejercicios se cambia de tema pero es como lo mismo, hacer*

*lo mismo, responder una pregunta, hacer una oración, pero yo creo que pueden haber otras formas” (Participante 7).*

*“Digamos que cuando a uno le va mal pues tiene que ver más con que uno no lo hizo por estar de pronto en otras cosas, puede ser otras materias o incluso estar incluso por ahí pues perecear, que hay veces que a uno lo invade la pereza y no tiene ganas de hacer nada, es entonces es más como eso uno digamos tenía que estudiar tal tema para la clase, no, no lo preparo porque estaba durmiendo o algo así o porque estaba haciendo tareas para otra materia” (Participante 7).*

Otra estudiante con similares características coincide en lo mismo:

*“A veces uno como estudiante es muy confiado con las cosas, entonces yo digo bueno yo tengo un curso de inglés por encima entonces pues como que seguir estudiando lo mismo porque pues eso ya lo vi es como dejémoslo así pues igual yo todos los trabajos pues bien entonces uno se confía igual a uno le sigue yendo bien pero pues uno con un curso de inglés encima tiene que sacarse 5 en todo yo creo entonces pues a veces no entonces uno dice pues no seguramente si hubiera estudiado ahí si me hubiera” (Participante 20).*

En contraste, una participante con desempeño académico bajo reconoce que tiene múltiples herramientas o recursos que le podrían ayudar a tener un mejor desenvolvimiento en la clase de inglés a pesar de que se ve a sí misma como un aprendiz sin mucho talento:

*“Eso depende es de uno, ¿sí? yo sé que me pongo a estudiar, me pongo todos los días hay cursos de inglés gratis en internet, o sea, hay muchos métodos para uno estudiar, entonces eso depende es de mí, yo sé, o sea es como una contradicción, porque yo sé que es importante, que me lo exigen en la vida laboral, que para viajar sería delicioso, uno viajar y saber inglés ahí y no estar todo perdido, me toca es como, oiga yo sé que eso es importante pero metérmelo aquí y empezar a actuar, o sea lo que me falta es actuar y buscar el método más efectivo para mí una persona que es negada al inglés para aprender” (Participante 22).*

Algo interesante que emergió es que estudiantes de buen desempeño académico pueden presentar en ciertas ocasiones desempeño académico bajo debido a que estudian y trabajan. Es una situación común en estudiantes con recursos económicos limitados, además, es cada vez más notorio que son padres solteros a más temprana edad. Con tantas responsabilidades el tiempo que se destina al desarrollo de trabajos académicos es más limitado. Es el caso del participante 6 que en la entrevista afirmo lo siguiente:

*“En mi caso yo trabajo y estudio, entonces muchas veces mi tiempo es limitado, entonces me toca hacer, en ocasiones, no siempre, las cosas como superficialmente y pues hay veces que uno ve la diferencia cuando uno le dedica tiempo a la cosa se ve reflejado en la nota, cuando uno hace las*

*cosas bien, le dedica tiempo lo lleva y lo va trabajando generalmente la nota es buena cuando no pues es proporcional a la cosa”.*

4.3.4. Atribuciones externas de fracaso. Esta sub-escala de atribuciones de éxito y fracaso la componen los siguientes ítems: 138, 139, 141, 142, 145 y 146.

138	Ninguno de mis compañeros de clase quiso ayudarme.
139	El/la profesor(a) me dio una nota menor a la que yo merecía.
141	No tuve mucha suerte.
142	El/la profesor(a) no siempre explica las cosas bien.
145	Tuve un pésimo día.
146	Las actividades estaban muy difíciles para mi nivel.

Los resultados de la Tabla 13 indican que el ítem 145 obtuvo la frecuencia más alta con un valor de 40%. Le sigue el ítem 139 con una frecuencia del 20%. Los ítems 141 y 142 tienen la misma frecuencia correspondiente a 16%. El ítem con la frecuencia más baja es el 146 con 12%. El ítem 138 no fue aprobado.

Se puede inferir a partir de los datos que dentro de las atribuciones externas de fracaso, los estudiantes consideran que tener un pésimo día es la que más incide en su fracaso académico en la clase de inglés. En siguiente lugar está que el/la docente les dé una nota menor a la que merecen. Después se ubican que el docente no explique siempre muy bien las cosas y no tener mucha suerte. En último lugar consideran que la extrema dificultad de las actividades para su nivel contribuye al fracaso académico.



Tabla 13  
Atribuciones externas de fracaso

	Item 138		Item 139		Item 141		Item 142		Item 145		Item 146	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	0	0	5	20	4	16	4	16	10	40	3	12
<b>Totales (n)</b>	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100	25	100

f = frecuencia

Claramente, factores que no pueden ser controlados por los participantes con diferentes niveles de desempeño pueden incidir en su logro académico, y tener un pésimo día consideran que los afecta, lo describen de las siguientes maneras:

*“Que no se den bien las cosas, que llegue tarde por culpa de algo por un parcial, correr de la casa a la universidad, diría que algo así, porque digamos con alguien, que una persona cause algo, no, yo ya diría que por cuestiones del transporte, o no sé...”* (Participante 19).

*“Tuve un pésimo día, ya uno levantarse a la 6 tempranísimo un sábado que para ir a trabajar ya es un pésimo día porque soy re dormilona y las actividades están difíciles para mi nivel, también. Esas dos aplicarían, entonces uno llegar aquí seis de la mañana, uno ya dice que pésimo día y no debería ser así, porque comenzó temprano y lo otro que mi nivel es (gesto y sonido)[indica que es bajo]”* (Participante 22).

Por otro lado, la percepción de que el docente otorgue una nota menor a la que los estudiantes merecen es otro factor de incidencia en el desempeño académico que reviste gran importancia. Es de anotar que en el caso de los estudiantes con conocimientos previos, o que su nivel de suficiencia está por encima de los objetivos del curso, son más susceptibles de tener esta apreciación:

*“De pronto un poco en los talleres, la profesora tiene como unos lineamientos para calificar entonces en algunos textos que tocaba hacer pues bueno tocaba escribir ciertas cosas y ella tenía unos parámetros para calificar pero pues como que a esos parámetros le hacían falta cosas que digamos si le dicen bueno tienes que escribirle ahí una fecha entonces bueno uno no le escribió la fecha pero pues al final completo con una cosa adicional y pues digamos esa cosa adicional no entra en los parámetros que ella tiene para calificar entonces no lo vale entonces ya ahí la nota disminuye por no poner esa fecha no y en esos casos si como que baja la nota por esa causa no porque uno lo haya hecho mal pero de pronto le faltó una cosita que la profe son exactamente las que revisa de pronto es por eso”* (Participante 7).

Es importante notar que si bien algunos estudiantes que se consideran buenos aprendices consideran que merecen por esta circunstancia una mejor nota, este posicionamiento puede llevarlos a desconocer que existen otros criterios evaluativos que van más allá del dominio de estructuras gramaticales y el léxico entre otras. Por otra parte se puede evidenciar que los estudiantes desean ir un poco más allá de los objetivos establecidos.

En el caso de una estudiante con desempeño académico bajo, las metodologías que utilizan sus maestros son determinantes a la hora de incidir en su éxito/ fracaso académico. Las actividades de clase en las que se explican las reglas gramaticales permiten que su comprensión aumente o disminuya. A continuación se presenta la respuesta de la participante 17 durante la entrevista:

*“hay metodologías de metodologías, por ejemplo, el semestre pasado pues estaba viendo inglés I, me toco con un profe y el profe era bastante dinámico, no sé, como que tenía un poquito más de energía, no sé y le entendía tal vez más, yo al hablar, él, al escucharlo le entendía un poquito más y el profe como que se esforzaba tanto en que nosotros entiéramos las palabras en inglés, y se esforzaba muchísimo y trataba de asemejarlo a cosas de la realidad ¿sí? entonces lo explicaba mucho, mucho, mucho hasta que todos le entiéramos lo que estaba hablando, en cambio aquí la profe pues sí,[...] si hace el esfuerzo pero como que le falta un poquito, pero igual la profe se esmera en ponerle a uno ejemplos, por ejemplo de ella misma, entonces nos pone situaciones de su vida entonces que le paso tal cosa y entonces nos lo cuenta a veces en inglés a veces en español, entonces ya uno como que va entendiendo de a poquito, igual son metodologías de metodologías y uno lo entiende a veces bien y a veces mal”.*

Otro participante afirma que ningún factor externo debería incidir en el desempeño académico, para él lo más importante son las capacidades cognitivas, confianza en sí mismo, actitud propositiva; y que si bien se puede necesitar ayuda de otros debe primar un espíritu autónomo que guie las decisiones para un mejor aprendizaje.

## **5. Conclusiones e implicaciones pedagógicas**

Con base en el análisis de los datos y posteriores hallazgos a continuación se presentan las siguientes conclusiones en relación con las preguntas orientadoras de este estudio de caso:

### **5.1. Percepción del yo privado en relación con el desempeño académico**

Desde las apreciaciones cognitivas, la habilidad presente que los estudiantes tienen para aprender la lengua extranjera está necesariamente mediada por las experiencias previas de aprendizaje. Como se reportó en los hallazgos, las metodologías, actitudes de los docentes, visión institucional frente al aprendizaje de las lenguas extranjeras son determinantes en futuros aprendizajes del estudiante.

Los estudiantes que han sido provistos con herramientas adicionales, por ejemplo cursos de inglés privados desde la infancia, viajes al extranjero, se consideran más capaces de asumir los retos propios de la asignatura, en contraste, los estudiantes con experiencias negativas de aula (Taylor, 2010) y con muy poco capital cultural (Bourdieu, 19991 como se cita en Lin, 2008) - entendido como los conocimientos, herramientas, con que se provee a los miembros de diferentes grupos sociales -, en comparación con sus pares más sobresalientes no pueden participar del aprendizaje de la L2 en igualdad de condiciones incidiendo directamente en su bajo desempeño académico.

Desde las apreciaciones afectivas, el logro académico se ve favorecido o afectado cuando el estudiante disfruta de aprender la L2, esta preferencia inicialmente se puede encontrar conectada con su habilidad cognitiva. Tan simple como que le gusta porque se le facilita aprenderla o le disgusta por que se le dificulta. Así mismo, la predilección por aprender la L2, nuevamente esta mediada por las herramientas didácticas utilizadas por el docente en el aula,

estas pueden permitir o negar que el estudiante se involucre causando en éste preferencia o rechazo por la asignatura. De otra parte, la dimensión posible de lo afectivo (Taylor, 2010) se hace manifiesta cuando el estudiante reconoce que potenciales experiencias futuras pueden darse en sus vidas gracias al aprendizaje de la lengua extranjera, inclusive en estudiantes con desempeño académico bajo. Otra instancia es que cuando los estudiantes encuentran relevancia de la L2 en relación con la carrera que estudian, su gusto, interés y compromiso se ve incrementado.

Desde el marco de referencia interno, es decir comparar su propio desempeño en la clase de inglés con el desempeño en otras asignaturas, hay estudiantes que encuentran que una clara desconexión entre los contenidos de la materia de L2 y aquellos de las materias propias de su carrera dificultan el aprendizaje o al menos genera desmotivación y por consiguiente poco “investment” o inversión (Norton, 1995). Además, la L2 se convierte en un doble obstáculo pues es medio y fin, algo que no sucede en las materias que son enseñadas en lengua materna. Sin embargo, aquellos estudiantes con experiencias previas y exitosas de L2 logran un mejor desempeño en ésta en comparación con las asignaturas propias de la carrera que estudian por primera vez; aunque también, puede atribuirse a la facilidad extrema de los temas propuestos en la clase de lengua extranjera en relación con un nivel de suficiencia más elevado.

Desde el marco de referencia externo, es decir comparar su propio desempeño con el de los compañeros de la clase de L2, los conocimientos que trae consigo el estudiante como resultado de su proceso de aprendizaje y las interacciones con compañeros mediadas por las actividades de clase, les permite realizar posicionamientos personales y de sus compañeros (Block, 2009) en los que identifican sus fortaleza y debilidades.

## 5.2. Percepción del yo publico en relación con el desempeño académico

Desde el contexto relacional con el docente, cuando los estudiantes consideran importante mostrar al docente actitudes de interés, gusto, trabajo duro o talento hacia la clase de L2, lo hacen por sentirse bien consigo mismos a través del reconocimiento explícito que el docente hace (López-Gopar & Clemente, 2011) o por la incidencia que su reputación e imagen como estudiantes pueda tener en situaciones en que necesiten de la ayuda o comprensión del docente. Para quienes no tiene importancia independientemente de su desempeño, no muestran dichas actitudes porque el compromiso es consigo mismos y no con el docente; también cuando el contenido de la materia es irrelevante para su vida (Cummins, 2013; Norton, 2011).

En el contexto relacional con los compañeros de clase, entre aquellos estudiantes que encuentran relevante mostrar actitudes de interés por la clase de L2 a sus compañeros, existe la creencia de que las estrategias metodológicas en las que se motiva a los estudiantes a competir entre ellos para que aprendan en otras asignaturas, también pueden funcionar en la clase de L2 y por consiguiente generar una sensación de bienestar consigo mismo; otros pueden reconocer sus propias habilidades o fortalezas al mostrar estas actitudes a sus pares. Mucho más importante resulta para algunos estudiantes con desempeño académico bajo, quienes establecen una relación de andamiaje con sus compañeros más sobresalientes, estos ayudan a lograr cumplir con los objetivos académicos, pero es necesario que se les demuestre que sus compañeros más necesitados merecen de esta ayuda al mostrar esfuerzo o interés, entre otras.

Por el contrario, para aquellos estudiantes, que no encuentran relevancia alguna en mostrar dichas actitudes a sus compañeros, el hecho de pertenecer a un grupo multidisciplinar, en el que no hay una carrera común que los una, ni un objetivo común parece ser que anula la

necesidad de hacerlo. También, está la idea de que un estudiante altamente motivado por su gusto hacia el aprendizaje de la L2 no necesita entrar a realizar demostraciones a sus pares de aula. Además, encuentran irrelevante la relación temporal corta con los compañeros de una asignatura que seguramente no volverán a encontrar en contextos académicos.

En el contexto relacional de la familia, todos los aprendices de este estudio le dan relevancia a mostrar actitudes de interés en la clase de inglés a sus familiares. Existe entre ellos la idea de que sus familias son un apoyo que no necesariamente determina su futuro, pero que en la medida en que se hagan explícitas estas actitudes se podrían ver retribuidos por su desempeño académico. Para otros el hecho de ser o querer ser motivo de orgullo en el entorno familiar, por haber ingresado a la universidad, o por ser buenos estudiantes los impulsa a mantener o ganar este estatus haciendo notorias dichas actitudes. El compromiso adquirido por la relación intrínseca, la necesidad de retribuir los esfuerzos y el sentido de responsabilidad, también lleva a los estudiantes a demostrarles a sus familias lo importante que es el aprendizaje de la L2 para ellos.

### **5.3. Atribuciones de éxito y bajo desempeño académico**

En relación con el éxito académico, para los participantes de este estudio los factores internos, es decir los que están bajo su control, más determinantes en el desempeño en la asignatura de L2 están ligados al plano afectivo y personal. Aquellos que gustan de aprender la lengua extranjera, ya sea porque tienen bases previas sólidas o porque se les facilita, y aquellos que además encuentran relevancia para sus vidas (Cummins, 2006; Norton, 1995, 2000, 2013) en el presente o a futuro, específicamente en el ámbito laboral en el último caso alcanzan más fácilmente el logro académico.

Los estudiantes consideran que el trabajo duro y el trabajo extra son en este orden de importancia otros dos factores de incidencia para alcanzar un buen desempeño académico; estos dos elementos se caracterizan por el esfuerzo en las tareas propuestas por la docente y las actividades que si bien el docente no sugiere, los estudiantes de manera independiente realizan para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Finalmente el talento para aprender la L2 y el tiempo de dedicación ocupan los últimos lugares entre los factores internos que inciden en el buen desempeño académico en la clase de inglés como lengua extranjera.

Ahora, las atribuciones externas de éxito académico, es decir las que están fuera del control del estudiante, están lideradas por la idea de que el tema es muy fácil. Esto se puede presentar cuando los estudiantes cuentan con un nivel de suficiencia en L2 que está por encima del que se plantea como objetivo del curso y encuentran en esto una ventaja que facilita su desempeño. Le siguen, con igual importancia la buena suerte, la ayuda de otros compañeros y del profesor así como tener un buen día. Pueden atribuir su buen desempeño a la buena suerte cuando adivinan al azar una respuesta en una evaluación o a la organización de trabajos en aula y por suerte trabajan con el más aventajado de los compañeros; a la ayuda de los compañeros y de la docente, en el primer caso cuando estos están dispuestos a colaborarles y reciben explicaciones al preguntar, y en el segundo, cuando la maestra al notar que el estudiante carece de habilidades y competencias tiene más paciencia al explicar y menos rigor en la exigencia en los criterios evaluativos.

En el fracaso académico, la lista de factores internos está encabezada por no preparar con suficiente tiempo y la falta de esfuerzo. Estos casos pueden afectar, paradójicamente, a algunos de los estudiantes que de manera permanente alcanzan el logro académico, debido a esto, entran en un estado de confianza que los lleva a pensar que no requieren mayor preparación ni esfuerzo.

Estos mismos estudiantes en ocasiones no pueden concentrarse por la misma razón y la irrelevancia de los temas, pues ya los conocen y manejan bastante bien; por lo tanto, los lleva a distraerse con facilidad. En el caso de algunos estudiantes que presentan fracaso académico, lo atribuyen a su desconocimiento de las reglas gramaticales o a no poderlas entender completamente y por consiguiente los lleva a la creencia de que de que no poseen talento alguno para el aprendizaje de la L2. Un factor emergente en los datos fue el hecho de que los estudiantes que trabajan y estudian y, en número más reducido, aquellos que son padres solteros, por la variedad de responsabilidades a su cargo cuentan con menos tiempo para realizar sus trabajos académicos.

Entre los factores externos de fracaso académico, el tener un pésimo día se reconoce como el que más incidencia puede tener: situaciones del diario vivir como salir tarde de la casa, tener que levantarse más temprano de lo acostumbrado, perder el bus, etc. Así mismo, tener la idea de que la docente da una nota menor a la que merece, esto puede suceder especialmente a algunos de los estudiantes que presentan un buen desempeño académico, quienes, además, podrían no compartir los criterios de evaluación que el docente propone. Para algunos de los estudiantes con fracaso académico constante es muy común que lo atribuyan al hecho de que el docente no explique siempre muy bien las cosas así como una extrema dificultad de las actividades para su nivel. No tener mucha suerte es otra atribución del fracaso académico externo.

#### **5.4. Implicaciones pedagógicas**

Los hallazgos dejan entrever que las percepciones de las identidades tienen un papel preponderante en el desempeño académico de los estudiantes de L2.



En primera instancia, una implicación es reconocer que no todos los estudiantes llegan al aula en igual de condiciones. Esto implica un docente más receptivo, que entienda que cada estudiante tiene diferentes expectativas, y que sus experiencias previas incidirán en su desempeño. Para ello es necesario capacitar/ informar a los docentes sobre la relevancia que los aspectos identitarios tienen en el desempeño académico de los aprendices.

Desde lo metodológico hay mucho por hacer. En primer lugar, optar por la implementación de “codeswitching” o alternancia de código planeada es una sugerencia. En los niveles iniciales valorar y permitir el uso de la lengua materna en clase de manera controlada. Las instrucciones, así como criterios de evaluación entre otras provistas en español, podrían aliviar los niveles de angustia y permitir a los estudiantes seguir y cumplir más fácilmente los objetivos de aprendizaje. Entre otras ventajas, además de las ya señaladas, esta alternancia permite posicionar la lengua materna como elemento de gran importancia en la clase de L2 y así contribuir a reducir la hegemonía de las lenguas de mayor “prestigio”.

En segundo lugar, propiciar entornos afectivamente fuertes, el gusto o preferencia por el aprendizaje de la L2 es un factor preponderante de incidencia en el desempeño académico, teniendo en cuenta sus intereses personales y ambiciones profesionales hacia el futuro. También, fomentar el aprendizaje en colaboración con otros, las relaciones entre compañeros de aula pueden incidir en su desempeño académico, éstas pueden ayudar a promover niveles de suficiencia, motivación y compromiso.

Así mismo, promover la construcción de relaciones docente –estudiante basada en el reconocimiento de la diferencia y respeto hacia ésta. También, proponer la implementación de cursos de inglés que integren contenidos afines a sus intereses profesionales así como los conocimientos de otras asignaturas propias de las carreras, en lugar de cursos de inglés general

como hasta el momento se ha estado haciendo. Dos aproximaciones que apuntan a estos objetivos es inglés para propósitos específicos –ESP- (por sus siglas en inglés) y aprendizaje integrado de lengua y contenido –CLIL- siglas en inglés.

Finalmente, ya que los estudiantes cuentan con múltiples niveles de suficiencia y por ende de desempeño, reforzar el uso de los exámenes de clasificación o pruebas de idoneidad para que ellos y ellas puedan iniciar o continuar su formación con pares académicos y en espacios donde puedan encontrar retos de acuerdo a sus capacidades.

## **6. Futuras investigaciones**

Una vez finalizado este estudio considero que otras ideas para futuras investigaciones que podrían adelantarse en el campo de las identidades y la enseñanza – aprendizaje de inglés como L2 son las siguientes.

Por un lado, debido a las limitantes de tiempo y a los objetivos del estudio no se analizaron los datos que corresponden a las otras categorías que componen el cuestionario del modelo cuadripolar de Taylor y que valdrían la pena abordar. Existe abundante información que me permitiría ampliar el presente estudio.

De otra parte, sería interesante acercarse a las percepciones de los docentes de inglés como L2 en relación con sus identidades. Estas serían otra manera de entender de qué manera los posicionamientos que realizan los maestros acerca de si mismos podría tener incidencia o alguna relación con su práctica y las decisiones que toman dentro y fuera del aula de clase.

Así mismo, me parece importante enfocarse en los aspectos propiamente metodológicos en las clases de L2 y las posibles relaciones con los aspectos identitarios en docentes y estudiantes.

## 7. Referencias

- Acuerdo 008 de 2010 (02 de septiembre), por el cual se dictan políticas para incorporar en los Planes de Estudios de los Proyectos Curriculares de Pregrado de la Universidad Créditos Académicos conducentes a la formación de competencias básicas comunicativas en una segunda lengua. *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Recuperado de [http://comunidad.udistrital.edu.co/cic/files/acu\\_2010-008.pdf](http://comunidad.udistrital.edu.co/cic/files/acu_2010-008.pdf)
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London; New York: Verso.
- Block, D. (2009). *Second language identities*. London: Continuum.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble*. New York: Routledge
- Canagarajah, A. (2005). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative qualitative research*. (Third edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (Third edition). Los Angeles: SAGE Publications.
- Crystal, D. (1997). Language and Identity. *The Cambridge encyclopedia of language*. Second Edition. Cambridge University Press. pp 16 – 79
- Cummins, J. (2006) Identity Texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. En O. García, T. Skutnabb-Kangas & M.E. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining multilingual schools* (pp. 51-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts the collaborative creation of power in multilingual Schools*. Chester, England: Trentham Books Limited.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Lin, A.M.Y. (2008) Modernity, postmodernity and the future of “identity”: Implications for educators. In A. M. Y. Lin (Ed.), *Problematizing identity. Everyday struggles in language, culture and education*. Lawrence Erlbaum Associates.

- López-Gopar, M. y Clemente, A. (2011) Maestros de inglés de origen indígena en México: Identidad y multilingüismo. En A.M. de Mejía y C. Hélot (Eds.), *Empowering teachers across cultures. Enfoques críticos, perspectivas croisée*. Peter Lang.
- Mejía, A.M. de (2002). Bilingualism and the construction of identities in bilingual schools in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 4, 21-34
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (Third edition). Los Angeles: Sage
- Norton (Pierce), B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. England: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. and Blackledge, A. (eds.) (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters, Intro. pp 1-33
- Secomb, L. (2008). Words that matter: Reading the performativity of humanity through Butler and Blanchot. En B. Davies (Ed.), *Judith Butler in conversation: Analyzing the texts and talk of everyday life* (pp. 145-162). New York: Routledge.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: Sage.
- Soler, S. (2012). Between dark black and light brown. Discourses and ethnic identities among Afrodescendant boys and girls in school context in Bogotá. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14 (1), 146-162.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (p 443-465). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, F. (2010). *A quadripolar model of identity in adolescent foreign language learners* (Tesis inédita de doctorado).Universidad de Nottingham, Nottingham, Inglaterra.

Taylor, F., Busse, V., Gagova L., Marsden E., & Roosken B. (2013). *Identity in foreign language learning and teaching: Why listening to our students' and teachers' voices really matters.*

Recuperado el 11 de mayo de 2013, del sitio Web del British Council:

[http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C683%20Identity%20in%20foreign%20language%20report\\_A4\\_WEB%20ONLY\\_FINAL.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C683%20Identity%20in%20foreign%20language%20report_A4_WEB%20ONLY_FINAL.pdf)

Thornbury, S. (2006). *An A –Z of ELT.* pp 98-99 Macmillan

Weedon, C. (1997). *Postwar women's writing in German.* Providence; Oxford: Berghahn Books.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods.* (Second edition). Los Angeles:

SAGE

Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods.* (Fifth edition). Los Angeles:

SAGE

## 8. Anexos

### 8.1. Consentimiento informado



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado estudiante,

Esta es una invitación para que participe en el estudio que tiene por título ***Identidades y Desempeño Académico en la Clase de Inglés Como Lengua Extranjera: Concepciones en Estudiantes de Pregrado de una Universidad Pública en Bogotá***, desarrollado en el programa de Maestría en Educación de la Universidad de los Andes.

Este formato describe el propósito y naturaleza del estudio y sus derechos como participante en el estudio. La decisión de hacer parte del estudio o no es solamente suya. Si decide participar, por favor firme con fecha en el recuadro al final de este documento.

#### **Propósito**

El propósito de este estudio es comprender de qué manera las percepciones que los estudiantes tienen de sus identidades podrían tener implicaciones en el desempeño académico en la clase de inglés.

#### **Actividades a realizar**

Como participante en el estudio requerirá de tiempo para desarrollar un cuestionario acerca de diferentes aspectos relacionados con su información personal, formación académica, vínculos familiares y sociales, el rol del inglés, y su desempeño en la clase de inglés; también, participar en una entrevista que será grabada y finalmente aceptar que se hagan grabaciones y observaciones de las clases de inglés.

#### **Riesgos y Beneficios**

Su participación no implica riesgo alguno para su integridad como estudiante. Sus respuestas no tendrán incidencia en la evaluación (sus notas) de la materia. El ejercicio de reflexión que implica desarrollar las actividades planteadas, podría eventualmente, ayudar a mejorar la experiencia de aprendizaje y enseñanza de los participantes.

#### **Confidencialidad**

La información recolectada se utilizará con fines académicos (presentación de tesis, presentaciones, artículos en revistas especializadas, etc.) La identidad de los participantes se mantendrá en total reserva. Se utilizarán seudónimos (otros nombres) para identificarlos. La información se archivará en un computador, y solamente la investigadora tendrá acceso a ésta.

**Lugar y tiempo involucrado**

La encuesta tomará entre 30 y 40 minutos y se realizará en el salón de clase; la entrevista tendrá lugar en las instalaciones de la universidad (salón u oficina) y se emplearán entre 35 y 45 minutos, finalmente se realizarán 4 observaciones y grabaciones de 4 clases, cada una tomará aproximadamente 1 hora.

**Participación**

Su participación es voluntaria y puede rechazar tomar parte o retirarse del estudio en cualquier momento. Si en algún momento cambia de idea y no desea continuar en el estudio, puede informarle a su docente de inglés.

Si tiene preguntas acerca del estudio, puede comunicarse conmigo a los correos electrónicos: [anamilepinzon@yahoo.com](mailto:anamilepinzon@yahoo.com), [am.pinzon246@uniandes.edu.co](mailto:am.pinzon246@uniandes.edu.co). Las preguntas o dudas sobre los derechos como participante en este estudio, pueden ser dirigidas a la Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación - CIFE, teléfono 339 49 99 ext. 2282., o al correo electrónico: [cife@uniandes.edu.co](mailto:cife@uniandes.edu.co)

**Declaración del Investigador**

He explicado este estudio en su totalidad al estudiante. He descrito las actividades y dado respuesta a las preguntas que el estudiante hizo.

Firma \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

**Consentimiento del Estudiante**

He leído toda la información en este formato de consentimiento informado. Todas mis preguntas fueron resueltas a mi satisfacción. Acepto participar voluntariamente en este estudio: ***Identidades y Desempeño Académico en la Clase de Inglés Como Lengua Extranjera: Concepciones en Estudiantes de Pregrado de una Universidad Pública en Bogotá.***

Nombre(s) y Apellido(s) \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## 8.2. Cuestionario cuadripolar de identidad en lengua extranjera

Querido estudiante,

Este cuestionario forma parte del proyecto de investigación que tiene por título *Identidades y Desempeño Académico en la Clase de Inglés Como Lengua Extranjera: Concepciones en Estudiantes de Pregrado de una Universidad Pública en Bogotá*. Tiene como objetivo estudiar las percepciones de los estudiantes acerca de sus identidades y la posible relación con el desempeño académico en la clase de inglés.

Si me cuentas un poco sobre tu actitud hacia el aprendizaje de inglés, me puedes ayudar a entender mejor el punto de vista de los estudiantes. Tus respuestas van a ser usadas con absoluta reserva únicamente para la investigación. Sólo la investigadora tiene acceso a los datos. No hay respuestas falsas o correctas. Lo único que importa es tu opinión personal. Lee las instrucciones atentamente y elige la respuesta que piensas que es la más adecuada.

**ESENCIAL:** Por favor contesta todas las preguntas con franqueza y evita dejar enunciados sin responder.  
¡Muchas gracias por tu tiempo!

*I. Por favor lee los siguientes párrafos atentamente y elige el que mejor describe a tu profesor de inglés, tus compañeros de clase, y tu familia. Después de haberlo leído, elige una respuesta en cada recuadro. Encierra cada respuesta en un círculo. ¡Gracias!*

**A)** Ellos saben bien qué clase de persona soy. Lo que ellos quieren que haga yo en la vida es diferente a lo que a mí me gustaría hacer, por eso razón prefiero abandonar mis intenciones y hacer lo que ellos piensan. Lo que ellos quieren que yo haga en la vida es más importante de lo que a mí me hubiera gustado, así que haré lo que ellos digan.

**B)** Ellos no saben realmente qué clase de persona soy, y no es importante para mí que lo sepan. A ellos les gustaría que yo hiciera algo en mi vida muy diferente a lo que yo preferiría, por eso continuaré con mis objetivos sin que ellos se enteren. Al mismo tiempo, les doy la impresión de que hago lo que ellos me piden, sin embargo simplemente me ocupo de lo mío. Yo lo sé mejor.

**C)** Lo que ellos quieren que yo haga en mi vida es diferente de lo que yo quiero, por eso persigo mis objetivos y me rebelo contra ellos. Ellos me conocen bien, no tengo nada que esconderles, y si ellos quieren obligarme a hacer algo, lo rechazaré abiertamente. Lo que ellos quieren que yo haga es menos importante de lo que yo deseo.

**D)** Ellos me conocen muy bien y me aprecian por lo que soy. Mis sueños sobre el futuro son muy similares a los que ellos les gustan para mí en la vida. No quieren imponerme nada, pero me dan la total libertad de elegir, y siempre aprobarán mi decisión sobre mi futuro. Me hacen sentir realmente realizado/a.

Ejemplo		mi profesor de Inglés		mis compañeros de clase		mi familia	
0	A B © D	1	A B C D	2	A B C D	3	A B C D



II. Lee las siguientes afirmaciones atentamente y marca la que mejor te representa. En cada línea pon una respuesta. ¡Gracias! ☺

<p>¿Hasta qué punto esto se aplica a ti personalmente?                      Califica de 1 a 6 cada enunciado. Encierra solo una opción por cada enunciado en un <u>círculo</u>.                      Utiliza la siguiente escala de valores:</p>							
<p>1. Totalmente en desacuerdo      2. En desacuerdo      3. Relativamente en desacuerdo</p> <p>4. Relativamente de acuerdo      5. De acuerdo      6. Totalmente de acuerdo</p>							
Ejemplo: Me encanta la torta de chocolate		1	②	3	4	5	6
5	A mí me parece fácil aprender inglés.	1	2	3	4	5	6
6	En inglés soy mejor que muchos de mis compañeros de clase.	1	2	3	4	5	6
7	El inglés va a jugar un papel muy importante en mí futuro.	1	2	3	4	5	6
8	Inglés es la clase más difícil de todas.	1	2	3	4	5	6
9	Lo que aprenda en clases de inglés será muy útil para mí en el futuro.	1	2	3	4	5	6
10	Me siento muy bien cuando aprendo inglés.	1	2	3	4	5	6
11	Soy uno de los mejores estudiantes en mi clase de inglés.	1	2	3	4	5	6
12	Puedo aprender inglés más rápidamente que otros compañeros de clase.	1	2	3	4	5	6
13	Mis clases de inglés me ayudaran a convertirme en la persona que quiero en el futuro.	1	2	3	4	5	6
14	Me gustan los retos de la clase de inglés aunque no obtenga buenas notas.	1	2	3	4	5	6
15	La clase de inglés en verdad me ayuda a desarrollarme como persona.	1	2	3	4	5	6
16	Me gusta mucho aprender inglés.	1	2	3	4	5	6
17	Me gustaría continuar estudiando inglés más adelante.	1	2	3	4	5	6
18	Si una actividad es muy difícil para mí, aun así intento realizarla.	1	2	3	4	5	6
19	Soy muy bueno/a en inglés.	1	2	3	4	5	6
20	Tengo más éxito en inglés que en otras asignaturas.	1	2	3	4	5	6
21	Me gustaría ser un experto en inglés en el futuro.	1	2	3	4	5	6
22	He sido bastante exitoso en el aprendizaje de inglés hasta ahora.	1	2	3	4	5	6
23	En mi futuro trabajo utilizaré el inglés.	1	2	3	4	5	6
24	Aprender inglés es un aspecto muy importante en mi vida.	1	2	3	4	5	6
25	Para mí aprender inglés es más fácil respecto a otras asignaturas.	1	2	3	4	5	6
26	Me esfuerzo por mejorar mi inglés independientemente de las notas que obtenga.	1	2	3	4	5	6
27	La clase de inglés siempre es muy interesante.	1	2	3	4	5	6
28	Mi profesor de inglés me valora como persona individual.	1	2	3	4	5	6
29	Me divierte mucho aprender el inglés.	1	2	3	4	5	6
30	Tengo más problemas con inglés que mis compañeros de clase.	1	2	3	4	5	6
31	Practico una actividad tantas veces como sea necesario para realizarla bien.	1	2	3	4	5	6
32	Tengo muchas ganas de aprender más cosas en inglés.	1	2	3	4	5	6
33	La persona que quiero ser se comunica bien en inglés.	1	2	3	4	5	6
34	Cuando una actividad en inglés es muy difícil, me siento motivado(a) para realizarla con más esfuerzo.	1	2	3	4	5	6

35	La clase de inglés es aburrida, siempre es lo mismo.	1	2	3	4	5	6				
36	Comparada con otras asignaturas, inglés presenta pocos problemas para mí	1	2	3	4	5	6				
37	Mi profesor (a) de inglés conoce bien mis hobbies.	1	2	3	4	5	6				
38	Puedo encontrar errores fácilmente en el inglés de mis compañeros.	1= Totalmente en Desacuerdo		1	2	3	4	5	6	6= Totalmente de acuerdo	
39	Estoy muy contento/a de mis logros en inglés.	1	2	3	4	5	6				
40	Me siento motivado a mejorar en la clase de inglés.	1	2	3	4	5	6				
41	El inglés es una de mis asignaturas favoritas.	1	2	3	4	5	6				
42	La clase de inglés es ideal para mí – ni muy fácil, ni muy difícil.	1	2	3	4	5	6				
43	Mis cualidades personales son muy importantes en mis clases de inglés.	1	2	3	4	5	6				
44	Creo que tengo talento para el inglés.	1	2	3	4	5	6				
45	Tengo más problemas con el inglés que con otras asignaturas.	1= Totalmente en Desacuerdo		1	2	3	4	5	6	6= Totalmente de acuerdo	
46	Mi profesor(a) de inglés se interesa por mis hobbies y gustos	1	2	3	4	5	6				
47	Cuando cometo un error en inglés esto me motiva para mejorar.	1	2	3	4	5	6				
48	Los otros estudiantes en mi clase necesitan esforzarse más con el inglés que yo.	1	2	3	4	5	6				
49	Lo que soy realmente como persona no se tiene en cuenta en la clase de inglés.	1	2	3	4	5	6				
50	Mi experiencia con el inglés ha sido satisfactoria hasta ahora.	1	2	3	4	5	6				
51	Soy mejor en inglés que en cualquier otra materia.	1	2	3	4	5	6				

III. *Estamos rodeados de personas a las que les gustaría que hagamos distintas cosas. En las siguientes afirmaciones, piensa en tu profesor de inglés, tus compañeros de clase y tu familia. ¿Cuánto les gustaría a ellos que hicieras estas cosas? Elige una respuesta para cada uno de ellos (tres respuestas por línea). ¡Gracias!*

**¿Qué tanto les gustaría a estas personas que yo...?**

*Califica de 1 a 6 cada enunciado.*

*Encierra solo una opción en el enunciado para cada persona en un círculo (tres respuestas por línea).*

*Utiliza la siguiente escala de valores:*

1. muy poco      2. poco      3. relativamente poco

4. relativamente mucho      5. mucho      6. Muchísimo

Estas personas quieren que yo...	mi profesor de Inglés	mis compañeros de clase	mi familia
<b>EJEMPLO: ...me esfuerce por hacer deporte.</b>	① 2 3 4 5 6	1 2 ③ 4 5 6	1 2 3 4 ⑤ 6
...trabaje muy duro para que mejore mi inglés	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...considere inglés importante para mí.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...realmente ame el inglés	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...tenga talento en inglés.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...siempre haga mis trabajos/ tareas de inglés.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...siempre haga lo que me pide el/la profesor(a)	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...estudie inglés en la universidad.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...tenga un trabajo con un componente de inglés.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...sea algún día profesor de inglés o algo similar.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...vea el inglés como una parte importante de mi futuro.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...sea un experto en inglés.	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
...me comunique bien en inglés en el futuro	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

IV. De vez en cuando queremos mostrar a otras personas algunas cosas sobre nosotros. ¿Qué importancia tiene el mostrar lo siguiente al profesor de inglés, a los compañeros y a la familia? Elige una respuesta para cada uno de ellos (tres respuestas **por línea**). ¡Gracias!

¿Qué tan importante es para mí mostrarles a estas personas que yo...?																				
Califica de 1 a 6 cada enunciado.																				
Encierra solo una opción en el enunciado para cada persona en un <u>círculo</u> (tres respuestas <b>por línea</b> ).																				
Utiliza la siguiente escala de valores:																				
1. totalmente sin importancia			2. sin importancia			3. relativamente sin importancia														
4. relativamente importante			5. importante			6. totalmente importante														
Es muy importante para mí mostrar a estas personas que ...			mi profesor de Inglés			mis compañeros de clase			mi familia											
EJEMPLO: ... me esfuerzo por hacer deporte.			1	2	③	4	5	6	1	2	3	4	5	⑥	1	2	3	④	5	6
...trabajo muy duro para mejorar mi inglés			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
...el inglés es muy importante para mí.			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
...el inglés realmente me gusta.			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
...tengo talento para el inglés.			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
...siempre hago mis trabajos/ tareas de inglés.			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
...siempre hago lo que me pide el/la profesor(a) de inglés			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

V. ¿Cómo explicarías tus logros y fracasos en la clase de inglés? Por favor lee las siguientes afirmaciones con atención y señala  todas las que aplican en tu caso. Puedes señalar tantas respuestas como creas que son correctas para ti. Recuerda marcar tus respuestas **en ambas** columnas.

Piensa en las situaciones cuando te fue bien en inglés. ¿Qué crees que te ayudo para lograrlo? Señala todas las que aplican.		Ahora piensa en las situaciones en que no hiciste un buen trabajo en inglés. ¿Cuáles crees que fueron las causas? Señala todas las que aplican.	
<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Había trabajado muy duro en mi inglés	<input type="checkbox"/>	No prepare con suficiente tiempo	<input type="checkbox"/>
Tuve mucha- mucha suerte	<input type="checkbox"/>	No soy nada bueno en inglés	<input type="checkbox"/>
Me gusta mucho el inglés	<input type="checkbox"/>	Ninguno de mis compañeros de clase quiso ayudarme.	<input type="checkbox"/>
Siempre hago trabajo extra para inglés	<input type="checkbox"/>	El/la profesor(a) me dio una nota menor a la que yo merecía.	<input type="checkbox"/>
Tengo un verdadero talento para el inglés.	<input type="checkbox"/>	No tengo talento en absoluto para las lenguas.	<input type="checkbox"/>
Mis compañeros me ayudaron a lograrlo.	<input type="checkbox"/>	No tuve mucha suerte.	<input type="checkbox"/>
El/la profesora(a) me dio una nota más alta de la que merecía.	<input type="checkbox"/>	El/la profesor(a) no siempre explica las cosas bien.	<input type="checkbox"/>
El tema era muy fácil.	<input type="checkbox"/>	No puedo entender algunas reglas en inglés	<input type="checkbox"/>
El/la profesor(a) me ayudó mucho.	<input type="checkbox"/>	No me pude concentrar bien en esa clase.	<input type="checkbox"/>
Dedico mucho tiempo al inglés.	<input type="checkbox"/>	Tuve un pésimo día.	<input type="checkbox"/>
Tuve un muy buen día.	<input type="checkbox"/>	Las actividades estaban muy difíciles para mi nivel.	<input type="checkbox"/>
Me interesa mucho el inglés.	<input type="checkbox"/>	No me esforcé lo suficiente.	<input type="checkbox"/>

VI. Finalmente por favor completa con información tuya. Escribe un número en los espacios que lo requieran.

He estudiado inglés por \_\_\_\_\_ años, y \_\_\_\_\_ años con profesor privado. Mi puntaje en la nota de inglés usualmente es \_\_\_\_\_. La nota que considero que me merezco es \_\_\_\_\_.

Soy mujer \_\_\_\_\_ hombre \_\_\_\_\_ (señala con una **x**). Tengo \_\_\_\_\_ años.

Mi nombre completo es (nombre(s) y apellido(s)).

\_\_\_\_\_.

Estoy cursando el semestre número \_\_\_\_\_ de la carrera \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Resido en el barrio \_\_\_\_\_.

Localidad \_\_\_\_\_.

Estrato socioeconómico \_\_\_\_\_.

Teléfono de contacto \_\_\_\_\_.

E-mail \_\_\_\_\_.

*Tomado y adaptado de Taylor, F (2010). The L2 Quadripolar Identity Questionnaire.*

### 8.3. Protocolo de entrevista

Identidades y Desempeño Académico en la Clase de Inglés Como Lengua Extranjera:  
Concepciones en Estudiantes de Pregrado de una Universidad Pública en Bogotá

#### Protocolo de Entrevista

Antes de la entrevista

- Saludo e identificación del participante del estudio.
- Recordarle al participante que el objetivo de esta entrevista es conocer las concepciones que éste tiene sobre su desempeño académico en la clase de inglés.
- Aclarar al participante que su identidad será manejada bajo estricta confidencialidad y que si no desea responder a alguna de las preguntas, podrá hacerlo con total libertad.
- Comentarle que la entrevista será grabada (la voz únicamente).
- Preguntarle si está de acuerdo y si desea hacer la entrevista.

Propósito. Identificar las percepciones que el estudiante tiene de:

- a. su aprendizaje en la clase de inglés
- b. su propio desempeño académico en la clase de inglés
- c. la relaciones con docente, compañeros y familia.

#### Yo privado

*Apreciación cognitiva*

1. ¿A qué atribuyes la facilidad o dificultad que tienes para aprender inglés?

*Apreciación afectiva*

2. ¿Cómo te sientes actualmente aprendiendo inglés? ¿Por qué?
3. ¿Qué tanto te gusta aprender inglés? ¿Por qué?
4. ¿Qué tan importante resulta para ti aprender inglés como un aspecto de tu vida?

*Marco de referencia interno*

5. Al comparar inglés con otras materias, ¿qué tan difícil resulta ésta para ti y por qué?

*Marco de referencia externo*

6. ¿Cómo crees que es tu desempeño en inglés comparado con el de tus compañeros, a qué crees que se debe?

**Yo público***Profesor inglés*

7. ¿Qué tan importante es mostrarle al docente de inglés que te esfuerzas y que trabajas para su materia? ¿Por qué?

*Compañeros*

8. ¿Qué tan relevante es mostrarle a tus compañeros que eres juicioso(a), que trabajas duro? ¿Por qué?

*Familia*

9. ¿Qué tan importante es mostrarle a tu familia que te esfuerzas en la clase de inglés? ¿Por qué?

**Éxito académico***Interno*

10. Cuando dices que habías trabajado duro, ¿A qué te refieres?
11. ¿Por qué crees que el hecho de que te gusta el inglés incide favorablemente en tu desempeño?
12. Cuéntame un poco más acerca de las otras opciones que seleccionaste.

*Externo*

13. ¿A qué te refieres cuando dices que tuviste mucha suerte?
14. Explícame las otras opciones que seleccionaste

**Fracaso académico***Interno*

15. ¿Podrías describir cuando indicas que no te esforzaste suficiente? ¿Por qué no te esforzaste? ¿Qué sucedió?
16. Cuéntame un poco más acerca de las otras opciones que escogiste

*Externo*

17. ¿Podrías comentar cómo fue un pésimo día? ¿Qué ocurrió?
18. Explícame las otras opciones que seleccionaste

Después de la entrevista

- Agradecer al estudiante por haber participado en la entrevista y resaltar que sus respuestas son muy importantes para el desarrollo de este estudio.

**8.4. Formato de observación**

Formato de Observación		
Título de la Investigación:	Identidades y Desempeño Académico en la Clase de Inglés Como Lengua Extranjera: Concepciones en Estudiantes de Pregrado de una Universidad Pública en Bogotá	
Lugar:	Universidad Distrital	
Fecha:		
Hora:		
Tema de clase:		
Evento observado	Comentarios	Conexión con mi Marco Teórico