

Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué

Social Representations Related To The Basic English Learning On Students Of The Language Center At The University Of Ibagué¹

Velasco Morales, Libia Margoth

Libia Margoth Velasco Morales (*)

libia.velasco@unibague.edu.co

Universidad de Ibagué, Tolima, Colombia, Colombia

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 16, núm. 27, 2016

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 15/03/2016

Aprobación: 14/04/2016

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4984215006/>

Resumen: **Objetivo:** revelar algunas representaciones sociales sobre el aprendizaje de inglés elemental en el estudiante del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. **Metodología:** estudio de carácter cualitativo y diseño etnográfico que permitió el acercamiento a la realidad seleccionada. **Hallazgos:** después de la recolección, análisis e interpretación de la información, se devela la asociación de las representaciones sociales con la disposición del educando, la alteración de su autoestima y de su compromiso personal, debido a metodologías previas no apropiadas, falta de reconocimiento, necesidad de un docente humano y estrategias lúdicas en el aula. **Conclusión:** el estudiante de este contexto educativo continúa su proceso porque admite los beneficios de saber inglés para su devenir.

Palabras clave: representaciones sociales, estudiante, aprendizaje de inglés.

Abstract: **Objective:** to show some of the social representations related to the basic English learning on students of the Language Center at the University of Ibagué. **Methodology:** qualitative study with ethnographic method, which allowed an approach to the selected context. **Findings:** after the data collection, analysis and interpretation process, the achieved findings met aspects such as the association of social representations with the learner's attitude, the alteration of their self-esteem, and the lack of commitment with some academic responsibilities. All of them as consequence of inadequate teaching methodologies previously experienced, the lack of appraisal, and the need of a humanized teacher and of recreational strategies used in the classroom. **Conclusion:** students in this educational context pursue their learning process because there is an acknowledgement on the benefits of learning English for their future.

Keywords: social representations, student, english learning.

NOTAS DE AUTOR

- (*) **Libia Margoth Velasco Morales.** Licenciada en Español e Inglés, Universidad del Tolima. Especialista en Comunicación para la docencia, Universidad de Ibagué. Docente de Inglés, Universidad de Ibagué, Tolima, Colombia.

INTRODUCCIÓN

Cuando se accede al conocimiento del inglés en una institución como la Universidad de Ibagué, estudiantes de la educación básica, media y superior se benefician del servicio que esta les provee mediante el programa de educación para el trabajo y desarrollo humano en el área de idiomas². En consecuencia, se concibe posibilitar su aprendizaje según intereses o necesidades del entorno social, familiar y cultural de la comunidad estudiantil. Sin embargo, afloran significaciones, interpretaciones o actitudes creadas que dificultan el proceso de aprendizaje, ya sea por secuelas de experiencias o carencias que alteran la concepción de su realidad. Por esta razón, revelar algunas representaciones sociales y develar su asociación con las actitudes, sentires y expectativas del estudiante, se torna en interés general del trabajo investigativo descrito en este discurso.

En un principio, es meritorio abordar algunas concepciones sobre las *representaciones sociales*: Moscovici las define como *pensamiento social* o reciprocidad entre concepto y percepción que emerge en la cotidianidad, donde objeto social y sujeto interactúan y facilitan la creación de los conceptos. Para Bourdieu (citado en Piñero, 2008) son pensamientos, percepciones y acciones del sujeto producidos en las estructuras externas (campos) e internas (esquemas). De acuerdo con Jodelet (citada en Araya, 2002, p.27), son pensamientos naturales que se construyen desde la experiencia individual y la información asimilada a través del tiempo, o sea, un conocimiento construido y compartido con otros día a día. Y desde Araya (2000): “Tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento de sentido común [...]” (p.11).

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir que las representaciones sociales son concepciones, simbolismos o ideas que se construyen y reconstruyen en la relación con otro y otros en sus vivencias diarias, en su contexto real, para posicionarse ante objetos sociales.

Las representaciones sociales han sido tema de indagación en diversas disciplinas, incluso el inglés, como se evidencia en investigaciones a nivel local, nacional e internacional. Sin embargo, sobre las representaciones sociales articuladas con el inglés en la educación superior no sobresalen trabajos concretos. Por esto, en el rastreo de antecedentes existen pocas aproximaciones con diferencias contextuales y poblacionales. Por ejemplo: Delfín de Manzanilla (2007) del Instituto Universitario de Tecnología del Estado Trujillo-Venezuela, en su trabajo investigativo *Actitudes de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés*, ha estudiado la afectación de la competencia comunicativa del estudiante universitario en su proceso de aprendizaje del inglés. Esta autora atribuye el problema a la disposición del sujeto para aprender, su desarrollo lingüístico, su estimulación, las vivencias de formación, su actuar y su ser, además de otras causales que rodean al estudiante como la familia, los profesores y sus metodologías, la comunicación y la vivencia de hechos en el aula. Este planteamiento inspiró la clasificación dimensional en afectiva, pedagógica y cultural, que se incluyó en los instrumentos de información aplicados durante el desarrollo de la investigación.

En segundo lugar, Ordorica (2010) con su investigación *Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera*, de la Universidad de Baja California en México, aborda la motivación como eje central que mantiene y conecta el aprendizaje con el desempeño del estudiante al aprender idiomas. Esta apreciación invitó a reflexionar sobre la relación que se establece entre el nivel motivacional del estudiante y la atmósfera que el educador recrea en el aula. Por otra parte, manifiesta que los estudiantes poseen razones instrumentales para estudiar inglés, como son las de conseguir un trabajo, aprender temas acordes con su profesión, realizar estudios de posgrado, obtener su grado o por reto personal. Estas apreciaciones coinciden con argumentos escuchados en conversaciones cotidianas entre estudiantes del contexto universitario.

En un tercer momento, se abordó la investigación de Camacho, Ordoñez, Fernández, García & Dorado (2014) de la Universidad de Manizales, *Representaciones sociales frente al aprendizaje del inglés*, la cual es de interés por la ilustración que sus autores presentan sobre los anhelos de una población estudiantil en secundaria, en un entorno rural, donde nace la necesidad de aprender inglés como emergencia de las

tecnologías de la información y la comunicación [TIC], y posibilidad de tipo laboral, académica, de viaje e interacción cultural, cuyas expectativas frente al inglés como disciplina, giran en torno al uso del internet y un mejor devenir laboral o académico.

Una última aproximación corresponde a la investigación *Representaciones de los docentes de inglés sobre el proceso de formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella?*, realizada por Díaz & Carmona (2010) en la Universidad de Antioquia. Este trabajo, de algún modo, coincide con una de las intenciones implícitas de esta investigación: “El principal propósito consiste en que los estudiantes se sensibilicen con respecto a la importancia del inglés, que les agrade, que disfruten de este aprendizaje, que se incremente el interés, el deseo y el gusto por aprenderlo”. Por esta razón, la propuesta ofrecida como cierre-apertura de la investigación se orientó a plantear estrategias focales para la aprehensión del inglés desde un docente capaz de transformar y elaborar otras representaciones sociales en los estudiantes, que favorezcan otros sentires y actitudes positivas.

Ahora bien, respecto al inglés como disciplina en el contexto educativo colombiano, se reconoce que empezó a adquirir importancia hacia la década final del siglo XX, gracias a las reformas y políticas educativas establecidas por el gobierno nacional. La enseñanza y aprendizaje de este idioma extranjero empezaron a salir del letargo tradicionalista criticado por Freire (2005), donde los estudiantes eran meros objetos³. Pero con el transcurrir del tiempo, el posicionamiento del inglés se ha dado gradual. Tanto docentes como estudiantes han reaccionado ante nuevas exigencias que demanda la modernidad.

Desde el establecimiento del idioma inglés como área obligatoria en la educación básica y media, a través de la Ley General de Educación, artículo 23 (Colombia. Congreso de la República, 1994); la creación de los *Lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros* por el Ministerio de Educación Nacional (1999); el Programa Nacional de Bilingüismo, en marcha desde 2004 por el Gobierno Nacional mediante el Ministerio de Educación; hasta la propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior en marzo de 2014, han intentado la sensibilización de la población educativa sobre la necesidad de acceder a su conocimiento.

Por otra parte, los lineamientos curriculares para el aprendizaje del inglés en la educación superior establecen estándares similares a los planteados para la educación básica y media en Colombia, donde comunicarse en inglés es considerado una competencia adicional para desarrollar en el pregrado. En consecuencia, se adoptan los lineamientos del programa de bilingüismo y se estipula que un egresado de la educación superior debe alcanzar un desempeño correspondiente al nivel B1 de los estándares de competencia en lengua extranjera definidos para el país (Colombia. MEN, 2014). En contraste, el nivel requerido para pregrado en la Universidad de Ibagué hasta el presente, es A2, pero con miras a incrementar la exigencia hacia el B1 en un lapso cercano.

Pese al esfuerzo gubernamental, el sistema educativo del país presenta problemáticas debido a la escasa sensibilización o temor de los actores educativos para desarraigarse de paradigmas tradicionales y abrirse a nuevos retos que exige esta era planetaria. Morin (1999) afirma que existen problemas centrales que parecen ignorados, pero que sería interesante develarlos para que el agente de cambio reflexione y actúe desde cada uno de los campos educativos para su propia transformación y la del otro. En otros términos, exalta el posicionamiento del docente para desaprender y disponer su mente a nuevos saberes; detallar el mundo desde otras disciplinas; reconocer al otro desde su autorreconocimiento para comprender y comprenderse en la diversidad y pluriculturalidad, como fin de la comunicación con el otro; sentirse que es parte de la tierra, admitir la incertidumbre como parte de su realidad y visualizar su humanidad como destino planetario.

Desde que el inglés empezó a ser objeto de conocimiento, han sido diversos los métodos utilizados para su apropiación y transformación. Algunos de ellos han aportado la creación y adopción de nuevas metodologías, mientras que otros se han combinado acordes con la convicción y propósitos del docente y las habilidades del aprendiz. Algunas teorías y métodos hacen pensar en la interacción, el trabajo en grupo y el movimiento como el Total Physical Response [TPR]⁴, el aprendizaje proxémico, las inteligencias múltiples, la biología del amor y el reconocimiento del otro.

Por lo anterior, vale convocar a Gardner con su concepción acerca del ser humano como poseedor de inteligencias ilimitadas y que pueden desarrollarse: “Gardner define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y de elaborar productos que son de importancia en un ambiente o una comunidad específica” (citado en Hearn & Garcés, 2006). En este caso, le compete al estudiante y al docente tener la capacidad de solucionar problemas en su contexto cotidiano. Como resultado, la clasificación de las inteligencias planteadas por Gardner (2007), beneficia a los docentes de inglés para que reconozcan las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes y aporten al desarrollo y fortalecimiento mediante estrategias y herramientas que integren en su metodología y logren articular el inglés desde lo lingüístico, matemático, visual-espacial, cinético-corporal, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal.

El aprendizaje del inglés, desde la complejidad del sistema educativo y acorde con el pensamiento de Morín (1999), se puede articular con otras áreas de conocimiento para develar su sentido de ser. Aislarlo de las demás disciplinas en la educación superior es fragmentarlo y posibilita la atomización de la realidad. Por esto, es de interés reconocer que para acercarse a la interdisciplinariedad, se debe tener presente el área de formación del aprendiz desde diversos campos para generarla. Según Nicolescu (1998), “la interdisciplinariedad se refiere a la transferencia de métodos de una disciplina a otra”, ya sea desde la aplicabilidad, el nivel epistemológico o por creación de nuevas disciplinas. Sin embargo, la articulación del inglés hacia las disciplinas de los diferentes programas de ingeniería, ciencias sociales, ciencias políticas y ciencias económicas es factible al transferir este idioma como instrumento de interacción y de acceso a información pertinente materializada en la comprensión de textos científicos y académicos, manejo de vocabulario especializado, sustentación de argumentos y proyectos preestablecidos o emergentes y la producción de textos donde docentes y estudiantes intercambien sus capacidades hacia el dominio del idioma.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación cualitativa de corte etnográfico permitió un acercamiento hacia la unidad de análisis y facilitó que el investigador se implicara con los participantes en sus experiencias, creencias, ideas o reflexiones en la cotidianidad del aula. “El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz y LeCompte citados en Sandín, 2003, p.155). Por esto, se dirigió la mirada hacia la comprensión, descripción e interpretación de los eventos dentro del aula para conocer la influencia de las representaciones sociales del estudiante universitario frente al aprendizaje del inglés elemental. Según Woods (citado en Sandín, 2003), mediante el estudio etnográfico se develan: “Las actitudes, opiniones y creencias de la gente; por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro”; interrelación que se verificó en esta experiencia al involucrar estudiantes participantes y docentes informantes.

Al ahondar en el objeto de estudio, en primer lugar, se requirió la selección de la unidad de análisis: un grupo de 18 estudiantes matriculados en el nivel 1 de inglés; 40 horas presenciales al mes, distribuidas en clases de 2 horas y 30 minutos, de lunes a viernes en horario de 6:00 am a 8:30 am; conformado por ocho aprendices de género masculino y 10 de género femenino. Sus edades oscilaban entre los 15 y 45 años. Una tercera parte del grupo, fueron bachilleres aspirantes a acceder a la universidad; otros, estudiantes de los programas de ingeniería, negocios internacionales y leyes o egresados no graduados, una psicóloga y un bibliotecario que laboraban para la universidad y deseaban reforzar sus conocimientos para estudios de maestría.

En segundo lugar, para apoyar la información otorgada por los estudiantes participantes, se seleccionaron cinco docentes con la experiencia suficiente en la enseñanza del inglés elemental, cuatro de planta y uno catedrático, quienes avivaron las expectativas del investigador por su idoneidad y conocedores de las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

La recolección de la información exigió el diseño, piloteo y aplicación de una encuesta de pregunta abierta; dos cuestionarios semiestructurados, uno para entrevistar a nueve estudiantes participantes y el otro para entrevistar a cinco docentes. La observación de tipo informal sobre las reacciones de los estudiantes participantes frente a algunas actividades registradas en el diario personal de clase del docente investigador, se constituyó como el último instrumento para la recolección de información.

En cuanto a la encuesta de pregunta abierta, se diseñó a manera de diagnóstico para las primeras impresiones sobre el pensamiento de los 18 estudiantes respecto a sus sentires frente al aprendizaje del inglés en general. El cuestionario incluyó seis preguntas, dos para cada una de las tres dimensiones en las cuales pueden encausarse las representaciones sociales como son la afectiva, pedagógica y cultural. Respecto a las entrevistas de tipo semiestructurado, se aplicó a los nueve estudiantes participantes, cinco de género masculino y cuatro del femenino, de edades diferentes. De igual manera, se entrevistó a cada uno de los cinco docentes, todos de género masculino⁵. Esas breves conversaciones se registraron con su consentimiento previamente firmado. Todos los aportes fueron relevantes para develar las representaciones sociales y los significados ocultos en los campos afectivo, pedagógico y cultural del estudiante universitario cuando se enfrenta al aprendizaje del inglés.

La observación adquirió importancia como instrumento informal, porque se tomó como hecho complementario del diario personal de clase del investigador, sin ceñirse a un formato legal. La importancia de este tipo de observación radicó en detallar el lenguaje corporal de los participantes en general o las reacciones frente a algunos momentos de clase, como la presentación de un examen, un juego, la exposición de un tema por parte de algunos participantes y un ejercicio de canto grupal.

El procedimiento del análisis de la información ofrecida a través de los instrumentos aplicados, se ejecutó de manera manual para la encuesta y se optó por el uso del software Atlas ti versión 6.2 para la organización y categorización de los datos obtenidos en las 14 entrevistas realizadas a nueve estudiantes participantes y cinco docentes informantes. Primero, se leyeron las respuestas para cada una de las seis preguntas abiertas establecidas; luego, se relevaron y ordenaron las respuestas según su frecuencia de aparición y similitud semántica para iniciar la identificación de unidades de sentido. Después, se detalló un marco descriptivo donde se entrelazaron las respuestas con algunas premisas de teóricos para apoyar las percepciones del investigador.

Respecto a los datos recogidos en las entrevistas, se procedió a escuchar cada una y transcribirla literalmente. Luego, se relevaron las respuestas de los estudiantes participantes y las de los docentes informantes. Se continuó con la identificación de las dimensiones establecidas y las categorías emergentes que dieron paso a la estructuración para priorizar las unidades de sentido. En consecuencia, se realizó la descripción de las categorías congruentes, la contrastación entre la información obtenida con las teorías de apoyo y la información de la observación para la teorización e interpretación pertinentes y, por último, la develación de los hallazgos, sin perder la mirada sobre los intereses propuestos.

RESULTADOS

La interpretación de la información recolectada mediante los instrumentos aplicados se estipula desde tres miradas.

Primera mirada

Para iniciar, en las respuestas a la pregunta si les agrada el inglés, 50% de los 18 estudiantes participantes encuestados manifiestan agrado al estudiarlo, mientras la otra parte, aunque no responden, sí manifiestan estudiarlo como requisito de grado y seis de ellos argumentan adquirirlo por cultura general. El siguiente

ejemplo, tomado de una de las entrevistas, confirma lo expuesto. El participante P3: E3⁶ enuncia algunas representaciones expresadas por otros compañeros *“Lo necesito para terminar mi carrera”, “No me puedo graduar si no tengo el inglés” “Eee algunos que realmente, pues no les gusta, y pues se sienten más bien presionados y más como por una obligación de la universidad de que tienen que tener inglés para culminar sus estudios”* [sic].

Al referirse a las actitudes que asumen los participantes cuando aprenden inglés, las más comunes son: pereza- obligación, estrés, desinterés, frustración y aburrimiento, y respecto a sus expectativas o razones para aprender inglés, la mayoría de participantes expresan deseos como: *“poder dominarlo”, “entenderlo”, “terminar los niveles para graduarse”, “relacionarse con otros” o “defenderse en el extranjero”*.

Por otra parte, al abordar lo que les agradaría realizar en clase para mejorar su aprendizaje de inglés, once de los participantes expresaron el anhelo de clases más lúdicas, dinámicas, empleo de videos, canciones, películas y exposiciones; mientras que seis de ellos aclaman mayor práctica e interacción, actividades fuera de clase, un método didáctico y actividades de vocabulario y pronunciación.

Al abordar las respuestas de los participantes ante a la pregunta: ¿Qué puede hacer el docente de inglés para que los estudiantes mejoren su actitud hacia este idioma?, la aspiración de la mayoría de participantes se centró en que el docente debe hacer de esta disciplina algo atractivo. Por esta razón, vale ilustrar lo que dos participantes esperan que el maestro gestione: *“buscar la manera de hacer ver el inglés algo llamativo” y “mostrar lo bueno que es el inglés en la vida, lo fácil que es aprenderlo y lo divertido que es emplearlo”*. Además, varias respuestas se orientan hacia la necesidad de tener un docente humano: *“Ser muy comprensivo en saber que no todos tienen la capacidad de entender fácilmente el idioma”*; lo cual es corroborado por otro participante: *“Que sea exigente, pero no duro con el estudiante, ya que esto produce que los estudiantes le cojan pereza y miedo en el momento de hablar frente a los demás”*. Todas estas expectativas y necesidades se dirigen a confirmar una vez más, que las manifestaciones de pereza, aburrimiento, miedo o incompreensión van asociadas a las representaciones sociales consolidadas en el aprendiz.

Segunda mirada

Desde la entrevista, se resaltan representaciones sociales imbricadas en el campo afectivo, pedagógico y cultural. En la dimensión afectiva, el desagrado por el aprendizaje del inglés se asocia con las manifestaciones de apatía, desinterés e inasistencia. Esta última, como consecuencia del horario de trabajo de algunos participantes, el estudio de otras disciplinas o simplemente pereza. Respecto a la dimensión pedagógica, emerge en el estudiante la necesidad de un docente comprensivo con una metodología que se centre en la motivación mediante la interacción y la lúdica para facilitar un aprendizaje más significativo. La dimensión cultural se asocia a la familia como agente motivador, para aprender este idioma extranjero desde el apoyo moral y económico.

Los docentes informantes comparten la apreciación que los aprendices acceden al conocimiento del inglés con dudas y miedos generados en la educación secundaria. La siguiente afirmación soporta la sentencia anterior: *“muchas cosas, muchos problemas que tenemos que enfrentar aquí en la universidad yo creo, que con un estudiantes aquí en la universidad, muchos traen sus problemas del colegio”* (P10: T1) [sic]. Por otra parte, sobre las diferencias que un docente comprometido debe descubrir en el aula: *“esos que son de pronto... entonces lentos para su aprendizaje o que de pronto tuvieron una experiencia negativa en el bachillerato son los que más dificultad tienen”* (P13: T4) [sic].

La posición autoritaria del docente del pasado sobrepasó límites de rigidez y vulneró la integridad del estudiante; generó el miedo hacia el docente y a actividades individuales que alteran la autoestima del estudiante y lo conducen a la exclusión por parte del docente y los compañeros de clase, *“[...] ya que pues antes de eso, pues había tenido experiencias no muy agradables con profesores muy estrictos o muy rígidos y... sí”* (P4: E4); *“Parecía que nosotros como alumnos no hacíamos parte de lo que él estaba dictando”* (P9: E9).

No pues, como que nos discriminaba, nos hacía a un lado y no nos dictaba la clase a nosotros... como que nos hacía sentir mal... Uds. se hacen a un lado y les explicaba a los que saben y ya... y quedó con ellos y ya (P5: E5).

Estas sentencias son bastantes delicadas porque la educación es para todos, independientemente de las capacidades y maneras particulares de aprender, y de algún modo se ha vulnerado los derechos del estudiante

Seis de los nueve participantes entrevistados manifiestan agrado por el aprendizaje del inglés, mientras que solo tres manifiestan su desagrado. Un participante cree que el inglés no tiene importancia en Colombia, mientras que otro considera que este idioma se mira con desdén porque no se inculca su importancia o amor a temprana edad. Sin embargo, otro acepta la incursión del inglés en el mundo actual y dos admiten el beneficio de la práctica del inglés como actividad extra para consolidar su conocimiento.

Tercera mirada

La etnografía le permite al investigador la observación desde el interior de la unidad de análisis, pero la observación reportada en el trabajo investigativo se enfocó en algunas actividades desarrolladas en el aula durante el transcurso de las clases. Los detalles generales sobre las reacciones de algunos participantes se plasmaron en el diario de clase del docente investigador. A continuación algunas manifestaciones: *“Un examen oral que teníamos que hacer frente al personal, delante de todos los estudiantes y no fui capaz de hablar...eee totalmente quieto”* (P5: E5); otro enfatiza: *“a veces me frustraba... (en) las exposiciones que tenía que hacer frente al salón porque muchas veces no tenía la mente para aprender ese idioma y aprenderme pues lo que tenía que decir”* (P2: E2). Sobre estas apreciaciones emergen preguntas para reflexionar: ¿Qué situaciones o quiénes intervienen en la creación del pánico escénico? ¿Cómo llevar al estudiante al aprendizaje significativo y que no recurra a lo memorístico?

Desde lo observable, las actividades que exigen trabajo individual y producción propia del estudiante de inglés interfieren en su buen desempeño, debido al miedo, ansiedad, inseguridad o pereza. En contraste, las tareas que requieren trabajo cooperativo e implican relacionarse con el otro producen confianza, tranquilidad, alegría y entusiasmo. Estas manifestaciones hacen que el conocimiento del inglés sea significativo y por lo tanto, se personalice con facilidad.

Miradas encontradas

En la articulación de las tres miradas se reiteran hallazgos relacionados con las representaciones sociales, la afectividad u los anhelos de los participantes: en primer lugar, el agrado por el inglés como idioma internacional facilitador de oportunidades venideras de tipo laboral o cultural es equitativo al desagrado develado en la apatía y desinterés. No obstante, los estudiantes estudian este idioma extranjero por ser requisito de grado; segundo, se exalta el miedo, sentimiento de prevención ante el docente que orienta el inglés hacia el uso de este idioma en público y a tareas individuales que generan la exclusión del estudiante por parte del docente o los compañeros; tercero, los anhelos de los participantes que se centran en la metodología de un docente comprensivo, que facilite la interacción mediante el trabajo grupal y la inclusión de la lúdica para alcanzar un nivel de motivación y el disfrute del aprendizaje. Al respecto, un participante comenta sobre cómo le agradaría que fuera la clase de inglés: *“Con juegos. Creo que una forma es de... jugar, dinámicas, eh... ¿qué más?...canciones, porque nos ayudan. El profesor canta con nosotros o nosotros mismos también cantamos...”* (P9: E9) [sic].

Por último, emerge el valor de la familia como agente motivador en el estudiante para su aprendizaje del inglés, *“Sí, mi familia...eh pues no es estudiada en el idioma pero ellos sí me apoyan demasiado pa’ que yo crezca eh... profesionalmente con este idioma”* (P2: E2) [sic].

- **Enseñar desde la comprensión.** *“Se requiere una persona eh una persona que le guste lo que a ellos les gusta por ejemplo: la música; que les guste una actividad, una clase lúdica; una...una actividad donde ellos vean que no se cansan”* (P13: T4) [sic]. La importancia de la teoría de Gardner (2000, p.96) acerca de la inteligencia como la capacidad que el ser humano posee en un campo específico para crear conocimiento o reelaborarlo según una manera en particular está en que el docente de hoy debe lograr una real conexión con el aprendiz y encontrar la forma de identificar el modo en que aprende cada uno de sus estudiantes. Esto será básico para orientar los ejercicios de clase hacia la potenciación de sus habilidades o talentos y a la vez, la estimulación de aquellos menos desarrolla. Por otra parte, permite al profesor reconstruir sobre ideas que ya han funcionado bien. No es una teoría que requiera que estos abandonen y desechen los métodos funcionales. Esto significa que el profesor de inglés que ha accedido a la inteligencia musical a través de canciones o chants⁷ con éxito, seguirá haciéndolo, pero con la conciencia que también hay una necesidad de acceder a las otras inteligencias (Hearn, 2006, p.22).

De acuerdo con esta teoría, se debe orientar el aprendizaje del inglés hacia el desarrollo de todas las inteligencias del estudiante. Por esta razón, urge el reconocimiento del otro para identificar sus talentos o fortalezas a través de encuestas y conversaciones de tipo informal, para que las estrategias de clase diseñadas se orienten en las capacidades del estudiante con el objetivo de explorarlas y activarlas hacia el dominio del idioma acorde con su contexto y desde cualquier campo de los estipulados por Gardner. Así, se convoca a Skliar (2009), al abordar el reconocimiento del otro que no se refiere a la identidad del otro, ni a ninguna otra cosa que le pertenezca, sino, simplemente a la manera como se mira a ese otro, como se recibe, como se le reconoce, como se charla con él. Es decir, que en el aula debe emerger la mirada, un cruce de miradas, pero no las miradas que dañan. También, al estar juntos debe emerger la palabra, para conocer lo que le sucede al otro; poder dialogar sobre cada cosa que se siente o se desea y de qué manera se complementan.

- **El aprendizaje del inglés desde el amor.** El estudiante universitario del presente anhela ser comprendido por los demás y la comprensión debe emanar del formador. Lo que se pretende enfatizar es que la relación entre docente - estudiante y entre estudiante - estudiante o estudiante-formador en ese espacio de convivencia y sistema de relaciones, a través de la conversación y todo lo que pasa en la interrelación de voces, cuerpos, miradas y actuaciones, debe ser generada en el amor por el otro. Para Maturana (2002), el amor no es un sentimiento sino una emoción. La comprensión del ser humano como ser vivo funciona a partir de la relación de diversos sistemas internos y externos que constituyen al ser biológico en evolución. Por consiguiente, enfatiza: “[...] el amor es la emoción que constituye y conserva la convivencia social” (p.21). Por esto, ese espacio educacional donde se convive en la biología del amor, debe vivirse como un espacio amoroso, y como tal, en el encanto de ver, oír, oler, tocar y reflexionar, que permite ver, oír, oler, tocar lo que hay en la mirada que abarca su entorno y lo sitúa adecuadamente. En consecuencia, otras emociones, diferentes a la aceptación mutua, que surjan entre los sistemas vivientes, no pueden ser catalogadas como sociales porque un sistema social está conformado por las coordinaciones de las acciones que el conjunto de seres vivientes ejerce para adaptarse en el dominio del amor, o sea, su aceptación recíproca, exalta Maturana (2002).
- **La lúdica en el aprendizaje del inglés.**

[...] se puede adquirir mucho conocimiento por medio de... por medio de actividades lúdicas ¿no? o sea el, el inglés es un idioma que se presta para hacer demasiados juegos, para hacer demasiadas actividades sin perder la seriedad que se necesita para aprender el idioma (P6: E6) [sic]

Al hablar de lúdica, se refiere a un término que provoca una ambiente de deleite, disfrute, acción. Por esto, no se puede ignorar la TPR de James Asher, quien plantea el acceso y consolidación del conocimiento mediante movimientos corporales, a lo cual Hearn (2006, p.7) complementa: “el

énfasis está en los juegos, la diversión, la fantasía” y agrega que independiente de la edad, cuando se juega, se activa en el cerebro la zona donde se registra el placer. Por lo tanto, al incluirla para facilitar el aprendizaje se logra que los estudiantes recuerden o consoliden conceptos mediante actividades de roles que le proporcionan goce al interactuar. El juego es parte del desarrollo humano, no es solo para niños, los adolescentes y adultos también disfrutan, comenta Velasco (2004, p.29). Entonces, ¿Por qué no incluirlo como recurso dentro de un proceso de aprendizaje? Esto significa que la inclusión de estos tipos de actividades puede ser muy significativa mientras se ejecuten en un tiempo determinado, en el espacio apropiado y con reglas establecidas y conocidas por los estudiantes.

El juego es interpretado como proceso ideal para potenciar la lógica y la creación; es un proceso de distensión neuronal que invita a la felicidad, al sueño, a la incertidumbre, al sinsentido. Todo juego es lúdico, pero la lúdica no debe restringirse a la pragmática de la didáctica del juego (Jiménez citado en Velasco, 2004, p.27). La inclusión de la lúdica en la enseñanza del inglés debe ofrecer oportunidades de retroalimentación sobre el estado de desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante. Algunos fines de la lúdica deben dirigirse a ejercitar la memoria; mejorar la comprensión auditiva; reforzar el vocabulario específico; invitar a la redacción creativa de experiencias de vida; potenciar la comprensión lectora; y fomentar la interacción oral. De todos modos, la imaginación del orientador le permite e impulsa a innovar juegos de aula reconocidos o a crear juegos que “agrupan y desagrupan” para promover la interacción, la comunicación y el aprendizaje significativo (Jaramillo & Murcia, 2013).

- **Se aprende del otro y junto al otro.** “[...] sino, que también puede ser un buen juego entre interacción, entre teacher y estudiante, o interacción entre los mismos compañeros” (P4: E4) [sic]. El aprendizaje proxémico planteado por Vygotsky se materializa en la interacción grupal en el aula para incrementar el aprendizaje de una segunda lengua, donde el docente es elemento facilitador de la participación del estudiante en la solución de problemas junto al otro, a través de la retroalimentación, motivación y acompañamiento permanente.

En la zona de desarrollo próximo, el contexto social de cada estudiante y la intervención de los otros complejizan el desarrollo del ser, no solo del niño, también del adolescente y el adulto que aprenden inglés al interactuar desde su ser interior y exterior, además de las experiencias anteriores y el grado de formación ya adquirido. Vygotsky (en Brown, 2000, p.11) sostiene que la interacción social es fundamental en el desarrollo cognitivo. Como resultado, el trabajo grupal donde estudiantes aventajados se relacionan con los menos aventajados y aprenden mutuamente. El enunciado siguiente globaliza lo más deseado por los participantes: la interacción y el juego: “yo lo disfruto más cuando charlamos, jugamos así charlando, intercambiamos [...]” (P3: E3).

CONCLUSIONES

Las representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés elemental en algunos estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué se asocian con el bajo nivel de autoestima y poca disposición para acceder al conocimiento de este idioma extranjero, debido a experiencias metodológicas recibidas de manera previa; la falta de reconocimiento por parte del docente o del compañero de clase o a la exigencia de este idioma como requisito de grado establecida por la Universidad.

Estas representaciones sociales también se relacionan directamente con las manifestaciones de miedo, ansiedad, pereza o inseguridad de los participantes cuando se le asignan actividades de producción individual. En contraste, la tranquilidad, la alegría y el entusiasmo afloran cuando se les asignan trabajos de producción grupal.

En el campo volitivo del estudiante, las representaciones sociales también juegan papel de interés porque los participantes de una u otra manera, expresan compromiso con sus padres por el apoyo moral y económico

que estos les ofrecen. Pero lo más importante, a pesar del desagrado o desinterés del 50% de los participantes frente al aprendizaje del inglés, admiten aprenderlo para graduarse y desempeñarse en su devenir profesional o laboral, mientras que la otra parte lo aprende para esparcimiento futuro, estudios de posgrado o desenvolverse con hablantes nativos en cualquier contexto.

El anhelo general de los participantes se enfoca en encontrar al docente ideal, pensado como un ser comprensivo, lúdico, paciente, confiable, flexible, positivo, innovador, que hará del inglés algo llamativo y fácil de aprender; aspiran a una relación de afinidad con el docente y a una clase dinámica que aporte a la internalización del conocimiento y potenciación de la autoestima.

Con relación a otras investigaciones que integraron los antecedentes, se comparte la premisa de Ordorica (2010) sobre la motivación como un elemento influyente en el aprendizaje del inglés, pero apoyado en el ambiente de interacción que el docente crea en el aula. Desde Delfín de Manzanilla (2007), se confirma que a pesar de la indisposición que el inglés inspira a algunos estudiantes, se mantiene la expectativa de aprenderlo para su devenir profesional o laboral.

El terreno de las representaciones sociales relacionadas con el aprendizaje del inglés, aunque ha sido poco transitado por los formadores locales o regionales, vale reflexionar una y otra vez, cómo articularlo con algún otro contexto o disciplina, pero siempre pensando en el otro. Ese otro que está ahí, en espera de ser mirado; con anhelos de ser reconocido y exaltado. Se debe tener presente que desde la práctica pedagógica, se potencian la autoestima y la motivación propia y colectiva, para darle sentido al *ser* parte de un escenario educativo que aporta al desarrollo, hacia la humanización como docentes, aprendices y personas.

REFERENCIAS

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. Costa Rica: FLACSO.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language and Teaching*. New York: Pearson.
- Camacho, E., Ordoñez, G., Fernández, M., García, S. & Dorado, V. (2014). Representaciones sociales, frente al aprendizaje del inglés. *Revista de Educación y Pedagogía*. Universidad de Manizales. Recuperado de ridum.umanizales.edu.co:8080/.../ARTICULO_
- Colombia. Congreso de la República. (8 de febrero, 1994). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf
- Colombia. MEN. (2014). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Colombia. Presidencia de la República. (2 de noviembre, 2006). *Decreto 3870. Por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y se establecen las condiciones mínimas de calidad*. Recuperado de <http://www.colomboworld.com/academico/resoluciones/Decreto-3870-de-2006.pdf>
- Delfín de Manzanilla, B. (2 marzo, 2007) Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *REDHECS*, 2(2). Venezuela. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/339>
- Díaz, A. & Carmona, N. (Enero-abril, 2010) Representaciones de los docentes de inglés sobre el proceso de formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella? *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 171-203.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2007). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. España: Paidós.
- Hearn, I. & Garcés, A. (2006). *Didáctica del Inglés*. España: Pearson Prentice Hall.

- Jaramillo, D. & Murcia, N. (julio-diciembre, 2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032013000200011
- Maturana, H. (2002). *La objetividad. Un argumento para obligar*. España: Dolmen ediciones.
- Maturana, H. & Nisis, S. (2002). *Formación Humana y Capacitación*. España: Dolmen S.A.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Santillana.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo*. París: Ediciones Du Rocher.
- Ordorica, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, 3(2). Recuperado de <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano03/num02/0302a04.pdf>
- Piñero, S. (2008, julio-diciembre) La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de investigación Educativa*, 7. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: MacGraw-Hill.
- Savater, F. (2001). *El valor de Educar*. Colombia: Ariel.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en Educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Argentina: Noveduc libros.
- Velasco, L. (Diciembre de 2004). Reflexiones alrededor de la docencia universitaria. *Notas Universitarias. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Ibagué: Coruniversitaria / Universidad de Ibagué, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

NOTAS

- 1 Artículo producto del proyecto de investigación “Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué”, realizado en el periodo febrero 2014 – noviembre 2015.
- 2 Este programa lo desarrolla el Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué de acuerdo con lo establecido en el Decreto 3870 (Colombia, Presidencia de la República, 2006). Por tal razón, al adoptar como referencia internacional, el Marco común europeo, este Centro ofrece un plan de estudios por niveles como el elemental, pre-intermedio, intermedio y avanzado, con el propósito que los estudiantes logren su certificación conveniente dentro de la establecida: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.
- 3 Se convoca a Freire y su crítica hacia la concepción “bancaria” porque al evocar el aprendizaje del inglés en los 70 ocurrían hechos frecuentes en el aula: solo el educador hablaba inglés y los estudiantes se limitaban a repetir lo escuchado cuando recibían la orden; los diálogos se memorizaban para ser recitados; el aprendizaje significativo no interesaba; y el docente problematizador era desconocido.
- 4 Método de respuesta física total de James Asher. Forma de aprendizaje en un ambiente libre de estrés donde emerge el deleite al responder a órdenes con movimientos corporales. Esta teoría permite la inclusión del juego.
- 5 El Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué cuenta con personal de planta limitado: cuatro profesores y la profesora, investigadora y autora de este texto.
- 6 Codificación utilizada en la investigación y que se refiere al número del participante y de la entrevista.
- 7 Palabra tomada del inglés que refiere a rimas o grupo de frases con ritmo que se cantan o recitan al unísono. Se ejecutan para cambiar el ambiente, animar al estudiante, reforzar términos claves, consolidar aspectos gramaticales o interactuar en voz alta, mientras unos preguntan otros responden. Se pueden acompañar con mímica o movimientos.