

**La incidencia del filtro afectivo y las estrategias de aprendizaje en la
producción oral en el nivel de Básico II de francés de la Licenciatura en
Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana**

Karen Angélica Pedraza Rozo & Jennifer Andrea Quintero Cuervo

Trabajo de grado por optar al título de Licenciadas en Lenguas Modernas

Asesora

Juliana Toro Morato

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
PREGRADO LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ-COLOMBIA

2019

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer a Dios por todo lo aprendido en la elaboración de nuestro trabajo y por darnos la oportunidad de trabajar juntas. También, a nuestras familias, amigos y compañeros que nos apoyaron y animaron durante todo el proceso. De igual manera, agradecemos a Juliana Toro, nuestra asesora, por ser una guía, por sus correcciones y sugerencias, por todo su apoyo y por creer en nuestra investigación. Finalmente, agradecemos a las profesoras y estudiantes de Básico II de francés por su colaboración y participación en este proyecto.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo el identificar, analizar y describir el impacto que tiene el filtro afectivo en la producción oral de francés, específicamente en el nivel Básico II de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Este proyecto tiene en cuenta la alta presencia de emociones que se da en esta producción.

Para comenzar, en el marco teórico se encuentran referentes teóricos como Krashen (1986), Goleman (1995), entre otros que dan soporte a la investigación. Fue dividido en tres partes, en primer lugar, la dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras donde se expone la importancia del componente afectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se menciona como se le otorga más importancia al componente cognitivo y a su formación que al componente emocional.

En segundo lugar, se aborda el tema de las emociones y se habla de cómo se encuentran y producen en el cerebro y de cómo las personas reaccionan y actúan debido a estas. Esta parte se encuentra dividida en dos subcategorías: filtro afectivo e inteligencia emocional. En último lugar, se exponen las estrategias de aprendizaje en donde enfatizamos principalmente las estrategias metacognitivas; las cuales pueden cumplir un papel importante en el control del filtro afectivo.

Se llevó a cabo una investigación descriptiva y mixta, es decir cualitativa y cuantitativa, a lo largo de esta se implementaron cuestionarios con el objetivo de analizar y conocer las emociones presentes en el aula de clase. Asimismo, se llevaron a cabo observaciones no participativas en tres diferentes escenarios: clase, una actividad pedagógica dirigida por los estudiantes y el parcial de producción oral. Se recolectó información por medio de cuatro instrumentos: cuestionario, diario de campo, observación no participativa y registros audiovisuales.

El análisis se realizó con la información de seis estudiantes, escogidos por su participación en las cuatro fases de recolección de datos mencionadas anteriormente. La información recolectada mostró que tres de los estudiantes poseen un filtro afectivo alto (manejo y conocimiento de sus emociones), por lo tanto, tienen mayor dificultad en su producción oral y menor conocimiento de su manera de aprender y del uso de estrategias metacognitivas. Mientras que, los otros tres estudiantes son altamente conscientes de su forma de aprendizaje y utilizan estrategias que facilitan su producción oral.

Palabras clave: Filtro afectivo, aprendizaje de lengua extranjera, francés, producción oral, estrategias metacognitivas, inteligencia emocional.

Abstract

The aim of this investigation is to identify, analyze and describe the impact that the affective filter has in the oral production of French, specifically in the Basic II levels of the Modern Languages Licentiate of the Pontificia Xaverian University, this project takes into account the high presence of emotions that occurs in this production.

To start, in the theoretical framework can be found theoretical referents like Krashen (1986), Goleman (1995), among others, that give support to the investigation. It was divided into three parts: in the first place, the socio-affective dimension in the foreign languages teaching where it is exposed the importance of the affective component in the foreign languages learning. It is mentioned how the cognitive component and the formation of this is given more importance than the emotional component.

In the second place, the subject of emotions is approached, it is talked about how they are found and produced on the brain and how people act and react because of them. This part is divided into two subcategories: affective filter and emotional intelligence. In the last place, learning strategies are exposed where we focus principally in metacognitive strategies which can play an important role in the control of the affective filter.

It was carried out a descriptive-mixed research, so quantitative and qualitative in which was implemented questionnaires with the objective of analyzing and know the emotions that were present in the classroom. Additionally, non-participatory observations were carried out in three different scenarios: class, a pedagogical activity that was directed by the students and the oral production test. Information was collected through four instruments: questionnaires, field diary, non-participatory observations, and audiovisual recordings.

The analysis was realized with the information of six students, they were chosen because of their participation throughout the three data collection phases that were mentioned before. The collected information showed that three students have a high affective filter (management and use of their emotions). Thus, they have more difficulty in their oral production and less knowledge of the way they learn and use of strategies. On the other hand, the other three students were highly aware of their own way of learning by using strategies that ease their speaking.

Keywords: Affective filter, foreign language learning, French, oral production, metacognitive strategies, emotional intelligence.

Tabla de contenido

Agradecimientos	2
Resumen.....	3
Abstract	4
Índice de Tablas	7
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	9
Introducción	16
Capítulo 1.....	18
Problema de Investigación	18
1.1 Pregunta de Investigación	21
1.2 Objetivos	21
1.2.1 Objetivo General.....	21
1.2.2 Objetivos Específicos	21
1.3 Justificación.....	22
Capítulo 2.....	25
Conceptos Teóricos.....	25
2.1 Estado del Arte.....	25
2.2 Marco Teórico	33
2.2.1 Dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras.	34
2.2.2. Emociones	36
2.2.2.1 Filtro Afectivo	39
2.2.2.2 Ansiedad	41
2.2.2.3 Motivación	43
2.2.2.4 Autoconcepto	44
2.2.3 Inteligencia Emocional	47
2.2.4 Estrategias de Aprendizaje	49
2.2.4.1 Estrategias metacognitivas.....	50
2.2.4.2 Estrategias socio afectivas	52
2.2.4.3 Estrategias cognitivas	55
Capítulo 3.....	57

Marco Metodológico.....	57
3.1 Enfoque y tipo de investigación	57
3.2 Población.....	58
3.3 Procedimiento.....	59
3.3.1 Diseño	59
3.3.2 Fases - Etapas	61
3.3.3 Cronograma	62
3.3.4 Técnicas	63
3.3.5 Instrumentos para la recolección de datos	64
3.3.6 Proceso de recolección de datos	68
Capítulo 4.....	70
Resultados	70
4.1 Categorías	70
4.1.1 Filtro afectivo bajo en relación con las estrategias de aprendizaje.....	70
4.1.2 Filtro afectivo alto en relación con las estrategias de aprendizaje.....	81
4.2 Conclusiones	86
Recomendaciones	89
Bibliografía	91
Anexos	94

Índice de Tablas

Tabla 1. Fases de la ansiedad.....	42
Tabla 2. Estrategias metacognitivas.....	51
Tabla 3. Estrategias socio-afectivas.....	54
Tabla 4. Estrategias Cognitivas.....	55
Tabla 5. Fases y Etapas de la investigación.....	61
Tabla 6. Cronograma	62
Tabla 7. Instrumentos y Técnicas	69
Tabla 8. Emociones.....	71
Tabla 9. Emociones negativas.....	74
Tabla 10. Emociones positivas	74
Tabla 11. Observación examen producción oral.....	75
Tabla 12. Desempeño examen oral.....	82
Tabla 13. Emociones actividad pedagógica.....	98
Tabla 14. Estrategias de Aprendizaje.....	99

Índice de Figuras

Figura 1. Operación del filtro afectivo.....	40
Figura 2. Factores psicofisiológicos de la ansiedad en el aprendizaje.....	42
Figura 3. Dimensiones componenciales del Autoconcepto..	44
Figura 4. Taxonomía de Oxford de las estrategias de aprendizaje.	49
Figura 5. Estrategias de aprendizaje.	100
Figura 6. Estrategias de memoria.....	100
Figura 7. Estrategias cognitivas..	100
Figura 8. Estrategias de compensación.	100
Figura 9. Estrategias metacognitivas..	100
Figura 10. Estrategias afectivas..	100
Figura 11. Estrategias sociales.....	¡Error! Marcador no definido.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 22-04-2019

Página 1 de 7

1. Información General

Tipo de documento	Trabajo de Grado
Título del documento	La posible relación entre el filtro afectivo y las estrategias de aprendizaje en la producción oral en el nivel de Básico II de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana
Autor(es)	Karen Angelica Pedraza Roza, Jennifer Andrea Quintero Cuervo
Publicación	2019
Palabras Claves	Filtro afectivo, aprendizaje de lengua extranjera, francés, producción oral, estrategias metacognitivas, inteligencia emocional.

2. Descripción

El presente resumen analítico en educación (RAE), corresponde al trabajo de grado La posible relación entre el filtro afectivo y las estrategias de aprendizaje en la producción oral en el nivel de Básico II de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. El cual, tiene como objetivo el analizar la influencia que tiene el filtro afectivo en la producción oral de francés. Para esto, se escogieron dos grupos diferentes del nivel Básico II, el análisis e investigación se llevó a cabo en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

3. Contenidos

El trabajo de grado está dividido en cuatro partes. En primer lugar, se encuentra la introducción, justificación y la situación problema que se va a trabajar a lo largo de este. Luego, está todo lo relacionado con teoría y antecedentes (estado del arte) en donde se encuentran las bases teóricas de la investigación. En los antecedentes, se encuentran investigaciones, artículos y trabajos de grado relacionados con el filtro afectivo, la inteligencia emocional y su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, el estado del arte está dividido en 3 apartados: Emociones, Estrategias de aprendizaje e Inteligencia Emocional.

El marco teórico se encuentran referentes teóricos como Krashen (1986), Goleman (1995), entre otros que dan soporte a la investigación. Está dividido en tres partes, en primer lugar, la dimensión socio- afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras donde se expone la

importancia del componente afectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se menciona como se le da más importancia al componente cognitivo y a la formación de este que al componente emocional. Se usa el soporte teórico de diferentes autores, principalmente de LeDoux (1996) y Schunk (2008). En segundo lugar, se habla de cómo las emociones se encuentran y producen en el cerebro y de cómo las personas reaccionan y actúan debido a estas. Está dividido en dos subcategorías filtro afectivo e inteligencia emocional. En último lugar, se encuentran las estrategias metacognitivas, en este apartado se define brevemente el término metacognición y se explican y exponen las estrategias de aprendizaje para así enfocarse principalmente en las estrategias metacognitivas, las cuales pueden cumplir un papel importante en el control del filtro afectivo.

En tercera instancia, se encuentra la metodología de la investigación, en donde se explica la manera en la que la recolección de datos se realizó. Se explica cómo se escogió la población, la manera en que los datos fueron recogidos y el tipo de instrumento que se utilizó. Para finalizar, se encuentran el análisis de resultados, las conclusiones y recomendaciones finales.

4. Metodología

Este trabajo tiene enfoque mixto y de tipo descriptivo está dividido en cuatro etapas. Primero, se realizaron observaciones no participativas y un cuestionario en dos grupos diferentes del nivel de Francés Básico II. En total, a lo largo de la investigación se les realizaron cuatro cuestionarios a los estudiantes. Para comenzar, se les aplicó un primer cuestionario, con el objetivo de identificar las emociones presentes entre los estudiantes. Partiendo de esta primera encuesta, las autoras empezaron a realizar las siguientes observaciones no participativas, estas observaciones se dividieron en tres fases: clase, una actividad pedagógica dirigida y diseñada por los estudiantes y el parcial de producción oral.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: cuestionarios, observaciones no participativas, diario de campo y registro audiovisual. Para el análisis de datos se escogieron a 6 estudiantes, estos fueron escogidos debido a la cantidad de información que se tenía de cada uno ya que todos estuvieron presentes en las tres fases de observación.

5. Conclusiones

Partiendo de la pregunta investigativa, el marco teórico, la recolección y análisis de datos pudimos llegar a las siguientes conclusiones:

Desde la psicolingüística se han estudiado los procesos cognitivos que forman parte de la adquisición de la lengua. Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, las emociones tienen una gran influencia en la comprensión y asimilación de conceptos lingüísticos, puesto que estas pueden afectar o favorecer la entrada de la lengua meta.

Se puede concluir que todos los estudiantes presentan emociones tanto negativas como positivas. No obstante, los estudiantes que manifestaron tener un desbalance de emociones

negativas eran aquellos con filtro afectivo alto, es decir enfrentaban dificultades para comprender, asimilar y adquirir aspectos relevantes de la lengua y así ejecutarlos en su producción oral. Por otro lado, aquellos con un filtro afectivo bajo, mostraron habilidad para controlar emociones adversas durante la producción oral.

Los aprendientes son capaces de reconocer sus emociones, pero no todos demostraron tener control sobre ellas. Aquellos que las controlan tienen éxito en el logro de metas debido a que el uso de estrategias de aprendizaje junto con un alto nivel de inteligencia emocional, ayuda a mejorar su desempeño. De igual manera, en casos de desbalance emocional el criterio del estudiante para asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje se nubla causando que muchas herramientas disponibles pasen desapercibidas.

Con respecto al filtro afectivo, las condiciones que pueden aumentar o disminuirlo están ligadas a la individualidad del estudiante, dado que los juicios que este tenga respecto a la lengua y su aprendizaje, determinan el desempeño. Aspectos externos que pueden influir pueden ser horario, el ambiente, el docente y sus compañeros de clase.

En cuanto a la motivación de los aprendices, es un factor que apoya el proceso de aprendizaje y resulta imprescindible para la búsqueda de otros materiales, herramientas o estrategias que respalden la adquisición de la lengua, pues los estudiantes pueden encauzar su propósito al ampliar o fortalecer aspectos como el léxico, las normas lingüísticas específicas de la lengua, la producción espontánea de oraciones, entre otros. En el curso de Francés Básico II se presenció que (el 50%) de estudiantes poseen una motivación hacia el aprendizaje de la lengua, a diferencia del resto de la población, su motivación se ve afectada por la presencia del filtro afectivo alto.

La investigación abordó las situaciones en las que los estudiantes podían presenciar emociones tanto positivas como negativas. De esto se pudo concluir que, los estudiantes con filtro afectivo bajo y alto reiteraban en el uso de estrategias de memoria enfocadas en la repetición de palabras o expresiones. Lo cual implica que consideran estas estrategias como punto de partida en su aprendizaje, debido a la continua incorporación de palabras nuevas en su vocabulario.

Los estudiantes con filtro afectivo bajo, hacen uso de estas estrategias en búsqueda de obtener respuestas inmediatas. Por otro lado, los aprendices con filtro afectivo alto demuestran tener poco conocimiento de las estrategias que pueden aplicar. De lo anterior podemos decir que, los estudiantes utilizan de forma desorganizada el uso de estrategias ya que no se encontró un patrón definido en la relación que tienen las estrategias usadas por los estudiantes. Es importante que los estudiantes sean conscientes de las estrategias que están utilizando, para que así escojan y organicen aquellas que les ayuden a resolver sus dudas, dificultades o se adecuen a sus métodos de estudio.

Esta investigación pudo concluir que, las estrategias de aprendizaje utilizadas por aquellos estudiantes con filtro afectivo bajo, les facilitan la integración de elementos afectivos y cognitivos. Por otro lado, aquellos con filtro afectivo alto no tienen claridad de los beneficios

que pueden ofrecer estas estrategias. Si una persona le da mayor importancia al enfoque emocional esto puede ocasionar que se desentienda de los componentes cognitivos de la lengua. Es decir, la parte cognitiva no puede estar desligada de la parte emocional, ya que, ambas partes conciben el aprendizaje.

En lo que concierne a la producción oral, pudimos observar que a esta habilidad no se le ha dado la importancia que merece ya que modelos puramente gramaticales fomentan altos niveles de corrección al estilo de cada estudiante, lo cual puede llevar a afectar la individualidad en el uso de la lengua y por ende debilitar la producción oral.

6. Fuentes

Aguilera, A., & García, M. (2013). *Estudio acerca de la repercusión de la inteligencia emocional en el área de lengua extranjera*. (Maestría). Universidad de Almería, España.

Anguera, M. (1986). *La investigación cualitativa*. Educar. Universidad de Barcelona.

Bados López, A. (1986). *Análisis de componentes de un tratamiento cognitivo-somático-conductual del miedo a hablar en público*. Universidad de Barcelona.

Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*. Universidad de Sevilla, España.

Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 7(2), 41-50.

Centro Virtual Cervantes. (1997-2019). Diccionario de términos clave de ELE [versión electrónica]. Madrid, España: Instituto Cervantes, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Cook R., Klein M.D y Tessier A. (2008). *Encouraging the development of cognitive kills and literacy*. Upper Saddle River, NJ:Prentice

Deci, E. y Ryan, R. M (2000): “The what and why of goal pursuits: human needs and the self determination of behaviour”. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.

Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris: Hachette.

Dufeu, B (1994): *Teaching Myself*, Oxford, Oxford University Press.

Del Rio, Olga (2011), *El proceso de investigación: etapas y planificación de la investigación*, en Vilches, L. (coord.) *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital*, Barcelona, Ed. Gedisa, pp. 67-93

- Fernández-Abascal, E., Jiménez Sánchez M. P. y Martín Díaz M. D. (2003a). *Emoción y Motivación. La adaptación humana (Volumen I)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Fonseca, T., & Díaz, V., (2015) Las estrategias metacognitivas y la comprensión oral en el nivel intermedio alto de francés de la licenciatura en lenguas modernas de la PUJ (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- García Ferrando, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Madrid, España: Alianza Universidad.
- Grandis, A. M. (2009). Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional* [Ebook] (pp. 35-41). N/A. Retrieved from <http://www.itvalledelguadiana.edu.mx/librosdigitales/maslibros/Goleman%20Daniel%20-%20Inteligencia%20Emocional.PDF>
- González, P., & Villarrubia, M. (2011). *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2*. Instituto Cervantes de Leeds, Reino Unido.
- González Pienda, J., & Núñez Pérez, J., & Glez. Pumariaga, S., & García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Herrera, J. (s.f.). La investigación cualitativa. Recuperado de: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Horwitz, E. et al. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. *The Modern Language Journal* 70, no. 2: 125-132
- Jiménez, I., (2017). Análisis de la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el proceso de aprendizaje de inglés. Universidad de Extremadura, España.
- Krashen, Stephen D. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. United Kingdom: Prentice Hall International.

- LeDoux, J. *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta, 1999. (*The emotional brain*. Nueva York: Simon & Schuster, 1996)
- Lugo, J., (2017). Las emociones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura de lenguas modernas en la PUJ (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Martínez, L. (2014). El efecto del filtro afectivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) y actividades para su reducción en Educación Primaria. Universidad de Valladolid, España.
- Mollard, F. (2017). *Introduction aux stratégies d'apprentissage mises en place par les étudiants spécialisés dans l'étude de la langue française*. Journal of the Faculty of Foreign Studies, Aichi Prefectural University: Language and Literature, (49),217-231).
- Occhipinti, A. (2009). Foreign language anxiety in in-class speaking activities. *Ms. Autumn Term: The University of Oslo*.
- Orrego, L. & Monsalve, E. Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: Inglés y Francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura 2010 vol. 15, núm. 24, enero-abril, 2010, pp. 105-142*.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U., 1990: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. HEINLE & HEINLE PUBLISHERS. Boston, Massachusetts.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. GALA.
- Parra, M., (2014) *Emociones y aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras (Maestría)*. Universidad de Oviedo, España.
- Pease, A. (2006). *Comunicación no verbal (“El Lenguaje del Cuerpo”)*.
- Printich, P. R. y Schunk, D. L (1996): *Motivation in education. Theory, Research and Application*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prencite Hall.
- Prieto, G. A., & Araque, C. (2006). La observación: base metodológica de la investigación. *Inia divulga*, 47.
- Rodríguez. C., (2017). *Estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional del aprendizaje de Inglés*. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*.

Schunk, M. (2018). Motivación. In D. Schunk, *TEORÍAS DEL APRENDIZAJE* (6th ed., pp. 345-399). México: Mónica Vega Pérez.

Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J. & González-Pineda, J. Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema 2006. Vol. 18, n° 2, pp. 165-170*.

Valladares, J.C. (2015). *La ansiedad y su relación con la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universidad de Dalarna, Suecia.

Williams, M & Burden, R (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. (2000), “Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective”, en Monique Boekaerts, Paul Printrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Londres, Academic Press, pp. 13-39.

Zimmerman, B. y Schunk, D. (2001), “Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overview and analysis”, (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 1-37.

Elaborado por:	Karen Angélica Pedraza Rozo, Jennifer Andrea Quintero Cuervo
Revisado por:	Juan Pablo Bermúdez

Fecha de elaboración del Resumen:	22	04	2019
--	----	----	------

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso lingüístico que tiene en cuenta los elementos de aprendizaje constitutivos de una lengua, la pragmática y por ende el contexto en el que el estudiante aplica sus conocimientos y desarrolla las competencias que conciernen a la lengua meta. En el aprendizaje de una lengua extranjera, varios elementos internos y externos hacen parte del aprendiente dónde las construcciones de pensamiento se conforman por la necesidad de comunicarse con una lengua distinta a la nativa. Sin embargo, cuando el individuo debe adquirir una lengua por cuestiones externas a él puede llegar a perjudicar su aprendizaje, debido a las facultades afectivas que impiden el acercamiento y la elaboración del pensamiento.

A menudo, la educación está enfocada principalmente en la visión cognitiva. A pesar de esto, está comprobado científicamente que las emociones evolucionaron en el cerebro mucho antes de que lo hicieran el pensamiento y la razón, pero no ha sido posible comprender la importancia de las emociones en el aula de clase. Sin embargo, varios autores resaltan la necesidad de estimular a los estudiantes en el aula para mejorar su proceso de aprendizaje. Como afirma LeDoux “la mente sin emociones no es mente” (1996:25).

Es decir, no dar importancia a las emociones es subestimar la capacidad del ser humano de aprender desde un aspecto holístico conformado por sus experiencias, ideas y el lazo afectivo que puede desarrollar hacia su formación. En este orden de ideas, es evidente lo provechoso de propiciar un ambiente de estudio que permita facilitar la asimilación de conceptos y estructuras gramaticales que den un espacio para la reflexión, la motivación y la autoestima, y que beneficien al individuo en su aprendizaje. De lo contrario, esto puede influir negativamente en el estudiante pues las emociones pueden permear el aprendizaje y su disposición para ser parte de las actividades realizadas en el aula.

Claramente, si los individuos pierden el interés y la motivación en la clase no van a aprender los conceptos, lo que afecta directamente su desempeño en está e incrementa aún más su filtro afectivo. Dufeu (1994), menciona que es importante que:

los alumnos se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule la seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzado (p.89-90).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante establecer un entorno estimulador que genere un impacto favorable para el estudiante, donde pueda compartir con otros sus conocimientos, se interese sobre los temas y tenga auto-retroalimentación que contribuya a fortalecer sus habilidades. Partiendo de la base de que, la atención permite que el estudiante pueda asimilar conocimientos que estarán almacenados en la memoria cuando es posible establecerlos desde un espacio libre de emociones desfavorables.

En conclusión, las emociones pueden contribuir o atrasar el proceso cognitivo de un individuo dependiendo del tipo que se presente a lo largo de su proceso de aprendizaje. Por lo anterior, el presente trabajo busca determinar el impacto del filtro afectivo en la producción oral de los estudiantes de Básico II de francés, los cuales se están formando para ser futuros licenciados.

Capítulo 1

Problema de Investigación

Los estudiantes de la Licenciatura de Lenguas Modernas deben enfrentarse al aprendizaje de una o más lenguas durante sus años de estudio. Entre estas, el francés y el inglés son las lenguas establecidas por el currículo de la universidad. Las cinco habilidades de las lenguas son enseñadas a profundidad, estas son la escucha, escritura, expresión oral, la lectura y la gramática, de tal manera que los estudiantes sean eficientes en el manejo de las estas. Sin embargo, para el aprendizaje de una lengua extranjera es importante enseñar a los futuros docentes estrategias que les faciliten la asimilación de conocimientos tales como, las reglas lingüísticas, léxico, pronunciación, comprensión, etc. De manera que estas estrategias también aporten la ayuda necesaria para dirigir la atención, a mantener la motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje.

Se escogió el francés debido a nuestras experiencias personales con el aprendizaje. A lo largo de nuestro proceso, nos dimos cuenta de la complejidad de esta habilidad debido a las particularidades de la pronunciación y la falta de conocimiento de herramientas para mejorar la oralidad. De lo anterior, la parte afectiva se encontraba en desequilibrio lo cual perjudicó la motivación y la actitud hacia el aprendizaje de la lengua. Por ello, consideramos importante estudiar la presencia de emociones positivas y negativas en la producción oral del francés dado que es el enfoque comunicativo que pretende transmitir ideas y pensamientos.

En la licenciatura en lenguas modernas, la clasificación de los niveles de francés está organizada de la siguiente manera: Elemental, Básico I-II, Intermedio bajo I-II, Intermedio e Intermedio Alto. En el nivel elemental y básico I, los estudiantes aprenden las bases gramaticales de la lengua, es decir, todo aquello necesario para comunicarse con otros como lo

es el saludo, los gustos, presentaciones entre otros. Al finalizar el nivel de Básico I, se espera que “los estudiantes sean capaces de comunicar de manera oral y escrita tareas simples de la vida cotidiana, descripciones del entorno y describir eventos pasados o futuras. Esto, por medio de estrategias de reflexión y de aprendizaje que les permitirán ejercer un control consciente sobre sus procesos de aprendizaje y facilitarán el trabajo autónomo”. (programa curricular de francés básico I de la faculta de comunicación y lenguaje, licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés, pontificia universidad javeriana, 2019) [traducción propia].

Es decir, al finalizar este nivel los estudiantes deben tener un nivel conversacional estructurado en donde conozcan los aspectos básicos de la lengua. Por esta razón escogimos el nivel Básico II del programa. Puesto que este nivel forma a los estudiantes para adquirir un nivel B1 según el marco común europeo, en otras palabras, el currículo plantea lo siguiente: “los contextos comunicativos familiares para una comunicación efectiva y hacer frente a los problemas cotidianos. Los alumnos podrán comunicarse tanto oralmente como por escrito para realizar tareas simples de la vida cotidiana, haciendo descripciones del entorno; También desarrollarán la capacidad de reconocer la interculturalidad en contextos familiares de comunicación relacionados con experiencias personales”. [traducción propia]. Según el currículo de francés se espera que los estudiantes de este nivel logren generar diálogos espontáneos, describir acontecimientos, deseos, aspiraciones y experiencias.

Partiendo de la investigación de Lugo “las emociones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la PUJ” (2017). El autor estudia las emociones presentes en los estudiantes de la licenciatura tanto en inglés como en francés. En este estudio, se evidencia la presencia de emociones positivas y negativas en los estudiantes y determina que pueden beneficiar o dificultar el aprendizaje.

Las emociones tanto positivas como negativas están en constante presencia en la vida de los seres humanos, hacen parte de su diario vivir. Los estudiantes a lo largo de su proceso deben aprender a convivir con ellas; sin embargo, algunos aprenden a manejarlas y muchos otros por el contrario no poseen el control suficiente sobre ellas. Como se mencionó anteriormente, al ser las emociones un factor que está presente constantemente, puede llegar a tener influencia ya sea positiva o negativa en alguno de los aspectos relacionados con el aprendizaje.

Partiendo de lo mencionado por Arnold (2000), el aprendizaje está compuesto por ambos enfoques: cognitivo y emocional las cuales están ligadas y no se opone la una a la otra. Pero, el enfoque emocional es muchas veces omitido en la enseñanza de lenguas, se da por sentado que los estudiantes son conscientes de sus emociones y tienen la capacidad de controlarlas. A pesar de las investigaciones dirigidas a la comprensión de las emociones en el aprendizaje, creemos importante que los estudiantes hagan uso de las estrategias de aprendizaje para facilitar la autonomía y alcanzar un aprendizaje significativo de la lengua. Ante la situación planteada, el propósito de esta investigación es descubrir la posible influencia del filtro afectivo en la producción oral de los estudiantes de Básico II de francés de LLM.

1.1 Pregunta de Investigación

La pregunta de investigación planteada por el presente proyecto es la siguiente:
¿Cuál es la relación entre el filtro afectivo y el uso de estrategias de aprendizaje en la producción oral de los estudiantes de francés Básico II del programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Determinar la relación entre el filtro afectivo de los estudiantes de Básico II y el uso de estrategias de aprendizaje.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar las emociones que presentan los estudiantes durante su producción oral (PO) en clase de FLE.
2. Indagar el uso de la inteligencia emocional de los estudiantes.
3. Describir el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes.

1.3 Justificación

La importancia de esta investigación reside en la necesidad de analizar la influencia del filtro afectivo en la producción oral; debido a que esta producción al ser una habilidad importante en el aprendizaje de francés, en donde se evalúa el uso de estructuras gramaticales, vocabulario, pronunciación, fluidez, entre otras puede verse perjudicada o beneficiada por la presencia de este.

El aprendizaje de una lengua extranjera se puede caracterizar por el interés personal sobre los aspectos culturales de un país, el reconocimiento en un ámbito social o profesional, por perfeccionar su perfil, entre otros. Sin embargo, cuando no existen estos intereses, la lengua actúa como una imposición para el estudiante, ya sea por presión social o académica. En consecuencia, el aprendizaje se puede ver obstaculizado por varios factores, como lo expone Parra (2014):

La adquisición de segundas lenguas o LE (lengua extranjera) se halla envuelta en un tejido de factores ambientales e individuales que, no en pocas ocasiones, obstaculizan el proceso de enseñanza, lo que conlleva una disparidad de ritmos, niveles y déficits en el aprendizaje.

Entre estos factores encontramos el componente emocional que está conformado en su mayoría de emociones positivas y negativas las cuales, como se mencionó anteriormente, afectan directa e indirectamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A pesar de esto, este componente ha sido investigado poco a poco, ya que se le da mayor importancia a la formación teórica, la cual incluye componentes como: interiorización de conocimientos, vocabulario,

evaluaciones y trabajos escritos, es decir, todo aquello que demuestre una eficiencia en cuanto al dominio de esa lengua. Tomemos como ejemplo las palabras de José C. Núñez y Soledad González-Pumariega (citado en García y Doménech 2002: 25) al respecto:

Para aprender es imprescindible poder hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario querer hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales).

Por tanto, el aula de clase debería funcionar como un espacio en donde se genere el intercambio de ideas, la profundización de conocimientos y teorías para motivar a los estudiantes. Este espacio debería fomentar la presencia de emociones positivas hacia la lengua, puesto que como seres humanos dependemos de nuestra parte emocional, que nos permite crear un ambiente abierto y dispuesto para el aprendizaje. Como lo indican Márquez, Remolina De Cleves y Velásquez (2011): “la dimensión emocional de la persona, la cual debe ser educada para que las emociones y los sentimientos afloren convirtiéndose en apoyo, estímulo y guía para la vida”. En otras palabras, el estudiante debe educarse para controlar sus emociones y no permitir que estas afecten su proceso de manera que sean un apoyo y no una debilidad para él. Cómo complementa Jane Arnold (2000):

La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en

realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro. (p.19)

Es evidente entonces que teniendo en cuenta los factores previamente mencionados, surge la necesidad e importancia de buscar soluciones que disminuyan el filtro afectivo al momento de la producción oral en francés. Como menciona Krashen (1982), el componente afectivo participa de forma indirecta en la actitud del sujeto; como su motivación, el esfuerzo, el trabajo sobre la autoimagen y la autorregulación, así como también en su desempeño y en su aprendizaje.

Capítulo 2

Conceptos Teóricos

2.1 Estado del Arte

En términos generales, el aprendizaje de una lengua extranjera da lugar a estímulos que competen el aspecto afectivo, cognitivo y social de los aprendientes. En paralelo, estos aspectos pueden determinar el éxito o el fracaso de la adquisición de una lengua extranjera puesto que se ha reconocido la importancia de las emociones sobre los procesos cognitivos (percepción, atención, memoria, lenguaje y el pensamiento) de un individuo. De acuerdo con lo anterior, el estado del arte se divide en tres apartados: emociones, estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional.

La primera categoría abarca la repercusión de las emociones en la enseñanza de lenguas extranjeras desde el enfoque afectivo y emocional. Es decir, cómo las emociones influyen en el aprendizaje y en la sociedad. También resalta la importancia de la investigación del componente afectivo y cómo contrarrestar la presencia de emociones negativas de las cuales las más estudiadas son la ansiedad y la desmotivación.

El proceso de enseñanza de lenguas extranjeras está compuesto por dos sujetos principalmente, el estudiante y el docente. En el trabajo de grado “Las emociones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura de lenguas modernas en la PUJ” Lugo, (2017) resalta la importancia de analizar la incidencia del manejo emocional del docente hacia a los estudiantes que están aprendiendo una lengua extranjera. Por tanto, es necesario analizar los procesos cognitivos y su relación con el componente afectivo, para esto es relevante otorgar una explicación sobre la importancia de las emociones sobre el aprendizaje de una segunda lengua dado que, las emociones repercuten en el proceso memorístico, la adquisición de nuevos

conocimientos y la atención (Lugo, 2017). Sin embargo, las emociones negativas tales como el miedo, la ansiedad, estrés, frustración, inseguridad, etc., afectan el rendimiento cognitivo de la persona. La propuesta de Lugo (2017) a los docentes es dar mayor importancia al manejo emocional debido a que su participación es determinante para la motivación y el buen desempeño del estudiante en la lengua. Teniendo en cuenta la importancia de las emociones en el aprendizaje y de cómo estas se relacionan entre ellas; el individuo decide si es relevante o no lo que está aprendiendo a partir de sus emociones.

Un aspecto importante en la investigación es considerar el desarrollo de la empatía del docente con el estudiante, esta participación afectiva permitirá mejorar la relación entre el maestro-alumno. Por otro lado, la investigación revela las dificultades sociales que se desenvuelven en el aula de clase debido a la falta de cultura emocional, es decir, las personas no son conscientes del control que pueden tener sobre sus emociones, expresiones y manejo de las interacciones sociales.

El autor establece como agente principal a la familia ya que es la encargada de la educación emocional, pero aun así manifiesta la necesidad de que este tema sea abordado desde la formación académica, ya que se ve comprometido por la falta de interés existente hacia el componente afectivo. Lugo cree indispensable cambiar la dificultad que tienen las personas de manejar, reconocer y controlar sus propias emociones. Esto, ayudaría a mejorar las relaciones interpersonales de cada sujeto, de igual manera, las instituciones educativas están en la obligación de brindar el acompañamiento necesario a los estudiantes en lo referente a estos temas.

También, es importante tener en cuenta los factores afectivos como la motivación y la ansiedad en el estudiante implicados en el proceso de aprendizaje. Parra (2014) en “Emociones y

aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras”, señala lo negativa que puede llegar a ser la influencia de la ansiedad en el aprendizaje, debido a que el estudiante establece un patrón que lo lleva a repetir de manera inconsciente pensamientos inadecuados que desencadenan otro tipo de emociones que afectan el proceso de aprendizaje; también aconseja no llevar a cabo evaluaciones directas ya que las pruebas generan ansiedad en el estudiante lo cual atrasa el proceso cognitivo.

Así mismo, hace algunas distinciones de cómo identificar un estudiante que presenta ansiedad, para esto, propone estrategias que pueden aplicarse en el aula. Un componente significativo en los aprendientes de lengua es la motivación en palabras de M. William y R. Burden (1999) para definir la motivación: “Es un estado de activación cognitiva y emocional produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a todo el esfuerzo intelectual y/o físico sostenido con el fin de lograr metas previamente establecidas”. (p.128).

Igualmente, en su trabajo “La ansiedad y su relación con la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras” Valladares (2015) expone la presencia existente de ansiedad en los estudiantes de lenguas extranjeras y se enfoca principalmente en la producción oral. El objetivo principal de su investigación, es analizar cómo esta variable se presenta en el estudiantado y como los profesores crean condiciones para que se reduzcan los niveles de ansiedad en el aula. El autor resalta la importancia del enfoque afectivo en el aprendizaje y cómo a pesar de que este ha sido dejado en un segundo plano, el desarrollo y bienestar emocional puede hacer una gran diferencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las bases teóricas fuertes de su investigación están respaldadas por autores como Krashen (1982) y su teoría del filtro afectivo y Horwitz (1986).

La segunda categoría se enfoca en presentar y definir las diferentes estrategias

metacognitivas las cuales supervisan, regulan y dirigen los procesos de aprendizaje y autorregulación; como herramienta para aprender una lengua extranjera. Así mismo, presenta las metas académicas como una posible estrategia para combatir la falta de motivación en el aprendizaje.

En el trabajo de grado “Las estrategias metacognitivas y la comprensión oral en el nivel intermedio alto de francés de la licenciatura en lenguas modernas de la PUJ” Fonseca y Díaz (2015) proponen el desarrollo de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión oral en las clases de francés. Este se enfocó en un grupo de intermedio alto de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y analizó el tipo de estrategias que manejaban los alumnos y los posibles errores que cometieron al ponerlas en práctica. La investigación tiene en cuenta la perspectiva psicolingüística debido a que busca describir, identificar y clasificar el uso de estrategias metacognitivas para el aprendizaje del francés a través del entendimiento de los procesos mentales que realizan los estudiantes durante la comprensión oral. Así mismo, la investigación comprende el fenómeno de la baja comprensión oral en francés y además busca explorar la efectividad que podría tener el uso de las estrategias metacognitivas para la mejorar el desempeño de esta habilidad en los estudiantes.

Las autoras describen las estrategias metacognitivas bajo tres procesos, planeación, monitoreo y evaluación las cuales son aplicadas en el ejercicio que utilizan los estudiantes de la licenciatura en el momento de realizar ejercicios de comprensión oral. Por tanto, este trabajo de investigación recupera temas importantes desde la teoría, manejando distintos autores y aplicando de forma significativa las estrategias de aprendizaje a los estudiantes y con ello dar a entender los procesos mentales que elabora cada individuo al momento de estudiar. De igual

manera, dio cuenta de la falta de autonomía y repaso que existe dentro y fuera del aula de clase. El contexto general en el que se ubica esta investigación, es la disminución del filtro afectivo hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Se escogieron algunas investigaciones que pueden ser complementarias al tema.

El artículo “Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio” Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pineda (2006) mencionan la importancia de aplicar el uso de estrategias de estudio y su implicación para la formación en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los autores muestran las ventajas del uso de estrategias de autorregulación y cómo favorecen el éxito de las metas académicas alcanzadas por los estudiantes. También, como estas fomentan la personalidad del aprendiz y su progreso cognitivo. Según la teoría de las metas de logro y los estudios que se desarrollan en este campo, los estudiantes que utilizan las estrategias se adaptan a los recursos que poseen.

El fin de su investigación es clarificar las relaciones existentes entre las metas de rendimiento y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación. Los autores, tienen en cuenta las razones académicas por las que los estudiantes desean mejorar su rendimiento académico. Por tanto, estipulan y diferencian cuatro tipos de metas: 1) Metas orientadas al aprendizaje, 2) Metas orientadas al yo, 3) Metas orientadas a la valoración social y 4) Metas de logro o recompensa. El autor observó que los estudiantes con metas altas tienen mayor uso de estrategias cognitivas y autorreguladoras a diferencia de los estudiantes que tienen metas bajas.

Adicionalmente, el interés en los estudios y la adquisición de competencia y control personal serían razones capaces de asegurar un procesamiento estratégico de la información de estudio y una actuación académica autorregulada, y es posible que en último término un buen rendimiento académico. Por otra parte, los autores resaltan según los resultados, la búsqueda de

una valoración social donde se dé una implicación en el estudio como por ejemplo buscar la aprobación de otros o de manifestar habilidades. En conclusión, las estrategias manifiestan la defensa del yo que se relaciona directamente con la motivación y los procesos volitivos de la persona.

En el artículo “Introduction aux stratégies d’apprentissage mises en place par les étudiants spécialisés dans l’étude de la langue française” Mollard (2017) presenta qué hábitos de estudio poseen los estudiantes de la Universidad Aichi ubicada en Japón. El autor presenta tres cuestionarios distintos los cuales se basan en las estrategias planteadas por O’Malley y Chamot. Así, por medio de estos cuestionarios se busca que los estudiantes tengan conciencia de las estrategias que están utilizando o si por el contrario no las están utilizando.

La investigación llega a la conclusión que los estudiantes exitosos hacen uso de las estrategias metacognitivas para alcanzar sus metas de estudio a diferencia de aquellos estudiantes que no son conscientes de estas. Por tanto, las dificultades que estos últimos afrontan pueden afectar su progreso académico, sus resultados y en la planeación de su aprendizaje a futuro. Para ello, es primordial que los aprendientes establezcan metas a corto plazo para formular sus objetivos de aprendizaje y el nivel de competencia que desean alcanzar.

En el aprendizaje de una segunda lengua, varios autores denotan la importancia de que los estudiantes utilicen estrategias de aprendizaje para hacer su proceso más productivo. Partiendo de lo anterior, el trabajo “Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés” de las autoras Orrego & Monsalve (2010) habla acerca de cómo el uso de estas estrategias puede hacer una diferencia en el aprendizaje de inglés y francés. Este trabajo tiene como sujeto de estudio una población de estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras de la escuela de idiomas de la universidad de Antioquia y al ser un trabajo que recogió datos

cuantitativos y cualitativos muestra cómo los estudiantes tienden a tener preferencia por el uso de una de las dos lenguas, debido a distintos factores como la cultura y el mayor acercamiento que se ha tenido con una de ellas.

El propósito de esta investigación era ver las concepciones tanto de los estudiantes como de los profesores de las estrategias de aprendizaje y el papel que estas cumplen en el aprendizaje de lenguas. Asimismo, habla sobre cómo el uso de estas estrategias puede ayudar a que los estudiantes sean más autónomos en cuanto a su propio aprendizaje. Al final, se llega a la conclusión de que los estudiantes son conscientes de la importancia del uso de las estrategias y que se es necesario cambiarlas dependiendo de la lengua, pero que en realidad los estudiantes utilizan las mismas estrategias para las dos lenguas. Por otro lado, los profesores también son conscientes de la importancia de estas, pero no todos las enseñan a sus estudiantes o tienen la suficiente información teórica para ponerlas en práctica.

Finalmente, la tercera categoría recupera investigaciones que han estudiado el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes y el docente en un contexto de aprendizaje de L2 y lengua extranjera.

En el primer trabajo de esta categoría “Estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional del aprendizaje de inglés” Rodríguez (2017) identifica y describe en su investigación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el nivel intermedio bajo de la licenciatura de lenguas modernas en la Universidad Javeriana. La autora, se centra en la inteligencia emocional y en cómo las estrategias didácticas pueden contribuir a está. La investigación acoge los siete tipos de inteligencias propuestas por Gardner: verbal/lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésica y las relacionadas a las emociones, las cuales son tenidas en cuenta ya que no todos los individuos manejan la misma inteligencia. Dentro del

espectro de la inteligencia emocional, existen dos dimensiones, la interpersonal e intrapersonal, las cuales están compuestas por cinco elementos: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social.

La investigación destaca la influencia de tres factores que son relevantes a la hora de promover la IE (Inteligencia Emocional) en los estudiantes, estos son: el ambiente, la motivación y la relación entre maestro y estudiante. La primera se define como el lugar donde se estipulan las expectativas que los estudiantes necesitan para llevar a cabo su aprendizaje, el segundo factor es la motivación del estudiante que puede verse estimulada desde los aspectos exteriores e interiores que rodean y forman parte del individuo. Por último, la relación maestro-estudiante que es primordial para el desempeño del estudiante en el desarrollo de competencias que favorezcan su aprendizaje. Para concluir, la autora aborda desde la afectividad y el aprendizaje de lenguas la eficacia de promover la inteligencia emocional en los actores que participan en el aula de clase.

La IE ha sido un tema de conversación bastante debatido debido a las distintas definiciones que han existido de inteligencia, luego de varios años de búsqueda se llegó como tal al término de inteligencia emocional.

En el trabajo “Estudio acerca de la repercusión de la inteligencia emocional en el área de lengua extranjera” Aguilera (2013) habla acerca de la importancia de educar emocionalmente a los estudiantes desde temprana edad y cómo por medio de esta educación es más sencillo para estos el desarrollar y controlar su proceso de aprendizaje. Al comienzo del trabajo se explica la evolución que ha tenido el término de inteligencia y como con el paso de los años se llegó al concepto de inteligencia emocional como tal, para esto utiliza a los dos autores más reconocidos en el campo Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1990).

También, partiendo de los autores mencionados anteriormente, la autora muestra la clasificación existente de inteligencia emocional, y los aspectos relacionados con este. La investigación a pesar de estar enfocada en la educación española habla también sobre otros países que ya han comenzado a implementar la educación emocional en sus escuelas tanto para estudiantes como para profesores.

Para finalizar, en el trabajo “La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2” de González y Villarrubia (2011), las autoras comienzan hablando acerca del filtro afectivo y su importancia e influencia en el aprendizaje de una L2. También, hablan de cómo el aprendizaje de una lengua no solo depende de la edad del aprendiz sino de la disposición que éste tenga hacia la lengua. A lo largo del trabajo se habla de la IE, primero con una definición de inteligencia y de los tipos de inteligencia existentes, luego en cómo se desarrolla la IE en un aula de clase (ELE) teniendo como eje principal la relación profesor - alumno. Para finalizar, las autoras proponen en uso de TIC (tecnologías de la información y comunicación) como recurso de enseñanza y aprendizaje de una L2 basándose en la inteligencia emocional.

2.2 Marco Teórico

El marco teórico - conceptual que respalda la siguiente investigación está diseñado para explicar los siguientes conceptos: emociones y su influencia en nuestro aprendizaje, la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras (en este caso francés), el filtro afectivo y la inteligencia emocional. Así mismo, se determinó cómo estos conceptos se relacionan entre sí. Para abordar estos términos, se tomaron teorías desde el campo de la neurolingüística y psicología (inteligencia emocional). De este modo, los capítulos centrales son: Dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, Emociones y Estrategias de Aprendizaje.

2.2.1 Dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso lingüístico que tiene en cuenta los elementos de aprendizaje constitutivos de una lengua, la pragmática y el contexto en el que el estudiante aplica sus conocimientos y desarrolla las competencias que conciernen a la lengua meta. En el aprendizaje de una lengua extranjera, varios elementos internos y externos hacen parte del aprendiente, sus construcciones de pensamiento se conforman por la necesidad de comunicarse con una lengua distinta a la nativa. Sin embargo, cuando un individuo debe adquirir una lengua por cuestiones externas a él puede llegar a perjudicar su aprendizaje debido a las facultades afectivas que podrían impedir el acercamiento y la elaboración del pensamiento.

Normalmente, la educación está enfocada principalmente en la visión cognitiva. A pesar de esto, está comprobado científicamente que las emociones evolucionaron en el cerebro mucho antes de que lo hicieran el pensamiento y la razón, como menciona el reconocido neurocientífico Joseph LeDoux que descubrió en los años noventa la importancia de la amígdala, su descubrimiento estableció que esta región del cerebro asume el control sobre el neo córtex, es decir el cerebro pensante, cuando este aún no ha tomado una decisión. En palabras de LeDoux (1990): «anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar independientemente del neo córtex. Existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente». Aun así, aunque no ha sido posible comprender la importancia de las emociones en el aula de clase, varios autores resaltan la necesidad de estimular a los estudiantes en el aula para mejorar su proceso de aprendizaje. Como afirma LeDoux “la mente sin emociones no es mente” (1996:25).

Es decir, no darles importancia a las emociones es despreciar la capacidad del ser humano de aprender desde un aspecto holístico que esté conformado por sus experiencias, ideas

y el lazo afectivo que pueda desarrollar a partir de las anteriores. Así, es evidente lo provechoso de propiciar un ambiente de estudio que permita facilitar la asimilación de conceptos y estructuras gramaticales que den un espacio para la reflexión, la motivación y la autoestima que beneficien al individuo en su aprendizaje. De lo contrario, esto puede influir negativamente en el individuo pues las emociones pueden permear el aprendizaje y la disposición para ser parte de las actividades realizadas en el aula.

Claramente, si los individuos pierden el interés y la motivación en la clase, va a ser más difícil que aprendan los conceptos, lo que afecta directamente su desempeño en está e incrementa aún más las emociones negativas. Por lo tanto, al fortalecer las emociones positivas se dará lugar a un mejor desempeño, incluyendo la autoestima y la motivación, la cual puede ser el factor clave para que el estudiante mejore en otras áreas académicas o personales que puedan contribuir a su construcción como persona. En palabras de Dufeu (1994), es importante que:

los alumnos se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule la seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzado (p.89-90).

Teniendo en cuenta lo anterior, la motivación consolida la confianza en la realización de las metas, dado que hace parte el proceso del pensamiento. Según Schunk (2008), la motivación debe abordarse desde una perspectiva cognoscitiva, “porque plantea que los aprendices establecen metas y emplean procesos cognoscitivos — como la planeación y la supervisión— y conductas —como la persistencia y el esfuerzo— para alcanzar sus metas.”

La motivación puede verse afectada o beneficiada dependiendo del ambiente en el que se encuentra el estudiante: este puede ser académico (deseo de aprender, autoeficacia y los resultados adquiridos de una tarea específica) o social (apoyo recibido por un maestro, compañeros y familiares, personas significativas).

Es importante mencionar, que las expectativas altas también tienen un rol importante en el aprendizaje y en la motivación debido a que estas pueden alterar el desempeño que tendrá el estudiante en las tareas futuras. Asimismo, esta motivación puede fomentarse por medio de distintas estrategias que ayudarán a los estudiantes a medir sus competencias. También, es importante establecer un entorno estimulador que genere un impacto favorable para el estudiante, en el que pueda compartir con otros sus conocimientos, se interese sobre los temas y tenga auto-retroalimentación que contribuya a fortalecer sus habilidades.

En conclusión, las emociones pueden contribuir o atrasar el proceso cognitivo de un individuo dependiendo del tipo de emociones que se presenten a lo largo de su proceso de aprendizaje. Es importante, tener en cuenta que los estudiantes de lengua se están formando para ser futuros licenciados, lo que implica enfrentar situaciones laborales con sus estudiantes, colegas y padres que puedan exigir una formación de inteligencia emocional de la que carecen.

2.2.2. Emociones

Este apartado presenta cómo las emociones hacen parte de la vida del ser humano y cómo influyen en el aprendizaje de una lengua. Por lo tanto, en este apartado se presenta el origen de las emociones y se clasifica su relación con la cognición, así como también los efectos que se pueden presenciar en el estudiante. Este capítulo tiene en cuenta los estudios y la teoría de la inteligencia emocional del psicólogo estadounidense Daniel Goleman (1995), Salovey y Mayer (1990), la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1989), entre otros.

Las emociones juegan un papel importante en el ser humano, al ser un ser biológico se ve directamente afectado por ellas ya sean positivas o negativas. Sin embargo, existen variadas definiciones sobre lo que consideramos como emociones; sin embargo, este trabajo investigativo se enfoca en ver a las emociones como un factor importante e influyente del aprendizaje de una Lengua Extranjera. Así, esta está ligada con factores neurológicos, cognitivos y físicos fundamentados por teorías desde la neurolingüística, la psicología y la sociología. “Brody (1999) concibe las emociones como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar” (Brody, citado en Emociones, 2012, p. 2). Es decir, que las emociones están relacionadas con nuestro bienestar por lo cual pueden afectar diferentes dimensiones sean personales o circunstanciales. También, de cierta forma controlan nuestra motivación la cual permite asimilar o rechazar los conocimientos que pretendemos adquirir.

Según Goleman (1995) las emociones son: “un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos, biológicos y a una variedad de tendencias a actuar” (p. 331). Es decir, que en esencia las emociones son aquellas que rigen las acciones del ser humano ya sea de manera consciente o inconsciente y al estar estrechamente ligadas con el estado biológico de la persona es prácticamente imposible separar a las emociones de la cognición.

Desde la psicología se ha intentado determinar cuáles son las emociones primarias, aquellas que son reconocidas como respuestas generales que son neurológicamente innatas en el ser humano. Teniendo en cuenta lo anterior, de estas primeras se despliegan un abanico de segundas emociones que son interpretadas por la sociedad y la cultura. En palabras de Bericat

(2012): “Las emociones primarias se consideran respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes y biológica y neurológicamente innatas. Por el contrario, las secundarias, que pueden resultar de una combinación de las primarias, están muy condicionadas social y culturalmente” (p. 3). Es evidente entonces que las influencias de estas emociones en un individuo pueden generar estímulos e interpretaciones de las vivencias las cuales son significativas para el cerebro.

Se ha comprobado científicamente que las emociones están ligadas a todo aquello que está a nuestro alrededor, debido a que somos seres emocionales y nuestras emociones anticipan a nuestra razón. Biológicamente estamos diseñados para que nuestras emociones sean aquellas que toman las decisiones y nos indiquen si hay algo que nos gusta o si nos disgusta y es por eso que en el aprendizaje las emociones son aquellas que tienen el papel más importante. En palabras de LeDoux (1996):

El hecho de que el aprendizaje emocional dependa de vías que no entran en el neo córtex es fascinante, porque sugiere que las respuestas emocionales pueden producirse sin la participación de los mecanismos cerebrales superiores de procesamiento, que se suponen responsables del pensamiento, el razonamiento y la consciencia (p. 179).

Es decir, que efectivamente las emociones si anteceden a cualquier estímulo cognitivo y que el primer impacto que tiene el individuo es emocional, incluyendo su primer encuentro con una segunda lengua. Sin embargo, esto no descalifica el razonamiento de la persona, sino que aclara la guía del pensamiento la cual atraviesa inicialmente la parte emocional.

En otras palabras, cuando el individuo recibe un estímulo, este es analizado inconscientemente para generar recuerdos, conexiones entre el conocimiento y la emoción. Como explica LeDoux (1996): “el cerebro da significado a partir del análisis de las características físicas de los estímulos y de los recuerdos que se tienen de ellos para llegar a un contenido consciente” (p.34).

Los recuerdos que quedan en el inconsciente pueden afectar o beneficiar, puesto que estos se ven ligados a las emociones que un momento pudieron producir en el individuo. Es decir, que no somos realmente conscientes de nuestras acciones y de los juicios que hacemos de las cosas, personas o situaciones. Esto mismo sucede con nuestra habilidad de aprendizaje, ya que si las emociones hacen un juicio negativo frente a algún tema o la situación genera incomodidad, el proceso de aprendizaje se verá afectado como también la motivación para continuar.

2.2.2.1 Filtro Afectivo

El filtro afectivo es una hipótesis que hace parte del modelo del monitor de Krashen (1982), en donde el autor sugiere que el alumno va a tener un mejor y más efectivo aprendizaje si no siente tensión o ansiedad durante este proceso. Es definido como una especie de muro entre nuestra capacidad de adquirir idiomas y nuestra percepción. Este muro está conformado por emociones, en su mayoría negativas y a mayor presencia de estas más alto es el bloqueo. Krashen (1982), define al filtro afectivo como: “el conjunto de variables afectivas relacionadas con el éxito en la adquisición de una segunda lengua”. (citado en Martínez, L. (2014, p.14).

El Diccionario de conceptos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define al filtro afectivo (Centro Virtual Cervantes[CVC],1997-2019) como:

Es la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición. y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos.

Es decir, el filtro funciona como un muro o barrera que imposibilita que la información que está siendo recibida por el estudiante llegue a la región cerebral responsable del procesamiento lingüístico. En otras palabras, a mayor presencia de ansiedad o de emociones negativas menor será el input que reciba el estudiante y menor será su capacidad para utilizar estos conocimientos.

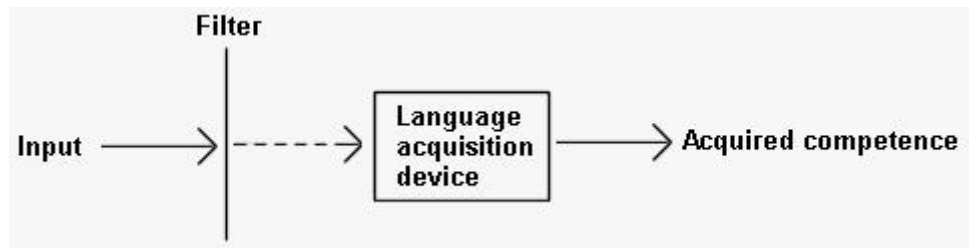


Figura 1. Operación del filtro afectivo. Fuente: Operación del Filtro Afectivo (Krashen, 1982: 31). La ansiedad y su relación con la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para Krashen, para aprender exitosamente una lengua extranjera, es necesario que el filtro afectivo se encuentre en un nivel bajo para que el proceso cognitivo pueda llevarse a cabo, ya que el input comprensible no es suficiente para adquirir una segunda lengua. Igualmente, el autor propone tres aspectos internos (componentes psicológicos) que hacen parte de las variables afectivas del estudiante durante su aprendizaje: la ansiedad (emoción), la motivación (estado mental) y el autoconcepto.

2.2.2.2 Ansiedad

La ansiedad, según McCroskey (1997), está relacionada con la comunicación oral, específicamente a los niveles de miedo o ansiedad asociados a situaciones reales o anticipadas a la comunicación con una persona o un grupo de personas. Varios autores reconocen la existencia de diferentes tipos de ansiedad y que no todas afectan negativamente el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como se mencionó anteriormente, existe una gran variedad de definiciones de ansiedad, y por ello esta puede llegar a vista como uno de los agentes encargados de nivelar debilidades y fortalezas. En palabras de Fernández-Abascal (2003) “La ansiedad es un sistema de procesamiento de informaciones amenazantes que permiten movilizar anticipadamente acciones preventivas” (p.28). Es decir, es probable que un estudiante sienta ansiedad en una situación en donde se enfrente a una producción oral, para la cual no se sienta preparado ya sea porque no posee el apoyo gramatical suficiente o si el entorno adecuado para él.

Esta emoción, puede afectar de manera positiva y negativa al estudiante, ya que en pequeñas cantidades puede impulsar la adquisición haciéndola más efectiva, pero, por el contrario, si es excesiva puede llegar a interferir con la comprensión de un tema afectando la asimilación de conceptos, la elaboración de mensajes complejos y emocionales, el sobre-esfuerzo en el estudio y también la memoria para recordar el vocabulario. Así como la ansiedad, existen otras emociones que influyen en el aprendizaje, es por eso que es necesario que los estudiantes aprendan a aceptarlas y a controlarlas para que estas no se conviertan en un obstáculo.

Horwitz, E. et al., (1986) desarrollaron una teoría de la ansiedad en la cual la definen como: “La ansiedad es el sentimiento subjetivo de tensión, aprehensión, nerviosismo y

preocupación asociado con una excitación del sistema nervioso autónomo” (Horwitz et al., 1986: 125).

EXPONENTES PSICOFISIOLÓGICOS ANSIEDAD	EXPONENTES ANSIEDAD ESPECÍFICA EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS
<ul style="list-style-type: none"> • Aprensión • Preocupación • Miedo • Sudores • Palpitaciones • Falta de concentración • Pérdida de memoria • Evitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioro estrategias comunicativas (se evitan mensajes complejos y personales) • Baja comprensión y expresión oral • Alteración sintaxis • Composiciones cortas y pobres • Olvidos y errores injustificados • Faltas asistencia a clase • Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio • Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje

Figura 2. Factores psicofisiológicos de la ansiedad en el aprendizaje. Adaptado de “Factores psicofisiológicos de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera” en (Horwitz et al., 1986: 126)

También, Horwitz al analizar su presencia en un contexto social y académico proporcionan un fundamento conceptual de la ansiedad en la clase de idiomas: aprensión comunicativa, ansiedad ante el examen y aprensión ante la evaluación negativa (1986: 127).

Tabla 1. Fases de la ansiedad

Aprensión Comunicativa	Ansiedad ante en examen	Aprensión ante la evaluación negativas
<ul style="list-style-type: none"> • “Es una tipología de timidez caracterizada por el miedo que se produce en el sujeto a la hora de interactuar con otros ya sea en grupos pequeños o en público, así como escuchar o entender mensajes orales”. • “Se deriva del conocimiento personal 	<ul style="list-style-type: none"> • “Hace referencia a una tipología de ansiedad derivada del miedo al fracaso”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Es definido también como ansiedad ante los otros”. • “Los alumnos evitan situaciones en las que puedan ser evaluados negativamente por otros”. • “No está restringida a una situación de examen sino que puede producirse en cualquier situación social, evaluativa,

sobre las dificultades en expresarse de una manera entendible, sencilla y coherente en una nueva lengua”.		como una entrevista de trabajo o al expresarse oralmente en una clase de lengua extranjera”.
---	--	--

Fuente: Adaptado de Valladares, J. (2015). En: “La ansiedad y su relación con la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras”.

2.2.2.3 Motivación

La motivación es definida como, un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objeto. Cuando el objetivo es el aprendizaje de una L2 la motivación explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico (Pintich y Schunk 1996; Garrido, 1996). En otras palabras, en el ámbito educativo la motivación genera en el estudiante la voluntad hacia la creación de metas, estableciéndose objetivos específicos en los que enfoca toda su concentración en la realización de estas.

La motivación se distingue entre la extrínseca e intrínseca. La primera, es asociada a los estímulos promovidos por fuentes externas como, por ejemplo, compañeros de clase, docentes y padres de familia, entre otros. La segunda, son las actividades de origen innato que surgen del propio interés de la persona, busca la novedad y los retos que le generen expandir el aprendizaje y ejercitar las propias capacidades. (Ryan y Deci, 2000, p.70). Es decir, esta motivación está presente en los estudiantes cuando logran conectarse con lo que están aprendiendo, lo cual les lleva a indagar a profundidad sobre el tema y así complementar su aprendizaje.

En la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982), a pesar de que la motivación está directamente ligada a la autonomía del individuo, el autor reincide en la importancia de promover la motivación en ellos por medio de actividades, retos y temáticas de interés.

2.2.2.4 Autoconcepto

En palabras de Purkey (1970) el auto concepto es: “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente” (p.7) (citado en González Pienda, J., & Núñez Pérez, J., & Glez. Pumariega, S., & García García, M. (1997) p.273). En otras palabras, el auto concepto es la creencia que tiene un individuo sobre sí mismo, se va formando a lo largo de su vida a partir de experiencias y del ambiente, puede ser influenciado por la retroalimentación de terceros y por los roles que el sujeto cumple en la sociedad. Este auto concepto está formado por dos dimensiones: autoimagen (percepción de sí mismo) y autoestima (valoración de la autoimagen).

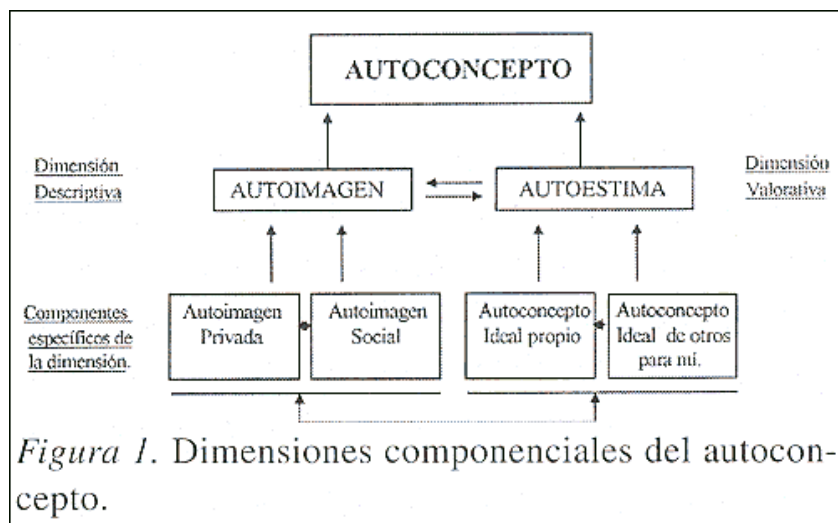


Figura 1. Dimensiones componenciales del autoconcepto.

Figura 3. Dimensiones componenciales del Autoconcepto. Adaptado de González Pienda, J., & Núñez Pérez, J., & Glez. Pumariega, S., & García García, M. (1997). Auto concepto, autoestima y aprendizaje escolar. [artículo de revista electrónica].

Teniendo en cuenta los conceptos de ansiedad, motivación y autoconcepto, Krashen los define como los pilares del filtro afectivo dado que influyen en el proceso de adquisición y dependen estrictamente de la influencia positiva o negativa que el aprendiente atribuya a su aprendizaje. Partiendo de su hipótesis del filtro afectivo y cómo influye en el aprendizaje, Krashen (1982) propone maneras para reducirlo. Una de estas es, la aplicación de la estrategia del *input*

comprensible que consiste en que el estudiante sólo es capaz de adquirir nuevos conocimientos lingüísticos que sean ligeramente superiores a aquellos que ya conoce, haciendo uso de sus conocimientos previos para adquirir los nuevos.

Asimismo, otra manera de reducir el filtro es presentar la información de una manera comprensible, a lo que se refiere Krashen (1982) en este apartado es lograr que el estudiante se centre más en el mensaje que en la forma, donde se presenta temas interesantes y relevantes para ellos. Con el propósito de reducir la ansiedad en el aula y el estudiante se olvide que la información está codificada en otro idioma, el primer encuentro con una segunda lengua o con una lengua extranjera puede llegar a ser una situación de mucha ansiedad para los estudiantes, desde ese momento empiezan a elaborar juicios, posiciones y emociones hacia la lengua. Es por eso que, el autor propone que los acercamientos hacia la lengua sean fáciles de seguir para el individuo, que no se sienta perdido o presionado por el ambiente ni por el profesor.

Además, el autor también propone no insistir en la producción oral temprana. Es importante respetar el periodo de silencio de un estudiante, en donde se le da tiempo al aprendiente de interactuar en la producción cuando esté listo. A pesar de que este periodo de silencio sea más común en los niños no se produce solamente en ellos, los adolescentes y adultos que están aprendiendo una lengua nueva también necesitan de este periodo. Krashen (1982): “uno de los factores que inciden en el incremento del nivel de ansiedad es obligar a la producción temprana, antes de que el estudiante haya acumulado suficiente competencia a través del “input comprensible”. (como se cita en Jiménez, 2017). Cabe mencionar, que esto varía dependiendo de cada estudiante. Nosotras estamos de acuerdo con el proceso silencioso ya que está directamente ligado al proceso de adaptación del estudiante en su reconocimiento de esta lengua (desconocida) en estudio. A pesar de ser una licenciatura, todos los estudiantes tienen un

proceso de adaptación y un ritmo de aprendizaje diferente. Esta presión puede funcionar para algunos estudiantes y logre que se sientan seguros al momento de hablar, pero para otros hablar sin tener las bases suficientes o sin sentirse lo ampliamente preparado puede ser un desencadenante para aumentar su filtro afectivo y que así, no quiera participar en las conversaciones, discusiones o dar una respuesta en clase.

En lo relacionado con la corrección de errores en la producción oral se podrá evitar incurrir en la corrección de errores gramaticales, ya que el estudiante a ser docente podrá utilizar estrategias de ayuda las cuales pueden dar alternativas o presentar nuevas formas de introducir las ideas que desea expresar. En la corrección de pronunciación es la forma en la se acerca a la perfección del uso de la lengua, no obstante, podrá hacerse de manera indirecta usando la repetición o la mímica en la inclusión de varias habilidades que el estudiante domine. Gramaticalmente los errores no son relevantes dado que la persona se encuentra en un proceso de asimilación de las reglas.

Al aprender una lengua nueva la presencia de errores es algo que hace parte del proceso, es por eso que si desde el momento en que se empieza el aprendizaje los errores son corregidos todo el tiempo el estudiante comenzará a enfocarse más en sus errores y en la forma de su discurso que en aquello que quiere decir, haciendo que cada vez use estructuras más y más sencillas. Krashen (1982) menciona que lo que ayuda al estudiante a tener una adecuada producción del idioma es la información entrante y no la corrección constante de errores. (como se cita en Jiménez, 2017).

Desde nuestro punto de vista, la corrección de errores debe hacerse siempre y cuando el estudiante que se está formando para ser docente consiente del desempeño o de la responsabilidad al momento de transmitir una idea. Sin embargo, asignaturas como seminario de

pedagogía, introducción a la lingüística, etc., que hacen parte del programa de la licenciatura, están enfocadas en inculcar la autodisciplina y la autonomía con el fin de ayudar a compensar las dificultades en la adquisición de la lengua, las cuales permitirán que el estudiante pueda auto-evaluarse teniendo en cuenta alguna de las falencias u objetivo que no se hayan cumplido a cabalidad.

Finalmente, la última propuesta de Krashen (1982) para disminuir el filtro afectivo es respetar las individualidades en el aprendizaje del componente gramatical. Los estudiantes son todos diferentes en su proceso de aprendizaje, hay algunos que prefieren que les den la estructura gramatical (por ejemplo, una fórmula matemática) y otros prefieren descubrirla por sí solos. El autor afirma que, no se debe forzar una sola forma de presentar la información a todos los estudiantes.

2.2.3 Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional se refiere a la capacidad que tenemos los seres humanos de reconocer, discriminar y controlar nuestras propias emociones, así como también aceptar las de los demás. En palabras de Salovey y Mayer (1990): “Definimos inteligencia emocional como el subconjunto de inteligencia social que involucra la habilidad de monitorear los sentimientos y emociones propias y las de los demás, discriminarlas y usar esa información para guiar las acciones y pensamientos propios”. (pp. 189).

Es decir, al monitorear se es consciente de nuestras emociones, podemos decidir cómo actuar frente a una situación y así mismo evaluar nuestra posición frente a esta. Goleman (1995) interpreta la definición de Salovey de las inteligencias personales en donde habla acerca de la inteligencia emocional y como el pilar más importante de esta es el conocimiento de uno mismo, es decir el identificar un sentimiento en el mismo momento en el que este surge ya que al

reconocerlo y aceptarlo lleva a un mejor control de este. Así, a medida que el estudiante aprende a controlar sus emociones puede llegar a enfrentar los contratiempos que surgen en el día a día ya sea en clase, evaluaciones o presentaciones que pueden llegar a ser un foco de diferentes emociones para este.

El estudiante, entonces, debe ser capaz de conocer y controlar la forma en la que se siente. Este control de emociones, está relacionado con la inteligencia emocional que se basa en lograr un equilibrio de las respuestas emocionales que se tienen frente a distintas situaciones. En palabras de Enrique García Fernández - Abascal (2003 pg. 492):

La Inteligencia Emocional (IE) influye de forma decisiva en la adaptación social y psicológica del alumno, en su bienestar emocional e, incluso, en sus logros académicos. Por ejemplo, los alumnos con poca inteligencia emocional tienen una autoestima más baja, mayor sintomatología depresiva y ansiosa, índices mayores de consumo de drogas y peor rendimiento escolar.

Es decir, la inteligencia emocional refuerza la relación existente entre las emociones y la lógica, ya que, al ser dependientes las unas de la otra se deben equilibrar, y así, mejorar el bienestar personal. Varios autores señalan que la angustia, el miedo, la ansiedad, el estrés, la preocupación entre otras son las emociones que desencadenan el desequilibrio emocional y opacan el razonamiento lógico. Es importante que los estudiantes conozcan e identifiquen sus propias emociones, así como también sus procesos cognitivos y sean capaces de buscar alternativas para así mejorar su aprendizaje.

2.2.4 Estrategias de Aprendizaje

Partiendo de la taxonomía propuesta por Rebecca Oxford (1990), las estrategias metacognitivas de aprendizaje están divididas en directas e indirectas.

Table No. 1. Oxford's taxonomy for language learning strategies (1990)

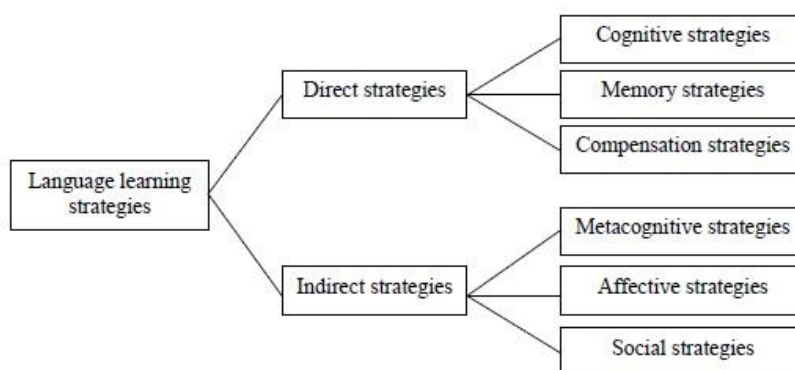


Figura 4. Taxonomía de Oxford de las estrategias de aprendizaje. Adaptado de: Oxford's taxonomy for language learning strategies (1990).

Estas estrategias se caracterizan por ser una ayuda para el estudiante, para que esté de alguna manera se apropie y conozca su propio aprendizaje. (Oxford, R. 2003) “Cuando el aprendiz escoge conscientemente estrategias que se ajusten su estilo de aprendizaje, junto con la L2, estas estrategias se convierten en un conjunto de herramientas útil para la autorregulación activa, consciente y decidida del aprendizaje” (p. 2). [Traducción propia]. La autora divide las estrategias en tres categorías: cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas. Para este trabajo, se escogió la categorización de O'Malley (1999: 44-46), el autor clasifica las estrategias en tres subcategorías principales: metacognitivas, socio-afectivas y cognitivas. Se seleccionaron las estrategias debido a que cada una puede aportar de manera diferente en el proceso de disminución del filtro afectivo.

2.2.4.1 Estrategias metacognitivas

La metacognición es definida como el conocimiento del propio conocimiento, ser consciente de los procesos y productos cognitivos. Así mismo, está se refiere al autoconocimiento de todo aquello relacionado a estos procesos, como las emociones y la motivación. Flavell (1976:232) habla de la metacognición como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, como “la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”.

En otras palabras, este proceso consiste en el seguimiento y reconocimiento de todo aquello que hace parte del aprendizaje; a partir de este seguimiento, los estudiantes pueden detectar aquellas falencias y buscar estrategias o recursos con los cuales puede mejorar su desempeño y así mismo con sus emociones. Así mismo funcionan las estrategias metacognitivas, ya que están relacionadas con el conocimiento propio del aprendizaje y proveen una manera para que los estudiantes coordinen su propio aprendizaje. Oxford (1990):

Las estrategias metacognitivas son esenciales para un aprendizaje de lengua exitoso. Los estudiantes de lenguas a menudo son abrumados por demasiada “novedad” – vocabulario desconocido, reglas confusas, diferentes sistemas de escritura, costumbres sociales aparentemente inexplicables, y (en ilustradas clases de lenguas) acercamientos instruccionales no tradicionales. Con toda esta novedad, muchos aprendientes pierden su concentración, la cual solo puede ser recuperada con el uso consciente de las estrategias metacognitivas como poner atención con una visión general y vinculándola con información familiar (p. 137) [traducción propia].

Estas estrategias están divididas en 3 categorías: planeación, monitoreo y evaluación. Las cuales tienen el objetivo de ayudar al estudiante a ser más competente en su aprendizaje.

Tabla 2. Estrategias metacognitivas

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS			
Tienen que ver con pensar acerca del proceso de aprendizaje, planear el aprendizaje, monitorear la realización de la tarea y evaluar que tan bien se ha aprendido. O'Malley y Chamot (1990).			
	TIPO	OBJETIVO	INDICADOR
PLANEACIÓN	1. ORGANIZACIÓN	Anticipar lo que se quiere decir de forma clara, estructurada y sencilla.	Lluvia de Ideas Escribir palabras clave para organizar lo que se quiere decir.
	1.1 ATENCIÓN DIRIGIDA	Eliminar elementos distractores irrelevantes que pueden distorsionar el mensaje	Me fijo en las palabras que son familiares para mí de manera que... (me sienta más afianzado con mi discurso)
	1.2 ATENCIÓN SELECTIVA	Identificar palabras clave que pueden facilitar el entendimiento de mi mensaje	Reconocer palabras claves de mi discurso.
	1.3 AUTOGESTIÓN	Comprender las condiciones que ayudan a resolver con éxito una tarea de producción oral.	Mantener mi concentración y emociones controladas.
MONITOREO	Comprobación, verificación corrección o auto-corrección de la comprensión de uno mismo o de la realización de la tarea de producción oral.		
	2.1 MONITORIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL.	Verificación o corrección del discurso propio. Identificar qué aspectos gramaticales pueden no estar claros o el estudio de palabras para ampliar mi léxico.	-Traduzco y reviso si hay coherencia. -Intento juntar mis ideas para comprender lo que lleva a comprender el diálogo completo.

	2.2 MONITORIZACIÓN AUDITIVA	Usar el "oído" de uno mismo para el francés (reconocer los sonidos) para tomar decisiones .	-Uso mis conocimientos auditivos del idioma. - Uso los sonidos de las palabras para relacionarlas con otras palabras que conozco.
	2.3 MONITORIZACIÓN DE DOBLE COMPROBACIÓN	Comprobar que el mensaje ha sido comprendido y corregir posibles oraciones que no manifiesten lo que se quiere decir.	Podría preguntar si es claro lo que he dicho. Si no es así, lo diré de otra forma sin perder la concentración o caer en desespero.
EVALUACIÓN	Comprobación, verificación o corrección de la producción oral de uno mismo durante la realización de una tarea.		
	3.1 EVALUACIÓN DE LA REALIZACIÓN	Juzgar de forma general la propia ejecución de la tarea.	¿Qué se debe mejorar?
	3.2 EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS	Juzgar las estrategias que tengo.	¿Sí me ayudan o no?
	4.IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	Identificación del problema que necesita resolverse para mejorar la producción oral.	Me hace falta vocabulario para expresar mis pensamientos correctamente

Fuente: Vandergrift (1997, pg. 392-395). Adaptado de O'Malley y Chamot (1990, 137-139); Oxford (1990, 21) y Vandergrift (1996). Traducción de Martín (2009).

2.2.4.2 Estrategias socio afectivas

La afectividad se refiere a las emociones, los valores, las motivaciones y actitudes de una persona. El objetivo de las estrategias socio afectivas es ayudar al estudiante a controlar esos factores afectivos. De acuerdo a Brown (1987): "El dominio afectivo es imposible de describir dentro de límites definibles". "se esparce como una red fina, abarcando conceptos como autoestima, actitudes, motivación, ansiedad, choque cultural, inhibición, toma de riesgos y la tolerancia para la ambigüedad". (citado en Oxford (1990), (p. 141). [traducción propia].

El componente afectivo de los estudiantes puede llegar a ser uno de los más influyentes en el fracaso o éxito de su aprendizaje, debido a todos los factores emocionales y psicológicos que lo componen. En palabras de Oxford (1990):

El lado afectivo del aprendiente es probablemente una de las influencias más grandes en el éxito o fracaso del aprendizaje de lenguas. Los estudiantes de lenguas buenos son a menudo aquellos que saben cómo controlar sus emociones y actitudes sobre el aprendizaje. Las emociones negativas pueden impedir el proceso, incluso para el estudiante que entiende completamente todos los aspectos técnicos de como aprender una nueva lengua. Por otra parte, emociones y actitudes positivas pueden hacer el aprendizaje de lenguas mucho más efectivo y agradable.

La lengua en si es un mecanismo de comunicación, un comportamiento social. La interacción es un aspecto dominante en el aprendizaje de lenguas, ya sea con los demás alumnos o con el profesor. A pesar de la importancia de la comunicación con otros, hay estudiantes que prefieren no expresar su opinión o preguntar a su profesor cuando tienen dudas y con la constante competencia que está presente en las aulas de aprendizaje de lenguas es importante que los estudiantes utilicen estrategias que les ayuden a comprender la importancia de la empatía, de ponerse en los zapatos del otro o de pensar realmente en sí mismos y ayudarse. Estas estrategias están diseñadas para ayudar al estudiante a: disminuir su ansiedad, animarse a sí mismo y a tomar su temperatura emocional.

Tabla 3. Estrategias socio-afectivas

ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS		
Involucran una actitud positiva que favorece la interacción con otros y fortalece la autonomía y confianza en sí mismo.		
TIPO	OBJETIVO	INDICADOR
1. PETICIÓN ACLARACIÓN	Pedir explicación, verificación, paráfrasis o ejemplos acerca del lenguaje y/o la tarea; preguntarme a mí mismo.	-Preguntarle al profesor. - Pediré que me lo repita.
2. COOPERACIÓN	Trabajar de forma conjunta con alguien o con el interlocutor para resolver un problema, completar información, controlar una tarea de aprendizaje o conseguir retroalimentación en la realización oral o escrita.	-Pregunto a alguien que conoce la palabra. -Pregunto a un amigo. - Pregunto a la persona que está junto a mí.
3. REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD	Reducir la ansiedad mediante el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente en la realización de una tarea de producción oral.	-Pienso en algo divertido para tranquilizarme. -Respiro profundamente.
4. DARSE ÁNIMO A SÍ MISMO	Proporcionar motivación personal mediante mensajes positivos a uno mismo y/o alimentándose durante una actividad de comprensión auditiva o a su conclusión.	-Intento entender lo que puedo. -O.K. mi predicción era correcta. -Me digo a mí mismo que probablemente los demás también tiene algún tipo de problema.
5. TOMARSE LA TEMPERATURA EMOCIONAL	Ser consciente de entrar en contacto con las emociones de uno mientras escucha, de cara a eliminar las emociones negativas y favorecer el mayor número posible de negativas.	-Me lo llevo y lo hago en casa. -O.K. me estoy volviendo loco porque no entiendo.

Fuente: Vandergrift (1997, pg. 392-395). Adaptado de O'Malley y Chamot (1990, 137-139); Oxford (1990, 21) y Vandergrift (1996). Traducción de Martín (2009).

2.2.4.3 Estrategias cognitivas

La cognición según Cook, Klein y Tessier, (2008) es la “acción o proceso mental de adquirir conocimiento a través del pensamiento, experiencias y sentidos”. A partir de esta definición, podemos decir que las estrategias cognitivas están ligadas al procesamiento del pensamiento (Roche, 2016). Por tanto, están dirigidas a aportar un conocimiento organizado de la lengua en estudio como, por ejemplo, clasificar conceptos y palabras, las cuales están relacionadas con la práctica o repetición.

Además, son usadas principalmente para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua (escucha, escritura, lectura y habla) por medio de estas estrategias. El concepto de cognición según el diccionario de conceptos clave de ELE del Centro virtual cervantes la define (Centro Virtual Cervantes [CVC],1997-2019) como: “consiste en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente. Con ellas mejora la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización”.

En la siguiente tabla, se explican las tres clases en las que se dividen las estrategias cognitivas con su respectivo objetivo e indicador: memoria, compensación y elaboración.

Tabla 4. Estrategias Cognitivas

ESTRATEGIAS COGNITIVAS			
	Usar el conocimiento previo externo al texto o al contexto conversacional y relacionarlo con el conocimiento obtenido a partir del texto.		
	TIPO	OBJETIVO	INDICADOR
ELABORACIÓN	1. Elaboración Personal	Referirse a experiencias personales previas.	-Pienso en situaciones cotidianas.
	2. Elaboración del mundo	Usar el conocimiento adquirido a partir de la experiencia en el mundo.	-Reconozco temas globales o actuales para hablar de ello.

	3. Elaboración académico	Usar el conocimiento adquirido en situaciones académicas.	-Uso el vocabulario visto en clase. -Relaciono el tema visto en clase y pienso en todo lo que sé.
	4. Elaboración creativa	Idear la línea de una historia o adoptar una perspectiva inteligente.	-Puedo inventar historias o situaciones irreales.
	5. Uso de Imágenes	Usar imágenes mentales	-Puedo crear imágenes mentales de palabras para acordarme de ellas.
RESUMEN	Hacer un resumen mental de la información de la lengua para crear relaciones de la lengua meta con la lengua materna.		
	6. Traducción	Pasar las ideas de una lengua a otra de una manera relativamente textual	-Diré lo que pienso en francés. -Una voz en mi va traduciendo
	7. Transferencia	Usar el conocimiento de una lengua para relación los sonidos.	-Intento relacionar la pronunciación con el español.
REPETICIÓN	Repetir un elemento lingüístico (una palabra o frase).		
	8. Toma de notas	Anotar palabras clave y conceptos.	-Anoto la palabra con colores o pongo símbolos que me ayuden recordar.
	9. Deducción/inducción	Aplicar conscientemente reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para aprender la lengua meta.	-Uso el conocimiento de los tipos de palabras como partes de mi discurso.
	10. Sustitución	Seleccionar métodos alternativos, planes revisados o palabras o frases diferentes.	-Sustituyo palabras, traduzco y veo si suena bien.

Las estrategias cognitivas tienen un mejor desempeño cuando son respaldadas en conjunto por las estrategias de metacognición y socio afectivas. Como se mencionó al principio de este apartado, las estrategias de aprendizaje son una herramienta de gran utilidad en el proceso de aprendizaje de lenguas. El uso de estas por parte del estudiante no solo le ayuda a mejorar su proceso sino a ser más consciente de él y de sus emociones.

Capítulo 3

Marco Metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación

El presente trabajo tiene como objetivo el analizar el impacto que tiene el filtro afectivo en la producción oral del nivel Básico II de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Se sigue el enfoque investigativo mixto que tiene como principal objetivo el estudio de un fenómeno junto con las personas que hacen parte de él, en palabras Sampieri y Mendoza (2010):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Es decir, que el principal objetivo de este enfoque según Sampieri y Mendoza (2010) es combinar los componentes cualitativo y cuantitativo en una investigación. De manera que se

comprenda la realidad objetiva (elementos o recursos tangibles) y subjetiva (la percepción de los individuos sobre una experiencia) de los sujetos y así mismo del ambiente en el que se encuentran.

De igual forma, el presente estudio es una investigación de tipo descriptiva, que busca describir el impacto que tiene el filtro afectivo en la producción oral de los estudiantes de francés y también como se mencionó en los objetivos específicos indagar si los estudiantes hacen uso de estrategias de aprendizaje. Hernández, Fernández y Baptista (2010): “La investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p. 80). En la presente investigación, el fenómeno que se busca describir es la posible relación entre el filtro afectivo y las estrategias de aprendizaje en la producción oral de los estudiantes de Básico II.

3.2 Población

La población seleccionada para este trabajo de grado son estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Javeriana que estén cursando el nivel Básico II de francés en el nuevo programa. Se escogieron dos grupos de la jornada de la mañana (7-9 a.m.), ambos grupos oscilan entre los catorce a dieciocho estudiantes, además contamos con el apoyo de tres profesoras. Se aplicó un primer cuestionario (ver anexo 1) para conocer las emociones presentes entre los estudiantes y se realizaron observaciones en las clases y en una actividad pedagógica que les fue asignada a los estudiantes. Debido a cuestiones de horario, no fue posible observar todas las actividades y por esta razón se fue cerrando el grupo de estudiantes que se utilizaría para esta investigación. A los estudiantes que se les observó durante esta actividad se les realizó un cuestionario al final del proceso.

Después, se les informó a todos los estudiantes el propósito de la investigación y los instrumentos a utilizar para la recolección de datos. Se les entregó un consentimiento informado (ver anexo 9) en donde se les explicaba que el siguiente paso a realizar era una observación al parcial de producción oral y que en esta se iba a utilizar recursos audiovisuales para poder registrar y analizar su producción. Se llevó a cabo la firma de consentimiento durante la clase en presencia del docente. Finalmente, después de la recolección de datos se escogieron a seis estudiantes pertenecientes a ambos grupos, dos hombres y cuatro mujeres, debido a que estos estudiantes habían estado presentes en las 3 etapas principales de recolección de datos y tenían toda la información necesaria para el análisis.

3.3 Procedimiento

3.3.1 Diseño

Esta investigación es de enfoque mixto de tipo descriptivo, busca estudiar el fenómeno del filtro afectivo y su impacto en la producción oral de francés. Este trabajo, hace parte de las ciencias humanas puesto que comprende el ámbito educativo y emocional, centrado en la educación principalmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para el desarrollo de nuestro proceso investigativo, decidimos hacer uso del instrumento mencionado por Hernández (2010); observación pasiva, que consta de la presencia de los observadores, pero la no interacción con los sujetos de estudio. “El papel del investigador debe ser el apropiado para situaciones humanas que no pueden ser “capturadas” a distancia”.

Partiendo de lo anterior, nuestro propósito es observar a los estudiantes en tres escenarios diferentes: la primera parte es observación en clase, donde se observaron a los estudiantes en un día normal de clase, su interacción entre ellos y con la profesora; cabe aclarar

que estas observaciones no entrarán en el análisis de datos ya que el objetivo principal era conocer más a los estudiantes, el ambiente, y hacerse una idea general de los grupos, la segunda parte es observación de la actividad pedagógica, en donde los estudiantes en parejas o tríos debían dirigir una actividad de comprensión oral de 40 minutos a sus compañeros (el tema les era asignado por la profesora). Y, la tercera parte es observación en el parcial de producción oral. Asimismo, como toda investigación nos encontramos con alcances y limitaciones a lo largo de la elaboración de esta. A continuación, se encuentran nuestros limitantes y alcances.

Alcances y Limitaciones

Es pertinente establecer los límites y los alcances de la investigación con miras a proporcionar los aspectos de trabajo que se dieron a lo largo del proceso de la investigación. En lo que respecta a las limitaciones se establecieron tres:

Por parte de los alcances podemos decir que, esta investigación es de carácter descriptivo y se sitúa en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá más específicamente en la Licenciatura de Lenguas Modernas. Se indaga por las emociones de los estudiantes que cursaron Francés Básico II y el impacto del filtro afectivo en su producción oral. La investigación pretende describir de qué manera el filtro afectivo impacta la producción oral.

En limitaciones encontramos que: en primer lugar, hubo estudiantes que no firmaron el consentimiento informado, por lo que el grupo del que se recolectó información fue más pequeño. Sin embargo, es posible que los estudiantes que firmaron pudieron entregar información inexacta sobre el reconocimiento de sus debilidades en producción oral. También, existe la posibilidad de que algunos estudiantes tuvieran poco interés en participar en la investigación.

En segundo lugar, en lo que respecta las observaciones, no todos los estudiantes fueron observados en las tres etapas: clase, actividad pedagógica y parcial. Debido al mismo horario de ambos grupos de observación, no fue posible observar a todos los estudiantes que firmaron el consentimiento al momento de presentar el examen oral.

En tercer lugar, una de las profesoras de los grupos estaba incapacitada varios días por lo cual no fue posible hacer observación de su parcial de producción oral. El examen si fue llevado a cabo, pero no se pudo observar debido a la falta de respuesta del profesor que iba a evaluar los exámenes.

3.3.2 Fases - Etapas

Partiendo de la estructura de la investigación cualitativa propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2010) se elaboró la siguiente tabla con las fases y etapas de nuestra investigación.

Tabla 5. Fases y Etapas de la investigación.

FASES	ETAPAS
<p>1. Identificación y justificación del problema</p>	<p>A. Concepción de la idea. 1. Identificación del problema. B. Profundización del problema 1. Planteamiento del problema. 2. Objetivos 3 justificación 4. Pregunta de investigación</p>
<p>2. Elaboración y búsqueda de antecedentes y teoría.</p>	<p>A. Estado del Arte 1. Búsqueda de antecedentes. 2. Selección de antecedentes. B. Marco Teórico. 1. Búsqueda de teoría 2. Selección de teoría 3. Determinar las bases teóricas.</p>

3. Metodología	A. Metodología 1.Descripción de la población 2. Diseño de la investigación 3. Etapas 4. cronograma. B. Elaboración de las técnicas e instrumentos de recolección de datos.
4. Recolección, análisis de datos y conclusiones.	A. Recolección de datos. B. Análisis de la información. C. Elaboración del informe final. D. Conclusiones.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.3 Cronograma

Tabla 6. Cronograma

Semana	Fecha	Actividad	Objetivo	Instrumento
1	28 - 01 Febrero	1ra Reunión	Planeación para alcanzar las metas del trabajo de grado.	Cronograma
2	Febrero 04 - 08	2da Reunión	Redacción del documento y edición del primer cuestionario.	Creación del primer cuestionario.
3	Febrero 11 - 15	Aplicar cuestionario a estudiantes	Primer acercamiento a la población. Contacto con la profesora para asistir a clase normal.	Observación no participativa y cuestionario.
5	Febrero 25 - 01	Notas	Planeación de la siguiente fase para alcanzar los objetivos.	Cronograma
7	Marzo 04 - 08	Observación No. 2	Segunda observación. Rectificar las emociones que los estudiantes mencionaron en el cuestionario. → Indagar sobre el estilo de estudio y preparación de los estudiantes.	Observación no participativa. Diario de Campo.

8	Marzo 11 - 15	Análisis de resultados de 2da observación	Organizar y categorizar la información de los cursos.	Diario de Campo
9	Marzo 18 - 22	Observación No. 3 proyectos pedagógicos y cuestionario	Observación de los proyectos pedagógico de los estudiantes, toma de datos y organización de información	Observación no participativa, cuestionario y diario de campo.
10	Marzo 26 - 29	Observación proyectos pedagógicos y cuestionario	Observación de los proyectos pedagógico de los estudiantes, toma de datos y organización de información	Observación no participativa, cuestionario y diario de campo.
11	Abril 01 - 05	II exámenes de francés/ II nota	Identificar si los estudiantes hacen uso o tienen conocimiento de las estrategias de aprendizaje.	Cuestionario
12	Abril 08 - 12	Organizar, categorizar la información.	Identificar si los estudiantes hacen uso o tienen conocimiento de las estrategias de aprendizaje.	Cuestionario
13	Abril 15 - 19	Semana Santa	Análisis de Datos y resultados	Tablas y Anexos

Fuente: Elaboración propia.

3.3.4 Técnicas

Para la realización de este proyecto de investigación se utilizaron dos técnicas que aportarán al desarrollo de esta. La primera técnica que se utilizó es la observación, la cual se define como la recolección de datos que requiere de la mayor atención a los detalles e información que sea posible. Anguera (1986) lo define como el objetivo de describir el marco o situación tal y como es observada. Por tanto, la finalidad de la observación es obtener información en concreto de la

situación o problemática de forma que se tenga una idea de lo que se pretende observar. (Herrera, J. 2008).

La participación de las observadoras fue pasiva, es decir estuvieron presentes, pero no hubo interacción alguna con el ambiente o los actores. Las observaciones se hicieron en tres etapas diferentes: clase, actividad pedagógica y examen de producción oral. Este tipo de observación es propicia para la toma de notas, recolectar información y detalles que puedan dar aspectos relevantes de los estudiantes sobre las posibles emociones y niveles de filtro afectivo que puedan estar presentes en la clase de Básico II de francés. Por esa misma razón, el instrumento utilizado para llevar a cabo esta técnica fue el diario de campo.

La segunda técnica que se utilizó fue la encuesta, se entiende por esta como: una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizado de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (García, F. 1993)

3.3.5 Instrumentos para la recolección de datos

A continuación, se presentarán los instrumentos que se utilizaron en conjunto con las técnicas para llevar a cabo la recolección de datos. Como se mencionó anteriormente en los objetivos específicos, para determinar las emociones que presentan los estudiantes, se realizaron observaciones pasivas en las clases de francés y cuestionarios a los estudiantes del nivel básico II de este para delimitar las emociones y el ambiente académico de los estudiantes.

Partiendo del objetivo específico de identificar las emociones que presentan los estudiantes. Se diseñó un cuestionario (ver anexo 1) que tenía como objetivo hacer un primer acercamiento a la población y comprobar la existencia de diferentes emociones.

El cuestionario que como se mencionó en el primer objetivo específico nos permitiría conocer las emociones de los estudiantes, constaba de 20 preguntas de las cuales las primeras diez fueron establecidas como preguntas de elección múltiple donde las alternativas fueron expuestas por emoticones y los estudiantes debían escoger la expresión con la que se identificarán. Las siguientes 10 preguntas fueron los mismos enunciados, pero parafraseados y establecidos como preguntas abiertas de manera que los estudiantes pudieran expresar sus pensamientos con precisión.

Diario de campo

El segundo instrumento (diario de campo), fue diseñado para ayudar a las investigadoras a cumplir el segundo objetivo específico, indagar si los estudiantes hacen uso de su inteligencia emocional. Como se mencionó en el apartado de técnicas, este instrumento se utilizó en las observaciones pasivas que se llevaron a cabo en las clases de francés, en la actividad pedagógica presentada por los estudiantes y en el parcial de producción oral. En este se consignaba información relevante como la actitud de los estudiantes, su participación, interacción con sus compañeros y profesora.

El diario de campo, es utilizado para la consigna de datos que las investigadoras consideren relevantes para su investigación, Bonilla y Rodríguez (1997) mencionan que “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (citado en Martínez, 2007, p.16). Es necesario mencionar que a pesar que las observaciones se realizaron en estos tres momentos, solo se tomaron en cuenta las observaciones realizadas en la actividad pedagógica y en el parcial de producción oral.

Fecha/Semana	Observación No.	Grupo	Horario	Nº de Estudiantes	Profesor
Descripción			Interpretación		

Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario 2

Para la aplicación del siguiente instrumento (ver anexo 2), se tuvo en cuenta que los estudiantes en parejas o tríos debían realizar una actividad pedagógica de 40 minutos. Partiendo de esta, se les realizó un segundo cuestionario en el que se les preguntaba cómo se habían sentido antes y después de su actividad, así como también de qué manera se habían preparado para esta. Este cuestionario estaba compuesto por tres partes: la primera preguntaba por las emociones que habían sentido antes de la presentación, la segunda preguntaba por las emociones que sintieron después y la última parte eran cuatro preguntas abiertas.

Este instrumento se diseñó partiendo de las respuestas de los estudiantes en el cuestionario 1 (ver anexo 1), de allí se escogieron las emociones que más fueron mencionadas por los estudiantes para así confirmar si su presencia era constante o si por el contrario no estaba presente entre ellos. Cabe aclarar que, debido a las respuestas abiertas de los estudiantes se intentó hacer un acercamiento a la posible emoción (negativa o positiva), por lo que no todas las emociones que se utilizaron están en las respuestas del cuestionario.

Material Audiovisual

El instrumento utilizado en la tercera fase de observaciones fue material audiovisual, consiste en imágenes (fotografías, dibujos, tatuajes, pinturas y otros), así como cintas de audio o video

generadas por un individuo con un propósito definido. Su difusión puede ser desde personal hasta masiva. (Sampieri, 2010)

Los estudiantes fueron grabados en el examen de producción oral con el fin de captar el lenguaje corporal que posiblemente manifiesta la presencia de emociones positivas y negativas, entre éstas: seguridad, duda, sorpresa, confusión, nervios, espontaneidad, etc. Sin embargo, se tuvo en cuenta que al grabar a los estudiantes durante esta actividad pudo hacer que se sintieran incómodos debido a la presencia de la cámara, por eso se procuró ubicar la cámara de modo que los estudiantes no pudieran verla (ver anexos 28-33).

Cuestionario estrategias de aprendizaje

El cuestionario 3 (ver anexo 3) presentado a los estudiantes, cumple con el objetivo específico de describir el uso de estrategias de aprendizaje, las cuales están clasificadas en estrategias cognitivas (memoria, cognición y compensación), estrategias de metacognición y estrategias socio-afectivas (afectivas y sociales). Para este instrumento se diseñó una tabla de estrategias de aprendizaje en donde se encontraban diferentes actividades y situaciones en las que se hacen uso de estas, los estudiantes debían contestar si o no dependiendo de su aplicación. En la presentación del cuestionario no se mostró las divisiones de las estrategias directas e indirectas. Por consiguiente, se hará la descripción de cada una:

- Estrategias de memoria: Son aquellas que facilitan el almacenamiento de información y acceder a ella cada que sea necesario.
- Estrategias de cognición: Estas estrategias permiten la comprensión del conocimiento que se está aprendiendo
- Estrategias de compensación: conceden una variable a la comunicación en caso de tener vacíos de la lengua.

- Estrategias de metacognición: en general, favorecen la planificación y regulación del proceso de aprendizaje además de dirigir la atención sobre objetivos o metas que el estudiante establezca.
- Estrategias afectivas: autorregula las emociones o sentimientos dirigidas al aprendizaje de lengua que impulsan a la motivación.
- Estrategias sociales: Estimula la interacción entre pares y docentes para mejorar la comprensión y adquisición de la lengua.

3.3.6 Proceso de recolección de datos

En el presente capítulo se muestra el procedimiento que se siguió para analizar e interpretar la información recolectada, con el propósito de encontrar datos relevantes que ayudaron a dar alcance a los objetivos propuestos al principio de este trabajo investigativo. Como parte de este proceso, se presentan los resultados obtenidos durante la aplicación de 3 cuestionarios, 6 observaciones no participativas de la actividad pedagógica y 6 observaciones del examen de producción oral. Los grupos a observar pertenecen al nivel de francés Básico II, cada uno tiene dos profesoras asignadas las cuales son responsables de enseñar gramática, comprensión oral, comprensión escrita, producción escrita y oral. Cada grupo está conformado por 17 estudiantes. Las clases son en horario de la mañana (de 7:00 am a 9:00 am) con una intensidad horaria de 10 horas a la semana.

El estudio, fue dividido en cuatro fases. La primera fase consistió en elaborar un cuestionario para identificar qué tipo de emociones experimentan los estudiantes en el aula a lo largo del desarrollo de situaciones como presentaciones, participación en clase, etc. La segunda fase, consistió en la observación de las actividades pedagógicas de los estudiantes, en la cual cada grupo conformado por dos o tres personas debía trabajar en temas de moda, consumismo y

trabajo, esta actividad debía ser presentada por medio de una canción la cual tenía como objetivo desarrollar habilidades de comprensión oral. En total se observaron 6 actividades las cuales fueron usadas para observar y analizar las respuestas afectivas de cada uno de los estudiantes y cómo estas se veían reflejadas en el desempeño de la producción oral y corroborar si los estudiantes apoyan su estudio con el uso de estrategias de aprendizaje.

En la tercera fase, se observó a los estudiantes durante su examen de producción oral. Las observaciones fueron registradas por medio de herramientas audiovisuales y se tuvo en cuenta la expresión corporal y oral de los estudiantes. En la cuarta y última fase, se elaboró un cuestionario de estrategias de aprendizaje para saber si hacían uso de estas. Al finalizar la toma de datos, se escogieron solamente 6 sujetos dado que fueron los únicos participantes que estuvieron presentes en las 4 fases. Esto con el objetivo de tener evidencia y seguimiento del proceso de los estudiantes.

Tabla 7. Instrumentos y Técnicas

Fase	Técnica	Instrumento	Objetivo del Instrumento
1	Observación /Cuestionario	Cuestionario emociones presentes en francés/ Diario de campo	Identificar emociones positivas y negativas en la clase de francés. Observar a los estudiantes en clase.
2	Observación	Diario de campo/ Cuestionario (virtual)	Observar la actividad pedagógica de los estudiantes, así como también su uso de la lengua. Determinar las emociones presentes en los estudiantes al momento de presentar su actividad y recoger información de cómo se prepararon para esta.
3	Observación	Diario de campo/ Medios audiovisuales	Identificar como este ámbito estresor puede afectar la producción oral de los estudiantes. Observar la habilidad de producción oral de los estudiantes de Francés Básico II.
4	Cuestionario	Cuestionario estrategias de aprendizaje	Conocer si los estudiantes de Francés Básico II son conscientes o utilizan estrategias para apoyar su aprendizaje de lengua.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4

Resultados

4.1 Categorías

A partir de la recolección de datos se elaboraron dos categorías, la primera comprende las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con filtro afectivo y bajo. La segunda, las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con filtro afectivo alto.

4.1.1 Filtro afectivo bajo en relación con las estrategias de aprendizaje

A partir del objetivo específico identificar las emociones que presentan los estudiantes durante su producción oral en clase de FLE, se realizó un cuestionario (ver anexo 1) con el propósito de identificar las emociones presentes entre los estudiantes.

Este primer cuestionario nos sirvió como punto de partida, teniendo en cuenta los resultados pudimos clasificar a los estudiantes dependiendo de las emociones que consignaron y eligieron en el cuestionario. Por un lado, tenemos a los estudiantes que tienen una mayor presencia de emociones negativas y por el otro lado a aquellos que tienen una mayor presencia de emociones positivas. En este apartado, procederemos a analizar a aquellos estudiantes que presentan una mayor cantidad de emociones positivas.

En la siguiente tabla se muestran las respuestas positivas (✓) y negativas (X) que los estudiantes experimentan en el aula. Las respuestas positivas pueden interpretarse como las emociones beneficiosas y las respuestas negativas como desfavorables para su producción oral.

Tabla 8. Emociones

	SITUACIÓN	G.C	L.L	M.Q	T.U	F.R	K.Z
1	Compite por medio de juegos.	✓	✓	✓	✓	X	✓
2	Participa en clase.	X	X	X	✓	✓	✓
3	Improvisa un juego de rol.	X	X	✓	✓	✓	✓
4	Trabaja en grupos	X	✓	X	✓	X	✓
5	Hace presentaciones en clase.	X	X	X	✓	✓	✓
6	Debe leer en voz alta.	X	X	X	X	✓	X
7	Comparte ideas con sus compañeros.	X	✓	✓	✓	✓	✓
8	Debe improvisar situaciones.	X	X	✓	✓	✓	✓
9	Hacer preguntas a su profesor.	X	✓	X	X	✓	✓
10	Realiza el parcial de producción oral.	X	X	X	✓	✓	X

Fuente: Elaboración propia.

Como se mencionó al comienzo de este apartado, procederemos a analizar a aquellos estudiantes con una presencia mayor de emociones positivas. Estas emociones son comúnmente encontradas en estudiantes con un filtro afectivo bajo, como menciona Krashen (1982) al estudiante no sentir tensión o ansiedad durante su proceso de aprendizaje este filtro va a permanecer bajo y la adquisición se dará de una manera favorable. Con respecto a las respuestas otorgadas por los estudiantes, en el 50% de las respuestas en común en los puntos 2,3,5,7 y 8 expresaron sentir tranquilidad, diversión y satisfacción, emociones identificadas como secundarias (ver tabla 10) por lo tanto, estas emociones parten de la emoción primaria, la alegría (Goleman, 1995).

Usualmente, estos estudiantes no sólo monitorean su propio aprendizaje sino las emociones que sienten cuando aprenden, en otras palabras, hacen uso de su inteligencia emocional. Como señalan los autores Salovey y Mayer (1990) mencionados anteriormente en el marco teórico “la inteligencia emocional es el subconjunto de inteligencia social que involucra la habilidad de monitorear los sentimientos y emociones propias y las de los demás, discriminarlas y usar esa información para guiar las acciones y pensamientos propios”.

Partiendo de la tabla 8, podemos evidenciar que los sujetos T.U, K.Z y F.R manifestaron un filtro afectivo bajo en el primer cuestionario (baja presencia de emociones negativas, ver tabla 9). Los cuales según Krashen (1982) se caracterizan por tener una actitud tranquila y autónoma, están dispuestos a recibir un mayor input, desean relacionarse con sus interlocutores (profesores y compañeros de clase) con mayor confianza, logran mostrarse más receptivos, y actuar con un menor nivel de ansiedad. Krashen (1982) menciona que cuanto más alto sea el filtro afectivo hay un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación por parte del estudiante.

Teniendo en cuenta los puntos 2, 3, 5, 7 y 8 (ver tabla 8) podemos ver que son situaciones que los estudiantes encuentran propicias para el aprendizaje ya que no sienten emociones adversas (ver tabla 9). Estos estudiantes muestran una buena disposición al aprender por medio de improvisaciones, presentaciones en clase, compitiendo contra sus compañeros y expresando sus ideas. Asimismo, las actividades descritas en los puntos 3 y 8 promueven la motivación dado que les exigen una mayor producción y utilización de la lengua (Pintich y Schunk, 1996). Por medio de estas actividades, los estudiantes al enfrentar retos pueden identificar sus vacíos o aspectos a mejorar lo que los dirige a alcanzar una nueva meta como, por ejemplo, extender su conocimiento de la lengua. Por ende, los aprendientes buscan alternativas que les conduzcan a tener un aprendizaje más completo.

El cuestionario 2 (ver anexo2) nos lleva a pensar que los estudiantes al ser conscientes de sus emociones y al poder controlarlas hacen uso de su inteligencia emocional, al enfrentarse a compartir información con sus compañeros y profesores. En efecto, la preparación anterior a cualquier actividad les da seguridad puesto que han planeado con tiempo lo que van a decir o lo que piensan. No obstante, en caso de que deban responder de forma simultánea o espontánea los estudiantes sienten satisfacción al saber que son capaces de producir sus propias ideas.

A partir de estas consideraciones, las emociones presentes en los estudiantes y el control sobre ellas influyen también en el conocimiento de sus necesidades y de los recursos que pueden contribuir a la solución de estas. Como muestra de esto, los aprendientes escogen ciertas estrategias. En el caso de los estudiantes con filtro afectivo bajo, las estrategias que utilizan en su mayoría son las metacognitivas (100%), seguidas de las socio-afectivas (80%) y cognitivas que varían dependiendo del estudiante (ver tabla 13).

Por otro lado, el punto 6 nos lleva a pensar que los participantes T.U y K.Z poseen dudas o vacíos relacionados con las reglas de pronunciación, lo cual puede generar ansiedad, emoción que interfiere al momento de hablar (Horwitz E. et al, 1986). Desde una perspectiva personal de cada estudiante, se entrevisté que existen diferentes actividades que no son de su preferencia, como el trabajo en grupo, los juegos, ser evaluados en el examen oral.

De acuerdo con lo observado en la actividad pedagógica y los resultados arrojados del cuestionario 2 (ver anexo 2), de forma general se analizó la producción oral de estos estudiantes en la que se evidencio una planeación de las instrucciones y explicación del tema que debían presentar. En primer lugar, se observó la fluidez del discurso, manejo del tema y del vocabulario. No obstante, hubo emociones negativas como los nervios (ver tabla 9) que pudieron haber perjudicado la velocidad del discurso, haciendo que este fuera más rápido y poco comprensible.

A pesar de esto, los estudiantes hacen uso de estrategias como la memorización, repaso, investigación, resumen, repetición y practica (tabla 4). Las cuales, hacen parte de la categorización propuesta por Rebecca y O'Malley (1990) mencionados anteriormente en el marco teórico. De igual manera, las emociones que los aprendientes dijeron sentir antes y después de la presentación fueron satisfacción, entusiasmo, tranquilidad y confianza, emociones clasificadas por Goleman (1995) como emociones positivas.

Tabla 9. Emociones negativas

Emociones Negativas					
Emociones Primarias	Ira	Tristeza	Miedo	Aversión	Vergüenza
Emociones Secundarias	Rabia Enojo Resentimiento Exasperación Indignación Acritud Animosidad Irritabilidad Hostilidad Odio Violencia	Aflicción Pena Desconsuelo Pesimismo Melancolía Autocompasión Soledad Desaliento Desesperación Depresión	Ansiedad Aprensión Temor Preocupación Consternación Inquietud Desasosiego Incertidumbre Nerviosismo Angustia Susto Terror Fobia Pánico	Desprecio Desdén Displicencia Asco Antipatía Disgusto Repugnancia	Culpa Perplejidad Desazón Remordimiento Humillación Pesar Aflicción

Fuente: Adaptado de Goleman (1995)

Tabla 10. Emociones positivas

Emociones Positivas		
Emociones Primarias	Alegría	Amor

Emociones Secundarias	Felicidad Gozo Tranquilidad Contento Beatitud Deleite Diversión Dignidad Satisfacción Euforia	Aceptación Cordialidad Confianza Amabilidad Afinidad Devoción Adoración
------------------------------	--	---

Fuente: Adaptado de Goleman (1995)

El parcial de producción oral consta de dos partes, en la primera deben responder preguntas de manera individual y luego un dialogo con el examinador sobre algún tema visto a lo largo de las clases, procederemos a analizar individualmente a los participantes. Es importante mencionar que los estudiantes Básico II no tuvieron tiempo de preparar lo que iban a decir y tampoco estaba permitido que tomaran apuntes.

En primer lugar, la estudiante T.U se mostró muy segura de su habilidad y de la forma en la que expresa sus ideas sin tener pausas en su discurso, tiene fluidez y buen manejo del vocabulario. En segundo lugar, el estudiante F.R no muestra signos de nerviosismo, confusión o ansiedad ante el dialogo improvisado, al contrario, se mostró tranquilo y se expresó de manera natural, también su actitud nos permite inferir que tiene una buena organización y conocimiento de su proceso de aprendizaje. Finalmente, la estudiante K.Z al principio se mostró nerviosa, pero a lo largo del parcial se evidencio un proceso de apropiamiento de su discurso que le permitió desenvolverse con fluidez y tranquilidad. En los tres participantes se pudo evidenciar un dialogo claro, donde hubo un buen intercambio de ideas. (Ver tabla 11)

Tabla 11. Observación examen producción oral

Estudiante	Gestos	Desempeño
T. U.	Se coge el collar, contacto visual, sonríe, buen tono de voz.	Es segura de sus habilidades y capacidad para expresarse oralmente. Es

		competente en la lengua, tiene fluidez al hablar.
F.R.	- Su producción oral es fluida. Tiene su cuerpo relajado mantiene sus manos juntas y toca sus dedos constantemente, demuestra confianza. Risas. -Muestra seguridad, mantiene la misma posición durante el diálogo, mantiene contacto visual con la profesora.	El estudiante mantuvo una conversación fluida con la profesora antes de hacer su examen. No mostró signos de nerviosismo, inseguridad lingüística, confusión o ansiedad por la incertidumbre de las situaciones ya que estas deben ser improvisadas y sin ningún apoyo escrito.
K.Z.	Piernas cruzadas, postura relajada, mantiene contacto visual con la profesora. Mantiene el movimiento de manos mientras habla. Mantiene contacto visual, hace gestos como si la situación fuera real. Usa sus manos para expresar sus ideas. Sonríe.	Su producción oral es fluida. Tiene gusto por la lengua, no tiene mayores complicaciones en las que manifieste inseguridad o dificultad por hablar. La estudiante no se sintió mal por haber repetido su argumento varias veces pues se mantuvo fiel a su posición.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta las emociones presentes en estos estudiantes y su desempeño en la producción oral ya sea en clase o en examen, procederemos a analizar el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes con filtro afectivo bajo. Como se mencionó antes, los estudiantes hacen mayor uso de las estrategias metacognitivas, seguidas de las socio-afectivas y por último las cognitivas.

Empezaremos por el análisis de las estrategias metacognitivas. Estas estrategias se caracterizan por brindar conocimiento del cómo se aprende una tarea en específico, esto involucra identificar posibles momentos de error, autoevaluación, toma de riesgos y práctica. Según O'Malley y Chamot (1990) tienen que ver con pensar acerca del proceso de aprendizaje y están divididas en planeación del aprendizaje, monitoreo de la realización de tareas y la evaluación de que tanto se ha aprendido. De la siguiente gráfica, se puede concluir que las personas que presentan un filtro afectivo bajo en la producción oral en francés, utilizan en gran

medida estas estrategias. Una característica importante de estas es cómo influyen en la autonomía de los estudiantes de tener control de su aprendizaje, puesto que estas demandan práctica, monitoreo y evaluación de las tareas. En el cuestionario 2 (ver anexo 2) los estudiantes mencionaron utilizar estas estrategias en su totalidad.

Teniendo en cuenta lo que respondió T.U en el cuestionario 2 (ver anexo 2), la estudiante piensa que, al evaluar la ejecución de una tarea, evaluar sus estrategias de estudio, puede identificar el problema o los aspectos a mejorar. En palabras de la estudiante: “Creo que puedo mejorar mi producción oral a través de la práctica”. Es posible que la estudiante ha interiorizado estas estrategias de manera que las aplica inconscientemente.

Con respecto a F.R y K.Z, los aprendientes hacen uso de las tres categorías pertenecientes a estas estrategias: planeación, monitoreo y evaluación. Teniendo en cuenta que estos estudiantes hicieron una descripción detallada de la forma en la que se preparaban para su producción, enfocan su atención en el reconocimiento de palabras claves y mantienen el control de emociones en el caso de sentir nervios, aspectos pertenecientes a la categoría de planeación.

En lo que respecta a la categoría de monitoreo, los estudiantes estudian palabras para ampliar su léxico, dado que ambos estudiantes escuchan conversaciones de nativos en francés, utilizan su conocimiento auditivo de la lengua para recrear la pronunciación y de igual manera están atentos de reconocer posibles errores en su producción y autocorregirlos si sienten que algo no fue entendido. Adicionalmente, los estudiantes evalúan constantemente el uso de sus estrategias y son capaces de ajustarlas para solucionar o mejorar su producción oral.

Como menciona Flavell (1976) autor citado en el marco teórico, la metacognición es el conocimiento de los procesos mentales. Siguiendo esta línea de pensamiento, creemos que los

estudiantes con un filtro afectivo bajo hacen uso de las estrategias metacognitivas debido a que tienen metas establecidas y para cumplirlas supervisan, regulan y organizan lo aprendido.

En lo referente a las estrategias socio-afectivas, son aquellas que se proponen controlar las emociones, mantener la motivación y la actitud hacia el aprendizaje de una lengua, así como también la interacción entre los estudiantes para apoyar la absorción de conocimientos o conceptos involucrados y la solución de dudas en forma conjunta. A continuación, se dará un porcentaje estimado de la utilización de estas por parte de los estudiantes.

Por un lado, la estudiante T.U utiliza el 60% de las estrategias socio-afectivas, entre las estrategias señaladas por la estudiante puede inferirse que, apoya el aprendizaje de sus compañeros, se siente a gusto colaborando en el aprendizaje de otros, es decir, tiene empatía con sus compañeros y al mismo tiempo se da ánimo a sí misma. Basándonos en el concepto que define Purkey (1970) sobre las creencias que tiene de sí el individuo, es posible que la estudiante sea auto eficiente y tenga un buen concepto de sí misma. Por otro lado, en cuanto al uso de estas estrategias, las manipula para obtener soluciones puntuales y concretas. No obstante, la estudiante no siente preocupación por tomar su temperatura emocional, reducir la ansiedad y pedir ayuda a otros.

En cuanto a estas estrategias socio-afectivas, los estudiantes F.R y K.Z utilizan el 80% de ellas. Sin embargo, Es importante mencionar, que el uso de estas está ligado al autoconocimiento emocional del estudiante. Ambos aprendientes, no se recompensan por sus logros y tampoco por las metas aun no alcanzadas. Asimismo, existe una variabilidad en las estrategias que utilizan lo cual consideramos está relacionado con las necesidades individuales de cada estudiante. De igual manera, son estrategias basadas fundamentalmente en la práctica y la experiencia. Este tipo de métodos favorece el discernimiento de los conceptos de producción oral. Si observamos la

tendencia de la gráfica (ver anexo 7), encontramos que los estudiantes acuden al uso de estas estrategias, y se sienten cómodos en el desarrollo de diálogos e ideas auténticas. Además de verlas favorables para el ahorro de tiempo en el proceso de aprendizaje.

De las estrategias cognitivas podemos decir que permiten al estudiante encontrar un objetivo claro en el aprendizaje, lo que es transmitido finalmente en la capacidad de producir y recibir mensajes en la lengua extranjera. Entre estas encontramos las estrategias de memoria, Rebecca Oxford (1990) menciona que estas estrategias son: “aquellas que ayudan al estudiante a conectar un concepto o aspecto de la L2 con otro, pero no necesariamente implica un conocimiento profundo de este”. (p.13) [traducción propia]. Es decir, estas estrategias ayudan al estudiante a relacionar conceptos entre ellos. Esta relación es común en el aprendizaje de vocabulario. Por ende, requiere de métodos repetitivos, asimilativos y de adquisición, por medio de los cuales el estudiante adquiere conocimiento directo de la lengua, sin embargo, una posible desventaja es que no es fácil de moldear a métodos alternativos de estudio, debido a que posee un enfoque completamente práctico en el cual el estudiante debe poseer un alto nivel de concentración y compromiso. De igual manera es un método que combina diferentes habilidades como: comprender, repetir, hablar y escribir. Por su parte, en ausencia de alguna de estas el proceso de producción también se verá sesgado.

En este sentido, dentro de la cognición se encuentran las estrategias de compensación las cuales tienen como objetivo ayudar al estudiante a superar los vacíos de conocimiento para dar continuidad a la comunicación. En general, estas estrategias se aplican dependiendo del conocimiento del estudiante, por lo tanto, el uso de estas puede ser diferente de acuerdo con el individuo. Como resultado los estudiantes con filtro afectivo bajo suelen usar distintas estrategias. En primer lugar, la estudiante T.U utiliza un 67% de estas estrategias, es probable

que crea poco útil repetir palabras para añadirlas a su vocabulario, en cambio prefiere utilizar palabras en contextos cotidianos, asociarlas con el vocabulario existente y diseñar elementos de apoyo para facilitar la imagen mental de esas palabras. Teniendo en cuenta la aplicación de estas estrategias por parte de la estudiante, podemos entrever que el aspecto de compensación y memoria se encuentran relacionados.

En segundo lugar, el estudiante F.R utiliza estas estrategias en un 71%, podemos decir que otorga mayor importancia a las estrategias de memoria como, por ejemplo, fue el único estudiante en clasificar el vocabulario por categorías, por consiguiente, podemos decir que el estudiante es capaz de recuperar información de manera eficaz. Otro aspecto importante de F.R es que evita el uso de la lengua materna y la elaboración de listas y planas, dado que él puede llegar a pensar que, gracias al uso de estrategias de memoria estas tareas de compensación podrían llegar a reincidir en una tarea ya elaborada.

Por último, K.Z utiliza el 62% de las estrategias cognitivas. Al igual que F.R esta estudiante emplea todas las estrategias de memoria con excepción de la estrategia “creación de categorías para la clasificación del vocabulario”. Adicionalmente, la estudiante emplea la mayoría de las estrategias cognitivas, se puede inferir que ella combina las habilidades de memoria y motoras (hacer listas y planas) para obtener claridad, darles uso práctico, para mecanizar un proceso (Oxford). No obstante, las estrategias de compensación son caracterizadas por emplearlas de manera flexible con el francés evitando usar lengua materna.

Siguiendo las consideraciones anteriores, los aprendientes T.U., K.Z y F.R. Son estudiantes con un alto rendimiento en francés, su producción oral es fluida; logran expresarse de manera simple sin preparación anterior. Además, se sienten a gusto interactuando con otros

aprendientes. Este aporte pudo evidenciar que estas personas son capaces de controlar y sobrellevar emociones negativas a pesar de sentir las gracias al uso de estrategias de aprendizaje.

4.1.2 Filtro afectivo alto en relación con las estrategias de aprendizaje

En esta categoría se dará a conocer la influencia del filtro afectivo alto de los estudiantes que fueron identificados como aquellos con mayor presencia de emociones negativas (ver tabla 9).

En estas predomina el miedo y la ansiedad frente a la producción oral de francés. Según Krashen (1982), los aprendientes con presencia de emociones negativas en su aprendizaje están expuestos a recibir un menor input de la lengua en estudio, puesto que las emociones actúan como un muro que evita la comprensión y asimilación de la información.

Teniendo en cuenta lo anterior, se identificaron en el primer cuestionario (ver anexo 1), a los estudiantes G.C, L.L y M.Q quienes presentaron mayor influencia de emociones adversas (ver tabla 9), en las situaciones 2, 5, 6 y 10 ver (tabla 8). Consideramos que actividades como la participación en clase, exposiciones, leer en voz alta y el examen de producción oral, son situaciones en las que se pone a prueba el conocimiento de la lengua desde el punto de vista del código lingüístico como el uso de esta para transmitir ideas. Sin embargo, estos aprendientes son conscientes de emociones negativas como la ansiedad, el estrés, los nervios y el miedo. El último se define como emoción primaria por Goleman (1985) (ver tabla 9).

En base al cuestionario 1 (ver anexo 1), Según Goleman (1995) el identificar las emociones es un signo de inteligencia emocional. Aunque, es difícil para los estudiantes tener control sobre estas. Como fue observado en el momento de la producción oral, el realizar diálogos improvisados o conversaciones supuestas, puede llegar a generar un “bloqueo mental”. Este estado es analizado por Horwitz (1986), y como es mencionado en el marco teórico, el bloqueo mental es la ansiedad que sienten los estudiantes al momento de hablar, esta se clasifica

en tres fases: aprehensión comunicativa, ansiedad ante el examen y aprehensión ante la evaluación (tabla 1).

Partiendo de lo anterior, es posible que el bloqueo emocional haya estado presente en el parcial de producción oral de G.C, L.L y M.Q. Quienes de acuerdo a lo observado presentaron síntomas de las tres fases de ansiedad. A pesar de que los estudiantes ya han desarrollado actividades previas con respecto al uso de habilidades comunicativas en francés, la presencia del miedo ante el fracaso o ante una evaluación negativa tiene un impacto muy grande en el autoconcepto, desempeño y la motivación de los estudiantes.

Ahora bien, Horwitz et al., (1986) propone exponentes de la ansiedad específica en la clase de lenguas extranjeras. Entre estas se encuentra el deterioro de estrategias comunicativas tales como la evasión de mensajes complejos y personales, baja comprensión y expresión oral, alteración de la sintaxis y composiciones cortas y pobres, entre otras (ver figura 2). Estos exponentes pudieron ser observados durante el examen de producción oral (tabla 12). La estudiante M.Q tuvo un desempeño limitado acompañado de silencios incómodos y repeticiones. G.C tuvo bastante dificultad para expresar sus ideas, se cree el estudiante no encontraba la forma correcta de expresar sus pensamientos lo cual generó olvidos injustificados.

Tabla 12. Desempeño examen oral

Estudiante	Desempeño
M.Q	Producción carente de sintaxis. Varios silencios y repeticiones de ideas.
L.L.	Muletilla “Eh”, “Em- Ammm”. Varios silencios incómodos al momento de hablar Al momento de interactuar con la examinadora no hizo saludo.
G.C.	Muletilla “Eh”, El estudiante no habló mucho dado que tuvo problemas para expresar con sencillez sus ideas.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la actividad pedagógica que se llevó a cabo en clase, es relevante mencionar el desempeño de la estudiante L.L la cual expresó sentir “nervios, ansiedad y angustia” antes y después de hacer la presentación. También mencionó, no haber cumplido con sus expectativas lo pudo estar ligado a su dificultad para hablar en público. En lo que respecta a su preparación hizo uso de estrategias de memoria y de elaboración. Es posible que la estudiante tenga una creencia distorsionada de su aprendizaje, producto de la ansiedad (ver figura 2) a pesar de hacer uso de estrategias es probable que deba complementar con otras que fortalezcan sus bases lingüísticas es decir estrategias cognitivas. Cabe anotar que, el pánico escénico (ver tabla 13) es un factor que obstaculiza sus presentaciones las cuales son parte importante de la formación de docente.

Asimismo, los estudiantes concuerdan en que la práctica es la forma para mejorar su producción oral. Sin embargo, en sus respuestas (ver anexo 2) no son específicos en cuanto aquello que deben practicar, ya sea pronunciación, vocabulario, tiempos verbales, etc.

De acuerdo a lo anterior, se puede evidenciar que la presencia de emociones negativas predispone a los estudiantes, haciendo que sea difícil para estos encontrar una solución clara a sus vacíos y errores. Debido a que no es claro si los estudiantes reconocen todas las estrategias de aprendizaje, se hará un análisis de las estrategias empleadas por ellos. Para esto se utilizarán las respuestas del cuestionario 3 (ver anexo 3). Para el análisis se tuvo en cuenta la individualidad de los participantes.

En primer lugar, las estrategias que más utiliza la estudiante L.L son las socio-afectivas en un 80%, seguidas por las cognitivas 52% y las metacognitivas 50%. En cuanto a las primeras, se recuerda que estas tienen como fin enfocar el control de emociones, mantener la motivación y la actitud hacia el aprendizaje. Según los resultados del cuestionario, la aprendiente que ha

enfrentado frustración en sus actividades académicas, aplica casi en su totalidad estas estrategias, sin embargo, al ser un método de aprendizaje indirecto, puede hacer que el estudiante evite enfocar su atención en otros aspectos que puedan proporcionar un aprendizaje relativamente inmediato.

Lo anterior puede interpretarse en que estas estrategias pueden otorgar un apoyo significativo a aquellos que tengan un filtro afectivo alto, puesto que la presencia de emociones negativas llega a afectar e intervenir en el rendimiento de la comprensión y producción de la lengua Krashen (1982). Además, logran evitar el impacto negativo en la motivación, la cual es importante mantener a lo largo del proceso de aprendizaje Ryan y Deci (2007).

Adicionalmente, el uso de estas estrategias ayuda a que el grupo de estudiantes trabaje en colaboración las actividades y permite generar un espacio de interacción favorable para el aprendizaje. Uno de los objetivos de estas estrategias es lograr que los estudiantes sientan seguridad estudiando entre ellos, que no duden en solucionar sus interrogantes y encuentren un apoyo que contribuya a su aprendizaje.

En segundo lugar, a pesar de que L.L hace uso de las estrategias cognitivas al parecer encuentra dificultades para seguir un proceso de asimilación de la lengua, esto debido que memoriza palabras, las repite, pero no genera conexiones directas con el estudio de vocabulario para elaborar oraciones. Además, reincide en el error de no darles un uso práctico desde el punto de vista de producción oral e incluso escrita, (tabla COLORES).

Finalmente, las estrategias metacognitivas, como se mencionó anteriormente son las menos utilizadas por la estudiante. Específicamente hace uso de aquellas al evaluar el aprendizaje, como la autoevaluación y el monitoreo de un diálogo coherente. Sin embargo, deja de lado la organización y la planeación. Además, podemos inferir que a partir de sus respuestas

en los cuestionarios 2 y 3 (ver anexos 2 y 3), en donde menciona que para mejorar es necesario la práctica no cual no es coherente.

En el caso del estudiante G.C el uso de estrategias cognitivas es alto (71%), es posible que se apoye en las estrategias de compensación. No obstante, descuida las estrategias de elaboración, las cuales se basan en la práctica, la repetición, el reconocimiento de patrones lingüísticos y la imitación de sonidos (ver tabla 14).

Con respecto a las estrategias socio–afectivas, el estudiante ha descuidado la motivación intrínseca y extrínseca, las cuales son vitales para el enfoque, concentración y establecimiento de actividades que conlleven al logro de las metas académicas y personales.

El análisis de la estudiante M.Q no fue fácil desarrollarlo, ya que al poseer un mayor uso de estrategias metacognitivas la estudiante “debería” tener una producción oral alta, es decir fluida. Sin embargo, en la observación del examen oral y de la actividad pedagógica no se evidenció este hecho. En cuanto a las estrategias cognitivas y socio-afectivas, M.Q afirmó utilizar varias de ellas, sin embargo, se pone en duda el correcto uso de estas ya que su desempeño final no fue el esperado.

En estas circunstancias, a pesar de que los individuos son conscientes de sus emociones negativas aún no las controlan totalmente. Esto, puede producir un desbalance emocional porque se limitan en el uso del lenguaje, falta de participación, toma de riesgos y un excesivo análisis de su pronunciación. (Fernández – Abascal). Lo que puede llevar a una limitación de su capacidad para encontrar alternativas que los ayuden a mejorar su oralidad.

A pesar de que los estudiantes utilizan la mayoría de estrategias de aprendizaje, es posible que al momento de enfrentar o realizar una producción oral exista un bloqueo que inhabilita el desarrollo de la oralidad y debilita el discurso. En esto también influye elementos

como el ambiente, el horario, el profesor, los compañeros y el concepto que tenga el estudiante sobre la lengua y de sí mismo.

De lo anteriormente dicho, se puede decir que los estudiantes con filtro afectivo alto tienen una concepción distorsionada de su aprendizaje y de sí mismos, dado que tienen una alta presencia de ansiedad (ver figura 2), al no poder superar esta concepción limita el empleo de estrategias que les ayuden a nivelar tanto su conocimiento como su estado emocional.

4.2 Conclusiones

Partiendo de la pregunta investigativa, el marco teórico, la recolección y análisis de datos pudimos llegar a las siguientes conclusiones:

Desde la psicolingüística se han estudiado los procesos cognitivos que forman parte de la adquisición de la lengua. Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, las emociones tienen una gran influencia en la comprensión y asimilación de conceptos lingüísticos, puesto que estas pueden afectar o favorecer la entrada de la lengua meta.

Se puede concluir que todos los estudiantes presentan emociones tanto negativas como positivas. No obstante, los estudiantes que manifestaron tener un desbalance de emociones negativas eran aquellos con filtro afectivo alto, es decir enfrentaban dificultades para comprender, asimilar y adquirir aspectos relevantes de la lengua y así ejecutarlos en su producción oral. Por otro lado, aquellos con un filtro afectivo bajo, mostraron habilidad para controlar emociones adversas durante la producción oral.

Los aprendientes son capaces de reconocer sus emociones, pero no todos demostraron tener control sobre ellas. Aquellos que las controlan tienen éxito en el logro de metas debido a que el uso de estrategias de aprendizaje junto con un alto nivel de inteligencia emocional, ayuda a mejorar su desempeño. De igual manera, en casos de desbalance emocional el criterio del

estudiante para asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje se nubla causando que muchas herramientas disponibles pasen desapercibidas.

Con respecto al filtro afectivo, las condiciones que pueden aumentar o disminuirlo están ligadas a la individualidad del estudiante, dado que los juicios que este tenga respecto a la lengua y su aprendizaje, determinan el desempeño. Aspectos externos que pueden influir pueden ser horario, el ambiente, el docente y sus compañeros de clase.

En cuanto a la motivación de los aprendices, es un factor que apoya el proceso de aprendizaje y resulta imprescindible para la búsqueda de otros materiales, herramientas o estrategias que respalden la adquisición de la lengua, pues los estudiantes pueden encauzar su propósito al ampliar o fortalecer aspectos como el léxico, las normas lingüísticas específicas de la lengua, la producción espontánea de oraciones, entre otros. En el curso de Francés Básico II se presenció que (el 50%) de estudiantes poseen una motivación hacia el aprendizaje de la lengua, a diferencia del resto de la población, su motivación se ve afectada por la presencia del filtro afectivo alto.

La investigación abordó las situaciones en las que los estudiantes podían presenciar emociones tanto positivas como negativas. De esto se pudo concluir que, los estudiantes con filtro afectivo bajo y alto reiteraban en el uso de estrategias de memoria enfocadas en la repetición de palabras o expresiones. Lo cual implica que consideran estas estrategias como punto de partida en su aprendizaje, debido a la continua incorporación de palabras nuevas en su vocabulario.

Los estudiantes con filtro afectivo bajo, hacen uso de estas estrategias en búsqueda de obtener respuestas inmediatas. Por otro lado, los aprendices con filtro afectivo alto demuestran tener poco conocimiento de las estrategias que pueden aplicar. De lo anterior podemos decir que, los estudiantes utilizan de forma desorganizada el uso de estrategias ya que no se encontró un

patrón definido en la relación que tienen las estrategias usadas por los estudiantes. Es importante que los estudiantes sean conscientes de las estrategias que están utilizando, para que así escojan y organicen aquellas que les ayuden a resolver sus dudas, dificultades o se adecuen a sus métodos de estudio.

Esta investigación pudo concluir que, las estrategias de aprendizaje utilizadas por aquellos estudiantes con filtro afectivo bajo, les facilitan la integración de elementos afectivos y cognitivos. Por otro lado, aquellos con filtros afectivo alto no tienen claridad de los beneficios que pueden ofrecer estas estrategias. Si una persona le da mayor importancia al enfoque emocional esto puede ocasionar que se desentienda de los componentes cognitivos de la lengua. Es decir, la parte cognitiva no puede estar desligada de la parte emocional, ya que, ambas partes conciben el aprendizaje.

En lo que concierne la investigación de manera general se pudo concluir que, es posible reducir las emociones con el uso adecuado y organizado de estrategias de aprendizaje durante la producción oral. Se evidenció que los estudiantes al establecer un objetivo que contribuya a su proceso de estudio con la intención de favorecer su comprensión de la lengua, es posible regular las emociones que pueden obstruir su aprendizaje y discernir sobre aquellas que favorecen el desempeño de la producción oral.

En lo que concierne a la producción oral, pudimos observar que a esta habilidad no se le ha dado la importancia que merece ya que modelos puramente gramaticales fomentan altos niveles de corrección al estilo de cada estudiante, lo cual puede llevar a afectar la individualidad en el uso de la lengua y por ende debilitar la producción oral. Sin embargo, los estudiantes con un filtro afectivo bajo manifestaron tener un gusto por las actividades que les exigen utilizar sus capacidades concierne a la producción oral puesto que era una forma de monitorear su

desempeño y les facilitaba identificar posibles vacíos en su expresión oral. No obstante, los estudiantes con un filtro afectivo alto tenían dificultades para reconocer cuales eran sus fortalezas y debilidades en esta habilidad puesto que las emociones negativas primaban en su juicio lo cual evita que tengas un discernimiento claro de los aspectos a mejorar y el como debían abordar las condiciones de su producción oral.

Recomendaciones

Recomendamos a los docentes de los primeros niveles de francés, introducir las estrategias de aprendizaje a los estudiantes para que estos puedan trabajar de forma autónoma, de tal manera que ellos mismos inicien el proceso de reconocimiento de sus fortalezas y debilidades a trabajar. Esto con el objetivo de superar los obstáculos emocionales y favorecer su aprendizaje. Creemos pertinente, trabajar las estas estrategias con estudiantes que tienen un filtro afectivo bajo para que estos sean más conscientes de su estilo de aprendizaje.

En segundo lugar, creemos importante que se elabore un trabajo que profundice de forma clara y precisa sobre las estrategias de aprendizaje en la práctica del francés. Ya que, pueden revelarse aspectos que faciliten la solución, no solo a las dificultades emocionales sino a la perfección de la comprensión cognitiva y metacognitiva, las cuales enriquecen el aprendizaje. Además, es importante resaltar que los cursos de francés están dirigidos a estudiantes que se están formando para ser docentes, por lo tanto, al enseñar las estrategias estos contarán con herramientas que faciliten su vida profesional y favorezcan el proceso de sus futuros estudiantes.

En lo que respecta al control emocional, se recomienda hacer un análisis de las metodologías que tienen en cuenta este aspecto y si estas son enseñadas o aplicadas en las aulas de clase. Puesto que, creemos que es relevante aplicar metodologías que vayan de acuerdo con el

cambio de los tiempos y formas de enseñanza. También, es conveniente investigar más métodos para reducir el filtro afectivo en las aulas de clase, principalmente en las clases de lengua.

Es importante que los estudiantes sientan la confianza de preguntar a sus profesores acerca de su aprendizaje, en donde el docente sea capaz de ayudar y guiar al estudiante para reconocer la mejor forma en la que él adquiere conocimiento, identificando a su vez las debilidades de este.

Las prácticas y actividades de clase puede que no sean suficientes para desarrollar la oralidad natural. Los estudiantes pueden no sentirse preparados emocionalmente para ser evaluados. Se puede enfatizar en las actividades de producción oral en la que los estudiantes deban utilizar la lengua meta como herramienta de comunicación, en ámbitos de clase, exposiciones y evaluaciones.

Las estrategias de aprendizaje ayudan a orientar los objetivos de los estudiantes para superar progresivamente obstáculos lingüísticos. Además, de controlar las emociones para aumentar la eficacia del aprendizaje por medio de estrategias metacognitivas, puesto que en el empleo de estas se pueden aclarar dudas y evidencia un progreso significativo en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Finalmente, estas estrategias pueden ser aplicadas en cualquier ámbito educativo y social, debido a la disciplina, planeación y organización que conlleva el uso de estas. Lo que implica enfrentar situaciones laborales con sus estudiantes, colegas y padres, que puedan exigir una formación de inteligencia emocional. Vemos la importancia de fortalecer el componente emocional en el programa de licenciatura en lenguas modernas ya que va ligado a la formación cognitiva.

Bibliografía

- Aguilera, A., & García, M. (2013). *Estudio acerca de la repercusión de la inteligencia emocional en el área de lengua extranjera*. (Maestría). Universidad de Almería, España.
- Anguera, M. (1986). *La investigación cualitativa*. Educar. Universidad de Barcelona.
- Bados López, A. (1986). *Análisis de componentes de un tratamiento cognitivo-somático-conductual del miedo a hablar en público*. Universidad de Barcelona.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*. Universidad de Sevilla, España.
- Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 7(2), 41-50.
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2019). Diccionario de términos clave de ELE [versión electrónica]. Madrid, España: Instituto Cervantes, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Cook R., Klein M.D y Tessier A. (2008). *Encouraging the development of cognitive kills and literacy*. Upper Saddle River, NJ:Prentice
- Deci, E. y Ryan, R. M (2000): “The what and why of goal pursuits: human needs and the self determination of behaviour”. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Dufeu, B (1994): *Teaching Myself*, Oxford, Oxford University Press.
- Del Rio, Olga (2011), *El proceso de investigación: etapas y planificación de la investigación*, en Vilches, L. (coord.) *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital*, Barcelona, Ed. Gedisa, pp. 67-93
- Fernández-Abascal, E., Jiménez Sánchez M. P. y Martín Díaz M. D. (2003a). *Emoción y Motivación. La adaptación humana (Volumen I)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Fonseca, T., & Díaz, V., (2015) Las estrategias metacognitivas y la comprensión oral en el nivel intermedio alto de francés de la licenciatura en lenguas modernas de la PUJ (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

- García Ferrando, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (pp. 123-152). Madrid, España: Alianza Universidad.
- Grandis, A. M. (2009). Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional* [Ebook] (pp. 35-41). N/A. Retrieved from <http://www.itvalledelguadiana.edu.mx/librosdigitales/maslibros/Goleman%20Daniel%20-%20Inteligencia%20Emocional.PDF>
- González, P., & Villarrubia, M. (2011). *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2*. Instituto Cervantes de Leeds, Reino Unido.
- González Pienda, J., & Núñez Pérez, J., & Glez. Pumariaga, S., & García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Herrera, J. (s.f.). La investigación cualitativa. Recuperado de: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Horwitz, E. et al. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. The Modern Language Journal 70, no. 2: 125-132
- Jiménez, I., (2017). Análisis de la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el proceso de aprendizaje de inglés. Universidad de Extremadura, España.
- Krashen, Stephen D. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. United Kingdom: Prentice Hall International.
- LeDoux, J. *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta, 1999. (*The emotional brain*. Nueva York: Simon & Schuster, 1996)
- Lugo, J., (2017). Las emociones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura de lenguas modernas en la PUJ (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.

- Martínez, L. (2014). El efecto del filtro afectivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) y actividades para su reducción en Educación Primaria. Universidad de Valladolid, España.
- Mollard, F. (2017). *Introduction aux stratégies d'apprentissage mises en place par les étudiants spécialisés dans l'étude de la langue française*. Journal of the Faculty of Foreign Studies, Aichi Prefectural University: Language and Literature, (49),217-231).
- Occhipinti, A. (2009). Foreign language anxiety in in-class speaking activities. *Ms. Autumn Term: The University of Oslo*.
- Orrego, L. & Monsalve, E. Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: Inglés y Francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura 2010 vol. 15, núm. 24, enero-abril, 2010, pp. 105-142.*
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U., 1990: Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies: what every teacher should know. *HEINLE & HEINLE PUBLISHERS*. Boston, Massachusetts.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. GALA.
- Parra, M., (2014) Emociones y aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras (Maestría). Universidad de Oviedo, España.
- Pease, A. (2006). Comunicación no verbal (“El Lenguaje del Cuerpo”).
- Printich, P. R. y Schunk, D. L (1996): *Motivation in education.Theory, Research and Application*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prencite Hall.
- Prieto, G. A., & Araque, C. (2006). La observación: base metodológica de la investigación. *Inia divulga, 47*.
- Rodríguez. C., (2017). Estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional del aprendizaje de Inglés. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*.
- Schunk, M. (2018). Motivación. In D. Schunk, *TEORÍAS DEL APRENDIZAJE* (6th ed., pp. 345-399). México: Mónica Vega Pérez.
- Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J. & González-Pineda, J. Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema 2006. Vol. 18, n° 2, pp. 165-170.*

Valladares, J.C. (2015). *La ansiedad y su relación con la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universidad de Dalarna, Suecia.

Williams, M & Burden, R (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. (2000), “Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective”, en Monique Boekaerts, Paul Printrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Londres, Academic Press, pp. 13-39.

Zimmerman, B. y Schunk, D. (2001), “Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overview and analysis”, (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 1-37.






Anexos

Anexo 1

A. Lea los siguientes enunciados y escoja la carita con la que se sienta más identificado.

Cómo se siente cuando:

+

						
1.	Compite por medio de juegos.					
2.	Participa en clase.					
3.	Improvisa un juego de rol.					
4.	Trabaja en grupos.					
5.	Hace presentaciones en clase.					
6.	Debe leer en voz alta.					
7.	Comparte ideas con sus compañeros.					
8.	Debe improvisar situaciones.					
9.	Hacer preguntas a su profesor.					
10.	Realiza el parcial de producción oral.					

B. Lea el enunciado y escriba con sus propias palabras lo que siente cuando:

1. Realiza actividades de agilidad mental.
2. Socializa sus respuestas en clase.
3. Crea situaciones ficticias basadas en la vida cotidiana.
4. Elabora actividades en grupo.
5. Expone frente a su profesor y compañeros.
6. Lee un texto a sus compañeros.
7. Intercambia sus ideas o pensamientos con sus pares.
8. Debe recrear situaciones de la vida real.
9. Expresa sus inquietudes en clase.
10. Su uso de gramática, verbos, pronunciación y fluidez son evaluados.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2

1. ¿Qué emociones sentiste ANTES de la presentación? *

- Entusiasmo
- Nervios
- Tranquilidad
- Angustia
- Ansiedad
- Confianza
- Other...

2. ¿Qué emociones sentiste DESPUÉS de la presentación? *

- Entusiasmo
- Nervios
- Tranquilidad
- Angustia
- Ansiedad
- Confianza
- Other...

3. ¿Cumpliste las expectativas que tenías de tu presentación? Sí - No? ¿Qué crees que influyo? *

Long answer text

4. ¿Cómo te preparaste para hacer tu presentación? Escribe detalladamente el proceso. *

Long answer text

5. ¿Crees que hubo algo que afectó tu desempeño? Si tu respuesta es, sí: ¿qué fue?

Long answer text

6. ¿Cómo crees que puedes mejorar tu producción oral?

Long answer text

Anexo 3

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN 2019

NOMBRE:

FECHA:

En la siguiente tabla encontrará descripciones de algunas situaciones relacionadas con su aprendizaje de francés. Partiendo de su experiencia personal, por favor marque con una X si se relaciona con la situación o no.

	Descripción	Si	No
1	Clasifica el vocabulario por categorías: categoría gramatical, temática, similaridad, opuestos, emociones, etc.		
2	Asocia palabras nuevas con aquellas que ya conoce con anterioridad.		
3	Intenta utilizar las palabras nuevas a su contexto cotidiano: conversaciones, haciendo oraciones, etc.		
4	Crea una imagen mental para tener con qué relacionar una palabra nueva.		
5	Realiza mapas conceptuales o mentales para conectar palabras de vocabulario.		
6	Conecta palabras dependiendo de la forma en la que suenan o se escriben.		
7	Diseña elementos de apoyo para estudiar y memorizar vocabulario nuevo.		
8	Repite varias veces una palabra nueva.		
9	Escribe (hace planas) de una palabra nueva.		
10	Escucha a hablantes nativos y trata de imitar lo que dicen.		
11	Realiza listas de palabras que suenan igual para reconocerlas e identificarlas.		
12	Crea posibles oraciones que contengan las palabras nuevas que le servirán como guía en el momento de hablar.		
13	Intenta interactuar con sus pares en la lengua extranjera (francés).		

14	Traduce mentalmente palabras a su lengua nativa.		
15	Si al tener una conversación olvida una palabra, hace uso de su lengua materna.		
16	Si tiene dudas pregunta a sus pares o profesores como se dice una palabra o expresión.		
17	Utiliza gestos o mímica para indicar el significado de algo.		
18	En momentos en los que le es difícil expresarse, no continúa hablando sino toma tiempo para aclarar sus ideas.		
19	Ajusta y reajusta sus expresiones (si no recuerda una palabra, intenta cambiarla o reajustar su idea) para facilitar su desempeño.		
20	Inventa palabras en la lengua que está aprendiendo. (francés)		
21	Utiliza sinónimos cuando no recuerda una palabra.		

+

22	Se enfoca en que su diálogo sea coherente siguiendo una estructura. (ej. Inicio, argumento 1, argumento 2, conclusión)		
23	Intenta utilizar tantas palabras nuevas como sea posible y sin importar la dificultad de su pronunciación en vez de quedarse con lo básico.		
24	Escribe expresiones nuevas y vocabulario y busca su definición.		
25	Intenta realizar posibles oraciones con el vocabulario nuevo.		
26	Practica fuera de la clase.		
27	Busca oportunidades en las que le sea posible practicar.		
28	Al momento de hablar está atento a cualquier error que pueda cometer y si es así intenta corregirlo inmediatamente.		
29	Intenta autoevaluarse para conocer sus debilidades y corregir los errores que pudo haber cometido.		
30	Antes de realizar cualquier producción oral, si se siente ansioso o nervioso respira profundamente o intenta calmarse de algún modo.		
31	Espera lo mejor de su producción oral y alienta a aquellos que hacen parte de su círculo social y/o salón a que también lo estén.		

32	Intenta tomar riesgos en el momento de realizar su producción oral. (palabras nuevas, estructuras gramaticales, etc)		
33	Se recompensa por sus logros y también por aquellas metas que aún no consigue.		
34	Si se siente desmotivado, triste, preocupado, etc. busca ayuda o refugio con sus seres cercanos.		
35	Se auto motiva a sí mismo cuando sus resultados no son tan favorables.		
36	Si tiene dudas sobre pronunciación o expresiones pide ayuda a profesor/a o a sus compañeros.		
37	Pide a sus pares o profesor que lo corrija.		
38	Coopera con sus compañeros para practicar y corregirse.		
39	Pide ayuda cuando es necesaria.		

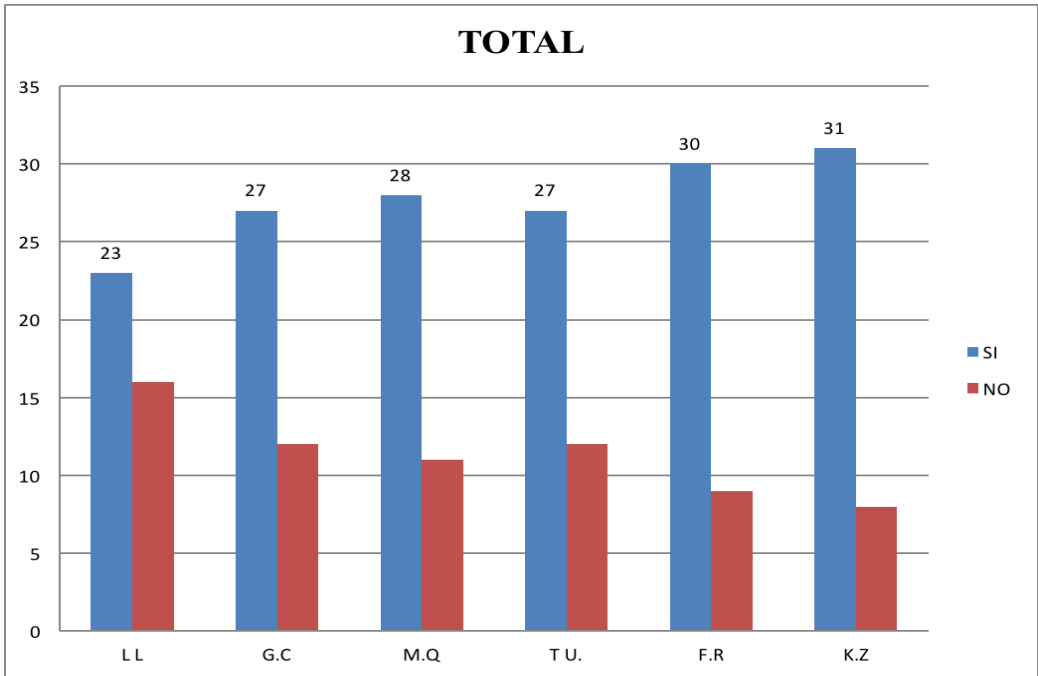
□

Tabla 13. Emociones actividad pedagógica

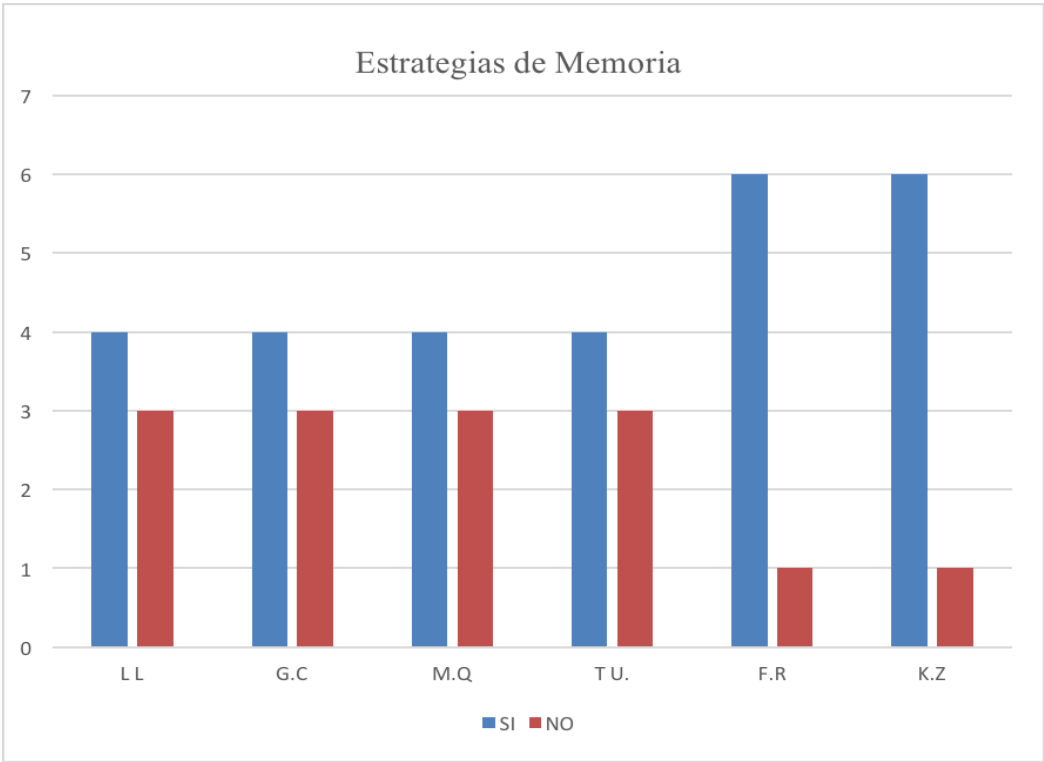
Pregunta	¿Qué emociones sentiste antes de la presentación ?	¿Qué emociones sentiste después de la presentación?	¿Cumpliste las expectativas que tenías de tu presentación ? ¿Sí-No? ¿qué crees que influyó?	¿Cómo te preparaste para hacer tu presentación? Escribe detalladamente el proceso	¿Crees que hubo algo que afectó tu desempeño? Si tu respuesta es sí. ¿qué fue?	¿Cómo crees que puedes mejorar tu producción oral?
G.C	Entusiasmo Nervios Ansiedad	Tranquilidad Confianza	Si	Planeación	Sí, falta de vocabulario	Practica
L.L	Nervios Ansiedad	Nervios Angustia Ansiedad	No	Memoria - Repaso	Sí, pena al hablar en público	Practicar
M.Q	Nervios Ansiedad	Tranquilidad	No	Comparación con inglés	Nervios	Practicar
T.U	Entusiasmo Nervios Ansiedad Confianza	Entusiasmo Confianza	Si	Planeación	Sí, la actitud de los compañeros	Practicar
F.R	Entusiasmo Nervios Confianza	Tranquilidad Confianza	Sí	Memoria	Nervios	Grabarse, imitar
K.Z	Nervios	Tranquilidad	Sí	Planeación	No	Escuchar e imitar

Tabla 14. Estrategias de Aprendizaje

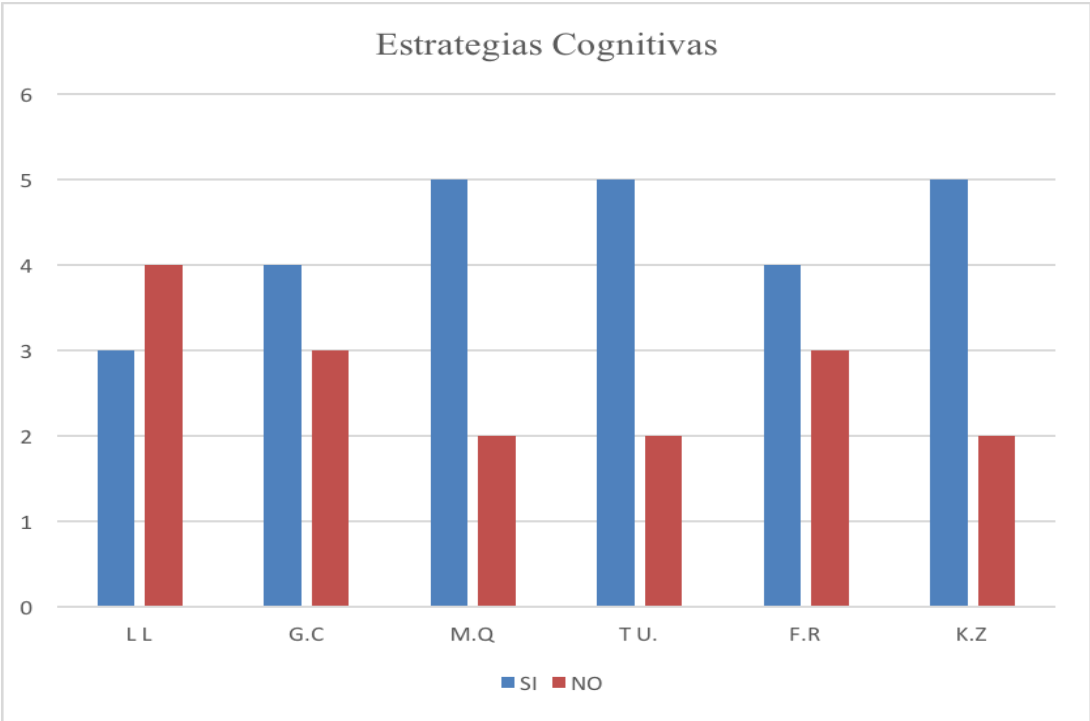
	L.L.		G.C.		M.Q.		T.U.		F.R.		K.Z.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
MEMORIA	1. Clasifica el vocabulario por categorías: categoría gramatical, temática, similitud, opuestos, emociones, etc.											
	2. Asocia palabras nuevas con aquellas que ya conoce con anterioridad.											
	3. Intenta utilizar las palabras nuevas a su contexto cotidiano: conversaciones, haciendo oraciones, etc.											
	4. Crea una imagen mental para tener con qué relacionar una palabra nueva.											
	5. Realiza mapas conceptuales o mentales para conectar palabras de vocabulario.											
	6. Conecta palabras dependiendo de la forma en la que suenan o se escriben.											
	7. Diseña elementos de apoyo para estudiar y memorizar vocabulario nuevo.											
COGNITIVAS	1. Repite varias veces una palabra nueva.											
	2. Escribe (hace planas) de una palabra nueva.											
	3. Escucha a hablantes nativos y trata de imitar lo que dicen.											
	4. Realiza listas de palabras que suenan igual para reconocerlas e identificarlas.											
	5. Crea posibles oraciones que contengan las palabras nuevas que le servirán como guía en el momento de hablar.											
	6. Intenta interactuar con sus pares en la lengua extranjera (francés).											
	7. Traduce mentalmente palabras a su lengua nativa.											
COMPENSACIÓN	1. Si al tener una conversación olvida una palabra, hace uso de su lengua materna.											
	2. Si tiene dudas pregunta a sus pares o profesores como se dice una palabra o expresión.											
	3. Utiliza gestos o mímica para indicar el significado de algo.											
	4. En momentos en los que le es difícil expresarse, no continúa hablando sino toma tiempo para aclarar sus ideas.											
	5. Ajusta y reajusta sus expresiones (si no recuerda una palabra, intenta cambiarla o reajustar su idea) para facilitar su desempeño.											
	6. Inventa palabras en la lengua que está aprendiendo. (francés)											
	7. Utiliza sinónimos cuando no recuerda una palabra.											
METACOGNITIVAS	1. Se enfoca en que su diálogo sea coherente siguiendo una estructura. (e). Inicio, argumento 1, argumento 2, conclusión)											
	2. Intenta utilizar tantas palabras nuevas como sea posible y sin importar la dificultad de su pronunciación en vez de <i>memorizar con lo básico</i> .											
	3. Escribe expresiones nuevas y vocabulario y busca su definición.											
	4. Intenta realizar posibles oraciones con el vocabulario nuevo.											
	5. Practica fuera de la clase.											
	6. Busca oportunidades en las que le sea posible practicar.											
	7. Al momento de hablar está atento a cualquier error que pueda cometer y si es así intenta corregirlo inmediatamente.											
	8. Intenta autoevaluarse para conocer sus debilidades y corregir los errores que pudo haber cometido.											
AFECTIVAS	Antes de realizar cualquier producción oral, si se siente ansioso o nervioso respira profundamente o intenta calmarse de algún modo.											
	1. Espera lo mejor de su producción oral y alienta a aquellos que hacen parte de su círculo social y/o salón a que también lo estén.											
	2. Intenta tomar riesgos en el momento de realizar su producción oral. (palabras nuevas, estructuras gramaticales, etc)											
	3. Se recompensa por sus logros y también por aquellas metas que aún no consigue.											
	4. Si se siente desmotivado, triste, preocupado, etc. busca ayuda o refugio con sus seres cercanos.											
	5. Se auto motiva a sí mismo cuando sus resultados no son tan favorables.											
SOCIALES	6. Si tiene dudas sobre pronunciación o expresiones pide ayuda a profesor/a o a sus compañeros.											
	1. Pide a sus pares o profesor que lo corrija.											
	2. Cooperar con sus compañeros para practicar y corregirse.											
	3. Pide ayuda cuando es necesaria.											



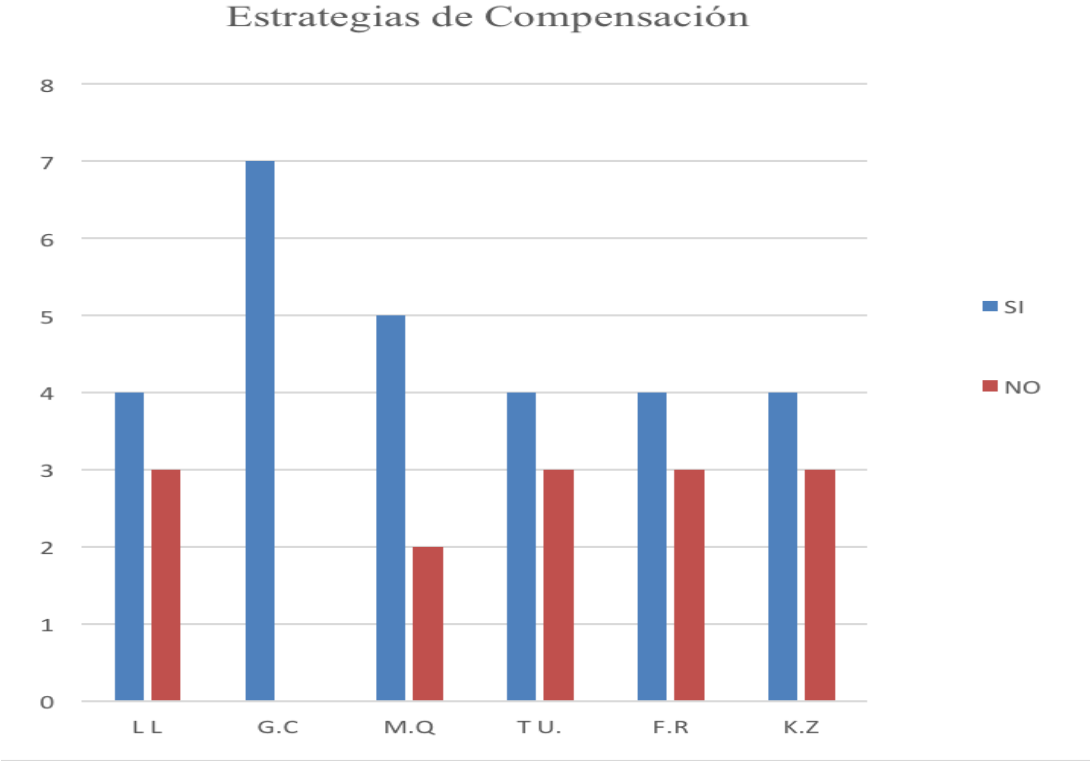
Gráfica 1. Estrategias de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.



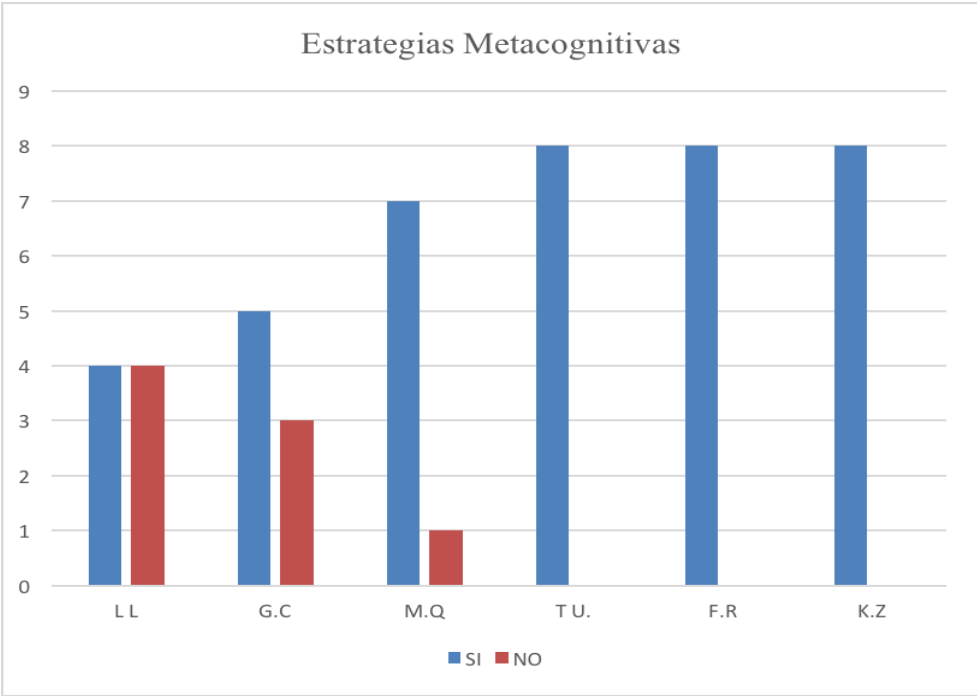
Gráfica 2. Estrategias de memoria. Fuente: Elaboración propia.



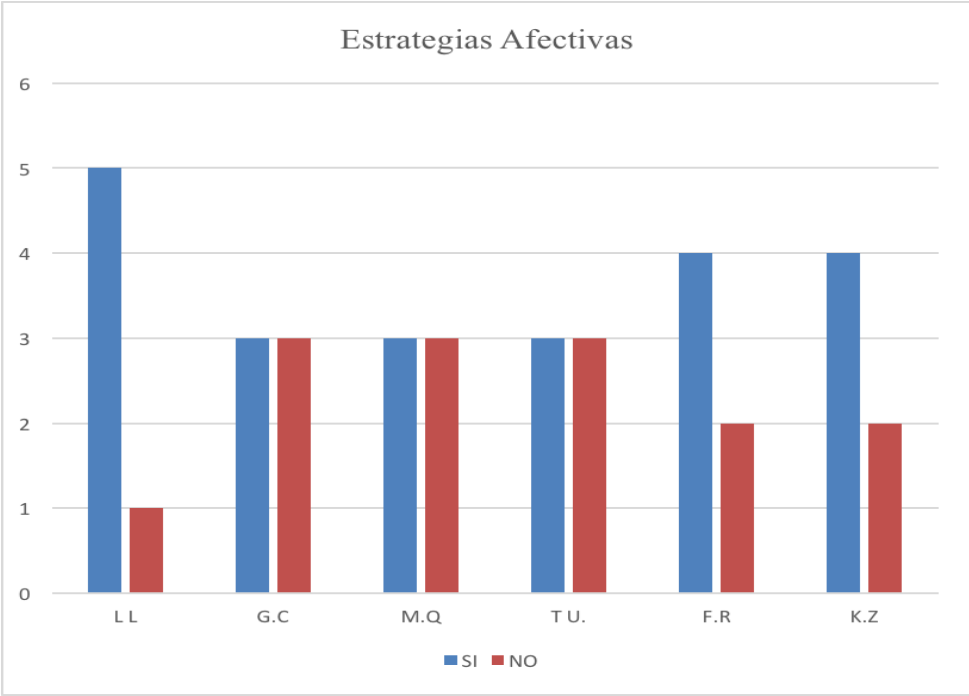
Gráfica 3. Estrategias cognitivas. Fuente: Edición propia.



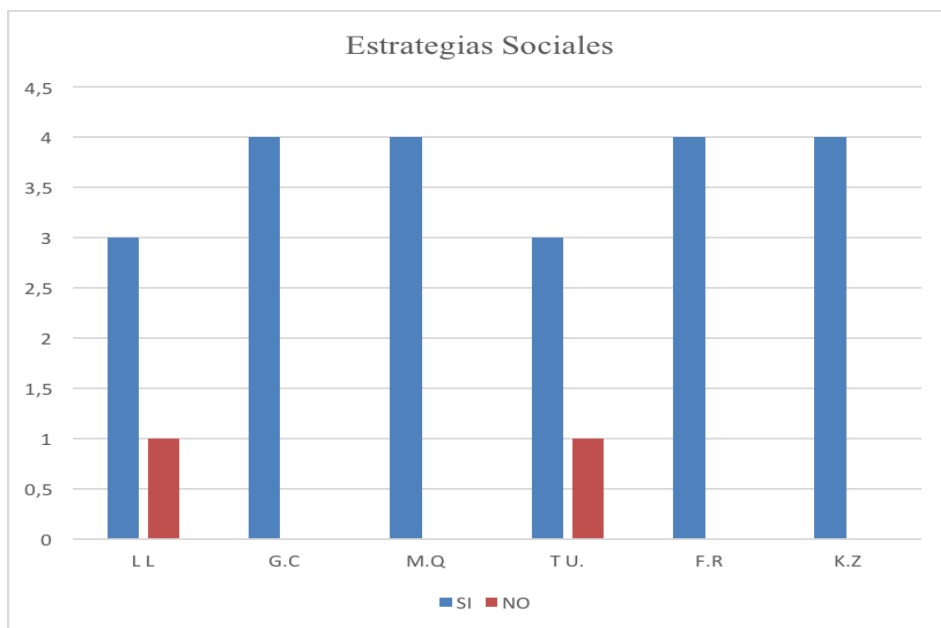
Gráfica 4. Estrategias de compensación. Fuente: Elaboración propia.



Grafica 5. Estrategias metacognitivas. Fuente: Elaboración propia.



Grafica 6. Estrategias afectivas. Fuente: Elaboración propia.



Grafica 7. Estrategias sociales. Fuente: Elaboración propia.

DIARIOS DE CAMPO

Anexo 4

Fecha/Semana: marzo 5 2019 Semana 7	Observación No.: 3	Horario: 7-9	Número de estudiantes: 18
Descripción		Interpretación	
<p>La clase comienza con la actividad pedagógica de G.C.</p> <p>Al dar las explicaciones el tono de voz de los estudiantes es bajo.</p> <p>Actuación: Para esta parte de la clase, los profesores piden a los estudiantes actuar unas situaciones.</p> <p>Corrigen pronunciación.</p> <p>Una de las partes importantes a evaluar en esta actividad es el manejo del tiempo, la profesora debe recordarles del tiempo y frenar un poco la última actividad por la misma razón. (tiempo: 40 minutos)</p>		<p>En esta actividad muchos de los estudiantes están distraídos, el trabajo es grupal y hablan de otros temas no relacionados con la clase. Hablan entre ellos en español.</p> <p>A pesar del buen manejo de lengua de ambos estudiantes, su tono de voz es un poco bajo.</p> <p>Los estudiantes muestran su inconformismo por la actividad de actuación. (suspiran o hacen ruidos negativos).</p> <p>Al momento de corregir pronunciación los profesores prestan mucha atención a esta y hacen correcciones puntuales a los estudiantes. (Estos lo toman en buena forma.)</p>	

--	--

Anexo 5

Fecha/Semana: marzo 15 2019 Semana 8	Observación No. 4	Horario: 7:00- 9:00 am	Número de estudiantes: 18
Descripción		Interpretación	
<p>Actividad Proyecto pedagógico Encargados: Francisco, Fabio y Katherine</p> <p>Canción Willy William- Ego ¿A manera de introducción se hace una encuesta sobre “Eres egocéntrico?” entregar una hoja y dan 5 minutos para resolverla. Después, se hacen preguntas, si los estudiantes se consideran egocéntricos, revisan si sus respuestas concuerdan y por último preguntan cómo creen que es una persona egocéntrica. A continuación, se hace entrega de un nuevo material donde se encuentra vocabulario nuevo junto con imágenes y la definición de algunos términos. Fabio se encarga de realizar la introducción del nuevo vocabulario y explicar las expresiones de opinión en francés. Los estudiantes tienen 5 min para encontrar la definición correcta de las palabras. Después, revisan las respuestas y se dan ejemplos del nuevo vocabulario. Luego, se entrega nuevo material donde se deben poner las palabras correspondientes a la letra de la canción. Se da inicio a la canción. Se repite 3 veces el tema. La canción es puesta junto con el video. Corrigen las respuestas.</p> <p>Cierre, Se da una breve información sobre la vida del cantante el cual está a cargo de Katherine.</p>		<p>→ la actitud del compañero de F.R es relajada y segura, al hablar tiene naturalidad y fluidez</p> <p>→ F.R tiene un discurso poco natural y controlado. Parece que memorizó gran parte del diálogo. Su lenguaje corporal es rígido y tenso.</p> <p>La actividad fue dividida en tres partes en la cual el compañero de F.R tuvo más participación pues estaba encargado de hacer la introducción y una actividad para presentar el tema. Sin embargo, el estudiante parece ya haber dictado clase.</p> <p>Francisco tiene poca participación al igual que K.Z.</p> <p>K.Z al hablar tiene un tono de voz controlado y un discurso memorizado que probablemente repitió varias veces. No hubo pausa y tampoco naturalidad.</p>	

Anexo 6

Fecha/Semana: marzo 19 2019 Semana 9	Observación No. 5	Horario: 7:00-9:00 am	Número de estudiantes: 15
Descripción		Interpretación	

<p>1ra Actividad Las estudiantes son T.U y M.Q a cargo del proyecto de pedagogía tienen como tema los estereotipos culturales.</p> <p>A modo de introducción, piden a los estudiantes hacer grupos y pensar en los estereotipos franceses y dibujarlos en una hoja. Los grupos usan su lengua materna para llevar a cabo la actividad. Las presentadoras permanecen al frente.</p> <p>Finalizado el dibujo, cada grupo debe escoger un representante que realice la explicación.</p> <p>2da Actividad Canción (tipo rap nivel de dificultad media-alta) La actividad consiste en llenar los espacios con la palabra faltante. Escuchan 3 veces la canción. Luego, se hace una socialización de las respuestas (estas no son escritas ni proyectadas en el tablero).</p> <p>3ra Actividad Consiste en encontrar el equivalente de una oración que es parte de la canción con una similar de la otra columna. La actividad se desarrolla de manera individual, pero con ayuda de otros. Escuchan la canción 4 veces.</p> <p>Última Actividad, Las presentadoras piden a los estudiantes escribir estereotipos colombianos como se vio en la canción. Luego presentan el producto en grupo y finalizan.</p>	<p>Las presentadoras a cargo del proyecto, tienen dificultades para lograr la atención de los estudiantes y puedan hacer silencio.</p> <p>Las presentadoras, tienen poca interacción con los estudiantes para solucionar dudas.</p> <p>La presentación de los estudiantes sobre los estereotipos tiene dificultades con la visualización del dibujo ya que este se hizo a lápiz. Parece que los representantes son los que tienen una producción oral más fuerte o tienen gusto por la lengua.</p> <p>Varios estudiantes hacen uso del celular y hablan en un tono alto. A pesar de la dificultad de la canción varios responden correctamente. En el momento de socializar las respuestas, los estudiantes leen en un tono de voz bajo, las profesoras no les piden subir el tono de voz.</p> <p>Una de las estudiantes (profesoras) habla más que la otra. La profesora que habla poco, no hace contacto visual con los estudiantes. En un momento, debe dar una instrucción, pero primero le pregunta a su compañera cómo hacerlo, está le dice exactamente lo que debe decir y ella lo repite tal cual. (puede ser nerviosismo o falta de preparación).</p> <p>Los estudiantes parecen poco interesados en las actividades.</p>
--	---

Anexo 7

Fecha/Semana: marzo 21 2019 Semana 10	Observación No. 6	Horario: 7:00-9:00 am	Número de estudiantes 15
Descripción		Interpretación	
Proyecto Pedagógico. Tema estereotipos culturales. Las estudiantes a cargo tienen un nivel diferente de lengua. Ss1 es fluida en la		Cuando la estudiante que habla con mayor fluidez da la explicación de la actividad los estudiantes no responden, parece que estos no la entienden.	

<p>lengua y la Ss2 posee un ritmo notoriamente pausado, con varias muletillas “eh”.</p> <p>La participación en la primera no es muy activa, a modo de introducción las estudiantes elaboraron el vocabulario de la canción el cual eran 8 palabras que denotaban acciones complejas. (usan imágenes)</p> <p>2da actividad, completar los espacios de la canción.</p> <p>Como última actividad, les piden hacer grupos de 4 personas, las instrucciones no son claras. las presentadoras daban un país a un estudiante para que este hiciera una mímica estereotipada para que sus compañeros adivinaran el país. Hay 3 grupos.</p>	<p>→ La canción era un reggae con una velocidad muy alta.</p> <p>La estudiante que tiene menor fluidez, habla más pausado y debe pensar un poco más lo que quiere decir. (interferencia con inglés).</p> <p>Los estudiantes no preguntan acerca del vocabulario que no entienden, las profesoras deben preguntar directamente por palabras de la canción: ¿Sabes qué significa ___?</p> <p>→ Se nota poca participación del grupo. Deben repetir la instrucción grupo por grupo. → En un grupo existe una incomodidad por la poca interacción entre los estudiantes.</p>
--	--

Anexo 8

<p>Fecha/Semana: Marzo 26 2019 Semana 11</p>	<p>Observación No. 7</p>	<p>Horario: 7:00-9:00 am</p>	<p>Número de estudiantes:</p>
<p>Descripción</p>		<p>Interpretación</p>	
<p>PROYECTO PEDAGÓGICO Tema: Moda Juego de adivinanzas - prendas de vestir Presentadoras, 2 estudiantes. Los alumnos deben hacerse en grupos de tres para la actividad.</p> <p>una persona debe dar la espalda al tablero y los otros deben hacer mímicas para que la persona adivine el personaje que está en pantalla. En la presentación, se establecen palabras prohibidas para evitar la facilidad de adivinar.</p> <p>2da Actividad Canción animada “Barbie princesa” se deben llenar los espacios con la palabra correcta. Después de repetir 3 veces, las respuestas se socializan y se escriben en el tablero.</p> <p>3ra Actividad Preguntas sobre el audio, luego muestran el video de la canción.</p> <p>4ta Actividad Les dan palabras a los estudiantes y estos deben hacer un diálogo en grupos con estás.</p>		<p>→ Las presentadoras se ven nerviosas, hablan rápido, miradas rápidas, cambio de lugar y gestos rápidos.</p> <p>→ Las presentadoras están atentas a que sus compañeros no violen las reglas del juego.</p> <p>El nivel de la canción es de dificultad alta. (a pesar de ser una canción para niños tiene dificultad).</p> <p>Los alumnos usan el celular en busca de palabras. Hay poca participación en clase en la actividad, las presentadoras no saben cómo motivar a sus compañeros para escribir las respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La actividad de desarrolla de manera lenta. • Al responder preguntas de vocabulario no se usan ejemplos, sino que se hace uso del español. • Hay muchas palabras desconocidas para los estudiantes. 	

Anexo 9

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Karen Angélica Pedraza Rozo y Jennifer Andrea Quintero Cuervo, de la Pontificia Universidad Javeriana. La meta de este estudio es investigar *la influencia del filtro afectivo en el aprendizaje de francés*.

Si usted accede a participar en este estudio, algunas observaciones pueden incluir registro sonoro y/o visual durante el examen de producción oral y algunas clases, responderá preguntas en un cuestionario (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 5 minutos de clase y el tiempo estimado del examen de producción oral.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, **serán anónimas**. Una vez analizadas las respuestas, los cuestionarios y el video con la grabación se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas de los cuestionarios le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde este momento le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Karen Angélica Pedraza Rozo y Jennifer Andrea Quintero Cuervo. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es investigar *la influencia del filtro afectivo en el aprendizaje de francés*.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios. Las observaciones pueden incluir registro sonoro y/o visual durante el examen de producción oral.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Jennifer Quintero y Karen Pedraza al correo jennifer.quintero@javeriana.edu.co o karenpedraza@javeriana.edu.co.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a las investigadoras a su correo anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

