
APRENDIZAJE DE INGLÉS:
CONCEPCIONES DE
ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD DE SUCRE

Adolfo Arrieta Carrascal¹
Vera Lúcia Felicetti²

Resumen: *Este estudio tuvo como principal propósito investigar las atribuciones relacionadas con el aprendizaje del inglés en estudiantes de la Universidad de Sucre en Colombia. Para ello se empleó un diseño de investigación cualitativo a través de encuestas y grupos focales. Los resultados obtenidos muestran que las atribuciones externas tales como la influencia del profesor, la suerte o el ambiente de aprendizaje son los más sobresalientes favoreciendo motivación instrumental entre los estudiantes. las atribuciones internas asociadas al esfuerzo y al compromiso por aprender la lengua parecen ser las más pertinentes para el aprendizaje del inglés ya que posibilitan la persistencia académica.*

Palabras clave: *aprendizaje del inglés, atribuciones causales, comprometimiento*

Aprender un idioma requiere la interacción de una amplia variedad de factores que determinan el éxito o el fracaso de cualquier estudiante. Sin embargo, unos de los factores claves que impulsan y hacen que cualquier estudiante sea persistente o no en sus esfuerzos son las percepciones que desarrollan sobre el éxito o el fracaso con el aprendizaje de los idiomas. Estas percepciones y explicaciones se llaman atribuciones. La teoría de la atribución busca explicar cómo la gente

1 Profesor Asistente de la Universidad de Sucre en Sincelejo, Colombia. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad del Atlántico, Barranquilla Colombia. E-mail <adolarrieta@gmail.com>

2 Doutora em Educação pela PUC/RS. Professora no curso de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, Canoas, Brasil; Professora da Universidad de La Salle, ULS, Colômbia. Visiting Scholar at University of Maryland - College Park -UE Professor - Program of Graduate Studies in Education – UNILA-SALLE. E-mail <adolarrieta@gmail.com

Recebido em fevereiro de 2014.

explica cosas u ofrece razones acerca lo sucedido. Según Weiner (1972, 1986) las atribuciones causales tienen relevancia en las motivaciones presentes y futuras así como también en el alcance de logros. Este aspecto es de suma importancia en contextos en donde se enseña inglés como lengua extranjera y en donde los estudiantes han desarrollado una amplia gama de atribuciones que afecta su motivación y su sentido de logro en el aprendizaje de este idioma. Este estudio tuvo como objetivo principal identificar y caracterizar las atribuciones de los estudiantes de pregrado que aprenden inglés en la Universidad de Sucre, en Sincelejo, Colombia, con el propósito de determinar las causas sobre su éxito o fracaso en su proceso de aprendizaje del inglés.

Varios estudios llevados a cabo en diferentes contextos han puesto de relieve la importancia de la atribución en lo que respecta a los logros, el éxito académico y la motivación para el aprendizaje de una lengua (DÖRNYEI, 2003; THANG et al. 2011; MORI; THEPSIRI; POJANA-PUNYA, 2010). La mayoría de ellos se han centrado en la búsqueda de correlaciones o de significación estadística. Por ejemplo, los siguientes tres investigaciones se realizaron desde una perspectiva cuantitativa: Soric y Ancic (2008) realizaron un estudio en donde establecieron la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y las atribuciones causales relacionadas con el desempeño académico del inglés. Los resultados reportados demostraron que el uso o no de estrategias de aprendizaje se convierten en predictores causales para el éxito o fracaso en el aprendizaje de los idiomas. Gobel et al. (2013) investigaron acerca el éxito o fracaso en el aprendizaje de inglés entre estudiantes rurales y urbanos en una universidad de Malcia. Los resultados encontrados resaltaron que los estudiantes urbanos atribuyen más su éxito a su esfuerzo, habilidades, y sus técnicas de estudio que los estudiantes rurales. Razaee et al. (2014) también llevaron a cabo una investigación que asocia los resultados finales de los exámenes de inglés y las atribuciones de los estudiantes; los resultados revelaron que las habilidades mentales y físicas inciden en gran medida el aprendizaje del inglés y su rendimiento académico.

Sin embargo, este estudio tiene como objetivo comprender las atribuciones de los estudiantes desde sus propias razones personales de éxito o fracaso con relación al aprendizaje del inglés a través de un enfoque de investigación cualitativa.

La teoría de la atribución se ha utilizado ampliamente en las ciencias sociales, especialmente en la psicología, y otras disciplinas como

humanidades y la educación. Esta teoría fue introducida por Heider (1958) y luego ampliada por Kelly (1967), Weiner et al (1971), Jones y Nisbett (1972), Martinko y Thomson (1998). Atribución es el proceso mediante el cual los seres humanos proporcionan explicaciones acerca de por qué algo sucedió, en otras palabras, es cuando encontramos una explicación causal a un evento o situación. Según Manusov y Spitzberg (2008) la teoría de la atribución intenta describir y explicar los procesos mentales y de comunicación relacionados con las explicaciones de los eventos individuales y sociales.

Frieze (1976) asigna el éxito o el fracaso a cuatro factores: habilidad, esfuerzo, dificultad en la tarea y suerte. Weiner (1979, 1986) amplía los aportes Frieze y agrega tres continuos de causalidad. Estos continuos son: estabilidad, lugar de causa o locus y controlabilidad. La relación entre las atribuciones y los continuos se puede apreciar en cuadro 1:

Tabla 1 - Dimensión y Clasificación de Atribuciones Causales

Atribución	Dimensión Locus	Estabilidad	Controlabilidad
Habilidad	Interna	Estable	No controlable
Esfuerzo	Interna	Inestable	Controlable
Estrategia	Interna	Inestable	Controlable
Interés	Interna	Inestable	Controlable
Dificultad de la actividad	Externa	Estable	No controlable
Suerte	Externa	Inestable	No controlable
Influencia familiar	Externa	Estable	No controlable
Influencia del profesor	Externa	Estable	No controlable

Fuente: Adaptado por Vispoel & Austin(1995) y basado en Weiner (1979)

La habilidad tiene que ver con la percepción que tiene un estudiante de sus potencialidades para aprender algo. Por ejemplo cuando un estudiante dice: *yo no soy bueno para los idiomas, aprender inglés es muy difícil*. Esta justificando su respuesta desde una serie de causas producto de experiencias frustrantes en donde su habilidad lingüística y comunicativa se ha visto amenazada. La habilidad puede ser estable y sus causas son internas y los estudiantes usualmente no tienen control directo.

El esfuerzo implica la inversión física e intelectual en la realización de una actividad. Por ejemplo cuando un estudiante expresa:

Yo trabaje duro en la escritura de mi ensayo; realice un análisis crítico desde varias perspectivas de la situación política de Colombia. Demuestra que se involucro activamente en la realización de estas actividades generando motivación y sentido de logro en lo realizado.

La estrategia hace referencia a las estrategias de aprendizaje que el estudiante emplea para lograr sus objetivos académicos y comunicativos en aprendizaje de la lengua. Las estrategias son consideradas como herramientas cognitivas, metacognitivas o comunicativas que el estudiante usa para llevar a cabo un acto comunicativo. Por ejemplo, un estudiante nota que no conoce una palabra y realiza asociación visuales y comunicativa con la misma para aprenderla. Este tipo de atribución es interna, es inestable porque en algunas circunstancias no se logran los resultados esperados, pero es controlable ya que el estudiante tiene la facultad de direccionarla a sus intereses.

El interés implica el despliegue de motivación interna y se evidencia por involucramiento activo del estudiante en la consecución de sus metas. Usualmente responde a locus interno, sin embargo el ambiente escolar puede hacerlo inestable. Esto se puede evidenciar en un estudiante por su disposición de persistir en lograr sus metas de aprendizaje.

La dificultad en la tarea es la percepción que el estudiante tiene con respecto a la realización de una actividad de clase en términos de la exigencia que demanda al estudiante. Un ejemplo es cuando un estudiante afirma: *el taller fue difícil, el examen fue muy fácil*. Este factor es estable, la causa es externa y no puede ser controlada por el estudiante.

La suerte está relacionada con las circunstancias que operan a favor o en contra de un individuo. Por ejemplo cuando un estudiante expresa frases como: *Hoy no me acompañó la suerte en el examen o Yo tengo suerte en mis exámenes porque siempre me sale los temas que comprendo*. Este tipo de atribución es inestable, el origen de sus causas es externo y no puede ser controlada por el estudiante.

La influencia familiar es fundamental en el desarrollo de atribuciones ya que los padres y otros familiares se convierte en modelos que proyectan atribuciones que pueden potenciar o impedir el aprendizaje de una lengua. Aunque este tipo de atribución es externa y no puede ser controlada por el estudiante; modeliza de forma continua y estable percepciones y actitudes hacia el aprendizaje de una lengua. En una familia en donde los padres hablen inglés, los niños van a estar más dispuestos a aprenderlo.

Así mismo, el profesor se convierte en un referente que influencia de forma positiva o negativa el aprendizaje de una lengua a través de sus actitudes y el discurso que usa en clase. Los profesores pueden crear la posibilidad de proyectar cierto tipo de identidades imaginadas que pueden servir como referentes exitosos de procesos de aprendizaje de una lengua. Este tipo de atribuciones es externa, usualmente no son controladas por los estudiantes, pero son importantes para el desarrollo de competencia comunicativa.

En el continuo de este artículo se presenta la metodología, los resultados y discusiones, algunas consideraciones y al final, las referencias que apoyaron este trabajo.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo y busca interpretar las razones que inciden en el éxito o fracaso de los estudiantes. Se empleó como método de investigación la teoría fundada que busca construir principios teóricos desde los datos recolectados. Para ello se usó un cuestionario abierto propuesto por Williams et al (2004) que consiste en una serie de preguntas abiertas relacionadas con las razones por la cual los estudiantes son exitosos o fracasan en el aprendizaje del inglés. Es importante notar que los resultados de este estudio no pretenden ser generalizables por la misma naturaleza del tipo de investigación. Sin embargo, estos pueden servir como referencia para tratar de comprender el papel que juegan las atribuciones en el éxito o fracaso en el aprendizaje de los idiomas y tomar decisiones curriculares y pedagógicas que hagan más significativo el aprendizaje de los idiomas.

La razón de la selección de este cuestionario es similar a la asumida por los investigadores acabados de mencionar ya que se busca identificar atribuciones relacionadas con el éxito o fracaso del aprendizaje del inglés desde la perspectiva particular de los estudiantes y no a través de categorías cerradas y pre-establecidas.

Este estudio fue realizado en la Universidad de Sucre en Colombia, una Universidad pública que ofrece más de catorce programas de pregrado. Los estudiantes que participaron en el estudio fueron estudiantes de estos programas quienes estaban tomando los cursos de inglés que ofrece la Universidad. La Universidad exige a los estudiantes de pregrado, como requisitos para graduarse, tomar cinco niveles

de inglés; los cuales están circunscritos a los descriptores del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL)³. La gran mayoría de los estudiantes provienen de familias de bajos recursos económicos y la gran mayoría de los padres tienen nivel educativo básico. La gran mayoría de estos estudiantes han venido estudiando inglés por más de seis años teniendo en cuenta los cursos tomados en la escuela secundaria.

El cuestionario fue administrado en línea y se usó un servidor de encuestas para recolectar la información. Un total de 160 encuestas fueron respondidas en su totalidad de 550 encuestas enviadas. La población objeto de estudio fueron los estudiantes de pregrado que estaban tomando los cinco niveles obligatorios de inglés. Además de lo anterior se emplearon grupos focales cuyo principal propósito fue ahondar en los puntos de vistas desde una perspectiva colectiva y el significado subyacente de las perspectivas de los integrantes del grupo. Los grupos focales le permiten al investigador obtener comprensión de las creencias y las experiencias de los participantes. También permiten profundizar aspectos que quedaron inconclusos o poco claros en la información recolectada por otros instrumentos (BLOOR et al 2001). Los sujetos que participaron en los grupos focales fueron escogidos al azar en cada uno de los niveles que estaban ofertando en ese momento. Se incluyó esta técnica para profundizar en las razones que argumentaban los estudiantes con relación a su éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje del inglés.

Para analizar la información se procedió inicialmente a codificarla y categorizarla, seguidamente se crearon subcategorías y procedió a identificar los patrones y los elementos claves comunes permitieran construir una explicación relacionada con las atribuciones hacia el aprendizaje del inglés. De igual modo, se integraron apartes de las respuestas más significativas derivadas del cuestionario y de la información recolectada de los grupos focales la cual sirvió para triangularla y corroborar la saturación de los patrones encontrados hasta las categorías tales como: el comprometimiento del estudiante (esfuerzo, la dedi-

3 MCERL es un estándar europeo que sirve para medir el nivel de comprensión, expresión oral y escrita en una lengua. Es utilizado en otros países también. Tiene tres niveles: A que es usuario básico con A1 correspondiente al acceso y A2 a la plataforma; el nivel B que es usuario independiente con B1 intermedio y B2 intermedio alto; el nivel C que es usuario competente con C1 dominio operativo eficaz y C2 maestría.

cación, el tiempo dedicado a las tareas); la metodología del profesor; motivación por el aprendizaje del inglés y la obligatoriedad de tomar los niveles para poderse graduar. Todos estos aspectos se trataran más detalladamente en la sección que viene.

RESULTADOS Y DISCUSION

En esta parte se presentan los resultados atendiendo a tres principales interrogantes de la investigación y las categorías que emergieron de los dos últimos. El primero tiene que ver con la frecuencia con que el estudiante le va bien en inglés y los dos últimos están relacionados las atribuciones relacionadas con su éxito o fracaso. Las atribuciones que emergieron de las experiencias exitosas en el aprendizaje del inglés fueron el esfuerzo, el comprometimiento, la habilidad, el uso de estrategias y el interés o motivación por aprender el idiomas. Con relacion al fracaso en el desarrollo de competencia comunicativa encontramos atribuciones relacionada con el manejo del tiempo, la metodología del profesor, los recursos pedagógicos y el ambiente académico universitario.

En lo que respecta a la primera pregunta que tiene que ver con las razones porque les va bien en inglés los estudiantes respondieron lo siguiente como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1 – Las razones porque les va bien en inglés.

Me va bien en inglés	Fr.	%
Usualmente	65	41%
Algunas veces	81	51%
Raramente	11	7%
Nunca	3	2%
Total	160	100%

Fuente: Los autores 2013

Como se puede notar un poco más de la mitad de los estudiantes respondió que algunas veces le va bien en inglés. En contraste, el 41% de los estudiantes considera que usualmente le va bien. El resto que es un pequeño porcentaje considera que raramente le o nunca le va bien en inglés. Lo anterior resulta pertinente contrastarlo con los resultados nacionales generales de inglés de la Prueba Nacional Saber Pro

2012⁴ que fueron como sigue: 22 de cada 100 estudiantes alcanzaron los niveles B1 o B2; El 17% se ubicó en el nivel A2; El 32% quedó en el nivel A1; y El 29% restante no alcanzó el nivel A1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL). Como se puede apreciar la gran mayoría de los estudiantes en el país tienen un nivel bajo de inglés. Esta situación es muy similar a la que se presenta en la Universidad de Sucre en donde el casi el 90% de los estudiantes de pregrado se encuentran por debajo del nivel B1 (MCERL). Si contrastamos, los resultados obtenidos por los estudiantes hasta el momento con las atribuciones que manifiestan para aprender el idioma, se puede apreciar que existe incongruencia entre su desempeño y sus atribuciones, aspecto que se explicará más adelante.

ATRIBUCIONES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

En lo relacionado con las atribuciones que favorecen el aprendizaje del inglés, un grupo pequeño de estudiantes comentó que les gustaba el inglés y que tenían una motivación personal por aprender la lengua. Esta motivación obedece a varias razones tales como vivir en el exterior, viajar a otros países y cantar música en inglés o ver series y películas. Con respecto a esto uno de los estudiantes señaló lo siguiente:

“Yo considero que me va muy bien en el inglés, pero la razón es que me gusta mucho, todos mis TV shows son en inglés, me gusta aprender las letras de mis canciones favoritas cuyos cantantes son británicos o norteamericanos...” Yo siempre he pensado vivir en Inglaterra y por eso estoy aprendiendo inglés...”

En el anterior extracto podemos notar que la motivación del estudiante está estrechamente ligada a sus identidades imaginadas como hablante y usuario del inglés. Este aspecto le permite al estudiante crear unas metas futuras como usuario del idioma desde unos propósitos personales que perfilan su proyecto de vida. Según Kanno y Norton (2003)

4 La prueba SABER PRO es una prueba nacional que evalúa competencias básicas y profesionales incluyendo la competencia comunicativa en lengua inglesa. <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-resultados-de-evaluaciones-nacionales/saber-pro>.

los estudiantes de idiomas también desean pertenecer a comunidades imaginadas, que son grupos de personas, no inmediatamente tangibles y accesibles, con los que los alumnos desean conectarse a través del poder de la imaginación. Norton (2001) resalta que los aprendices de una segunda lengua tienen imágenes de las comunidades en las que desean participar en el futuro.

Según Huertas, la Real Academia define la “motivación como un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia.” (HUERTAS, 2001, p. 48). En este tipo de estudiantes prima más la motivación integral ya que su agenciamiento hacia el aprendizaje del idioma parte de su interés personal y sus metas personales. Este tipo de motivación posee tres constructos: (1) la integralidad que subsume la orientación integradora, el interés por aprender los idiomas, y la disposición o actitud hacia el aprendizaje del idioma y la comunidad hablante del idioma; (2) la actitud hacia la situación o escenario de aprendizaje, la cual implica la actitud hacia el profesor de inglés y el curso; (3) la motivación que se manifiesta en el esfuerzo, el deseo y la actitud proactiva hacia el aprendizaje. Este tipo de motivación se refleja en lo expresado por el estudiante de arriba ya que las tres características acabadas de mencionar se ajustan a lo que manifiesta en su discurso. Otro tipo de motivación es la instrumental que se enfoca hacia el aprendizaje de los idiomas con propósitos laborales relacionados con el mejoramiento de las condiciones económicas profesionales o el logro de objetivos de corto plazo relacionados con la aprobación de una asignatura (DORNEY, 2005). En lo que tiene que ver con el segundo tipo de motivación, es decir, la instrumental, parece que la gran mayoría de los estudiantes participantes en este estudio tienen esta orientación motivacional. La cual se manifiesta en lo expresado por un número significativo de estudiantes cuando expresan que toman los cursos de inglés porque es un requisito para graduarse o porque se constituye en un valor agregado a las horas de conseguir trabajo.

ATRIBUCIONES RELACIONADAS CON EL COMPROMETIMIENTO DEL ESTUDIANTE

De acuerdo con Felicetti y Morosini (2010) el compromiso es entendido y está relacionado con todo lo que un estudiante ha hecho, mientras el comprometimiento se refiere a cómo lo hace, lo que hace y

cuando lo hace, o sea, el comprometimiento es más grande e implica esfuerzo, dedicación y tiempo dedicado a las tareas. En otras palabras, “se entiende por comprometimiento al involucramiento físico y cognitivo con el aprendizaje, es decir, el involucramiento activo en tiempo para alcanzar los propósitos académicos haciendo uso eficiente de los medios que faciliten el aprendizaje” (FELICETTI; MOROSINI, 2010, p. 25).

Un número importante de estudiantes comentaron que les van bien cuando estudian y repasan lo dado en clase: “*Me van bien cuando le dedico un espacio de tiempo al inglés y como toda materia hay que dedicarle tiempo. De hecho para tener éxito con las materias hay que dedicarles tiempo para aprobarlas.*” Todo aprendizaje y desarrollo requieren una inversión de tiempo y esfuerzo por parte del alumno. La dimensión del tiempo es una constante. El esfuerzo es una dimensión de la calidad académica ya que algunos procesos de aprendizaje requieren más esfuerzo que otros. (WEINER, 1984, p.4).

Otros estudiantes respondieron de la siguiente manera: “*me va bien cuando estudio; cuando comprendo y memorizo el vocabulario; cuando logro interiorizar el tema.*” Para que un estudiante aprenda y use un nuevo vocabulario tiene que estudiarlo, revisarlo varias veces, crear asociaciones significativas que le permitan no solo reconocer el vocabulario sino también activarlo en situaciones comunicativas significativas (NATION, 1990). Los estudiantes que respondieron de esta forma atribuyen su buen desempeño a un esfuerzo a lo largo del tiempo en el dominio y empleo funcional del vocabulario a través de varias estrategias y a su interés en usarlo para comunicar sus ideas.

ATRIBUCIONES RELACIONADAS CON LA INFLUENCIA QUE TIENE EL PROFESOR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La manera como el profesor proyecta su identidad en el salón de clase contribuye a que se facilite o no el aprendizaje de los idiomas. El profesor a través de su pedagogía, su discurso y posicionamiento en el aula puede crear modelos o identidades imaginadas que involucren o desmotiven al estudiante aprender una lengua. En relación con esto uno de los estudiantes afirmo lo siguiente:

Cuando me va bien en inglés se debe a tres cositas: la primera, la metodología del docente la segunda, el interés que uno le ponga a cualquier asignatura; la tercera, que todo lo que yo se lo ponga en práctica y lo interiorizo como tal.

Esta alumna asocia tres puntos: la metodología del profesor, la necesidad de practicar lo que le enseñan y el interés que ella pone en la asignatura. De hecho, el interés es fundamental para el esfuerzo y la dedicación de poner en práctica lo aprendido. En otras palabras, el alumno crea oportunidades de aprendizaje para desarrollar competencia comunicativa en el idioma. Aquí podemos observar que el estudiante manifiesta atribuciones causales que le posibilitan el aprendizaje activo del idioma inglés y le hacen satisfactorio en el estudio del mismo. En relación con este aspecto Kinzie citado por Barkley (2010, p. 4) señala que el compromiso en los estudiantes tiene dos características: “una tiene que ver con la cantidad de tiempo y esfuerzo que los estudiantes le decidan a sus estudios y otras actividades que conllevan a estudiante a las experiencias y resultados que constituyen su éxito. La segunda es la forma en que las instituciones facilitan recursos y generan oportunidades de aprendizaje y servicios que induzcan a los estudiantes a beneficiarse de estos”.

Además, existe consenso en la mayoría de los estudiantes en que la didáctica del docente contribuye a que les vaya bien en la asignatura. Por ejemplo un estudiante afirma lo siguiente:

Me va bien en inglés porque la docente ha utilizados estrategias que ha dado buenos resultados, eso ha permitido que avancemos de una manera dinámica y cada día vemos que nos gusta más el idioma.

De igual modo, dijeron que aprenden mejor con docentes que hacen clases motivante y que los involucran activamente en el aprendizaje de este idioma. Como se puede apreciar, estas atribuciones causales son de tipo externo y no pueden ser controladas por los estudiantes. Sin embargo, estas atribuciones contribuyen a que el docente pueda involucrar activamente a sus estudiantes usando principios pedagógicos centrados en el aprendizaje del estudiante y haciendo uso de didácticas activas reflexivas que contribuyan que los estudiantes construyan sus recursos lingüísticos y comunicativos.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que emplean los profesores, parte de los estudiantes señalaron que los ejercicios orales, la pronunciación y las lecturas de textos son algunas que facilitan su buen desenvolvimiento en la clase ya que les permite aprender activamente y desempeñarse mejor en las clases. De las tareas que más se les dificultan los estudiantes es la pronunciación ya que usualmente los cohibe a participar oralmente debido a que no se sienten seguros al emitir enunciados orales en inglés delante de los compañeros de clase.

ATRIBUCIONES RELACIONADAS CON EL FRACASO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

En lo que tiene que ver con la tercera pregunta acerca de por qué le va mal a los estudiantes, un gran número respondió que no estudian o no asiste con frecuencia a clase. Otros señalaron que les faltaban ganas, por pereza, o por desinterés hacia la clase. Esto evidencia que los estudiantes que van mal en inglés son conscientes de algunas de las causas relacionadas con su bajo desempeño ya que manifiestan poca motivación por aprender el idioma y poseen bajos niveles de comprometimiento y esfuerzo hacia el aprendizaje de esta lengua. Los estudiantes reafirmaron lo anterior con las siguientes afirmaciones: “*no le dedico el tiempo; no hago la tarea; no hago los ejercicios del workbook*”. A través del testimonio de los alumnos es posible percibir que existe poco esfuerzo o dedicación por aprender la asignatura. Por una parte están los que se esfuerzan y le dedican tiempo a estudiar y, por la otra, encontramos los que no estudian, no hacen esfuerzo y tampoco dedican tiempo.

En que lo respecta al tiempo en la tarea, “time on task”, las investigaciones de Tyler citadas por Merwin (1969), muestran resultados positivos sobre el tiempo dedicado a la tarea e indican que el tiempo en la tarea es un factor importante para el aprendizaje y para la educación. En la misma línea, autores como Friedlander y MacDougall (1991) hicieron comparaciones en sus investigaciones acerca del tiempo dedicado a la tarea y la calidad del tiempo. El análisis confirma la importancia del tiempo dedicado y esfuerzo en un aprendizaje efectivo.

De lo anterior, podemos subrayar que las demandas académicas de sus carreras los obliga a invertir más tiempo en el desarrollo de sus competencias profesionales lo cual incide en la motivación por aprender el idioma. En otras palabras el idioma Inglés no parece ser

considerado como herramienta mediadora clave para construir capital simbólico y cultural desde los currículos de los programas y desde los discursos que se comparten la comunidad educativa; es decir, los estudiantes escasamente invierten en el aprendizaje de inglés debido a que es considerada como una asignatura disgregada de las mediaciones académicas de los currículos de las diferentes carreras. Algunos de ellos destacaron los siguientes:

Los diferentes programas de pregrado no consideran el inglés como asignatura obligatoria. El inglés es considerado como un crédito complementario en el plan de estudios y no afecta nuestro rendimiento académico. Es por eso que los estudiantes no le dan la importancia que merece. Ellos solo quieren cumplir con un requisito académico.

De estas apreciaciones podemos señalar que el aprendizaje del inglés es considerado como una obligación y que los estudiantes solo se limitan a cumplir formalmente con sus derechos académicos, pero institucionalmente no se ha creado un ambiente de aprendizaje que permita propiciar una identidad institucional en donde el inglés sea parte vital del proceso académico.

En lo relacionado con el tiempo, un número importante de estudiante manifestó que tenía muchos compromisos con las otras asignaturas y que no tenían tiempo para estudiar inglés. *Nos levantamos a las 5 de la mañana y tenemos practica hasta las 2, de ahí en adelante tenemos clases y salimos muy tarde, después tiene un que estudiar porque al día siguiente nos van a preguntar en práctica. Si el inglés estuviera incluido como las otras materias en el pensum nosotros le dedicáramos más tiempo... la razón primordial para estudiar es el tiempo y existen compromisos académicos de mayor importancia...* Estas afirmaciones apuntan a la poca disposición que tienen algunos estudiantes para esforzarse en la adquisición de competencia comunicativa en inglés. Sin embargo, de acuerdo a Weiner (1986) las dimensiones de causalidad relacionadas con el esfuerzo son internas, inestables, pero controlables lo cual sugiere que estos estudiantes, tienen la posibilidad de transformar algunos aspectos relacionados con la disposición de aprender inglés ya que son ellos los que pueden controlar el tiempo y la dedicación que le dan al estudio de esta asignatura.

Por otro lado, un número significativo de estudiantes indicaron que les va mal porque la metodología que emplea el profesor no se

ajusta a sus estilos de los aprendizaje, que los docentes no varían sus técnicas de enseñanza o que el profesor es aburrido. Estudios relacionados con este aspecto tales como los de Dunn y Dunn (1978) señalan que es necesario que los profesores mejoren sus planeación de clases incluyendo un número variado de actividades posibles de responder a los diferentes estilos de aprendizaje que hay en las clases. Por ejemplo un estudiante que va mal en inglés manifiesta lo siguiente:

Los profesores solo nos piden a hacer actividades en fotocopias y no las varían; un idioma no se puede enseñar cómo se enseñan las matemáticas, el aprendizaje de un idioma debe ser más que toda interacción y posibilidades que generen la necesidad de hablarlo...

Esto refleja la importancia de crear oportunidades de aprendizaje en donde los estudiantes puedan interactuar comunicativamente entre ellos, puedan no solo consumir textos sino también puedan producir discursos significativos en donde medien sus intereses y la problematización de su realidad académica, económica, cultural y social. Aspecto que no solo es relevante en el aprendizaje del inglés u otra lengua si no en todas las asignaturas incluso las matemáticas.

Muchas veces la metodología adoptada por el profesor no posibilita la comprensión pues a muchos alumnos les van mal porque no entienden el profesor o porque no entienden el tema. Algunas veces no entienden el tema porque no entienden el vocabulario, no comprenden lo que el profesor les dice porque tienen poca competencia para entender lo que escuchan. Con respecto a lo arriba mencionado se puede apreciar que las atribuciones mencionadas están relacionadas con atribuciones causales relacionadas con la dificultad en la tarea las cuales son externas, estables y no controladas por el estudiante. Sin embargo, estas percepciones relacionadas con la metodología de los docentes pueden ser allanadas si los docentes son conscientes de la importancia que tienen la integración de diferentes estilos de aprendizaje para la creación de escenarios más efectivos de enseñanza de los idiomas. (MORI; THEPSIRI; POJANAPUNYA, 2010).

La mayoría de los resultados en la prueba nacional de inglés (SABER PRO) no son satisfactorios ya que la gran mayoría de los estudiantes alcanzan nivel A2. De todo esto se desprende que existen atribuciones externas e internas que no permiten crear un ambiente de

aprendizaje del idioma. Entre ellas tenemos las exigencias académicas de los programas, el uso de metodologías que favorezcan el aprendizaje activo, la falta de compromiso e inversión activa en el aprendizaje del idioma por parte del estudiante y el estatus que tiene el inglés en las carreras y en la comunidad Universitaria.

ATRIBUCIONES RELACIONADAS CON LA INFLUENCIA DEL CAMPUS UNIVERSITARIO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

La gran mayoría de los estudiantes considera que la universidad debería hacer más inversión en recursos que contribuyan a mejorar el aprendizaje del inglés, especialmente, en lo relacionado con el uso de las nuevas tecnologías como aulas virtuales, materiales de apoyo y centro de recursos. Ellos consideran que estos recursos facilitan la creación de una comunidad virtual para mejorar y estimular el aprendizaje. *Si el departamento de inglés de la Universidad de Sucre colocara una plataforma gratis en donde se asocien varios niveles para intercambiar conocimiento y socializar el conocimiento que estamos adquiriendo podríamos mejorar nuestro nivel de inglés.*

La influencia del ambiente de aprendizaje es fundamental para el desarrollo de atribuciones relacionadas con el papel que juega la comunidad Universitaria en el aprendizaje del inglés. En esta comunidad las atribuciones emergen de la forma como está reglamentado el aprendizaje de la lengua, de cómo este reglamento incide en el comportamiento de la comunidad académica con relación al estatus que se le asigna a una carrera, currículo o asignatura y la forma como median estos elementos en la relación entre sujeto o estudiantes y su objeto de estudio. Con respecto a lo anterior un gran número de estudiante comentó lo siguiente:

Los pensum en la Universidad de la Universidad no tienen el inglés como asignatura obligatoria ya que no afecta el promedio, la gente no se da la importancia que hay que darle, como se dice coloquialmente, lo toman como un paseo....solo tomamos los cursos para cumplir con un requisito...

Estas atribuciones son externas y no son controladas por los estudiantes ya que obedecen más a decisiones académico administrativas.

Sin embargo, resultan importantes a la hora de propiciar nuevas atribuciones que favorezca en aprendizaje del inglés.

Por otro lado, el éxito académico de los estudiantes no debe centrarse sólo en las signaturas en clase, sino también deben estar integrados con los propósitos de la educación en general y al ambiente académico universitario. Por lo tanto sería importante generar condiciones que promuevan la creación de programas universitarios en donde el inglés sirva como herramienta mediadora que dialogue los contenidos del currículo y la producción de conocimiento.

Asimismo, es importante resaltar que una oferta variada de actividades extracurriculares en donde el inglés medie desde lo académico, cultural y social están asociadas con el incremento del desarrollo intelectual del estudiante ya que propician sentido de pertenencia hacia la universidad (TINTO, 1987).

CONSIDERACIONES

El cultivo de atribuciones relacionadas con el esfuerzo y el compromiso parecen ser mas pertinentes en el aprendizaje de las lenguas. Este tipo de atribuciones caracteriza a los estudiantes que pueden agenciar procesos de aprendizaje constantes y sostenidos en el tiempo. Debido a que son internas y estables, los estudiantes pueden modular sus esfuerzos y compromisos de acuerdo a los niveles de exigencia que las actividades académicas exijan. Con respecto a esto Felicetti subraya lo siguiente:

Los estudiantes también son responsables de los resultados que obtienen, debido que la calidad del aprendizaje está determinada por el esfuerzo que hagan para aprender. El cual está determinado por cómo planea su aprendizaje, cómo lo realiza, cómo lo mejorar y cómo usa los recursos para aprender eficiente y efectivamente. En definitiva, lo que determina la excelencia académica es el comprometimiento del estudiante en su proceso académico. (FELICETTI, 2011, p.176).

Las atribuciones relacionadas con el esfuerzo posibilitan al estudiante asumir una mentalidad centrada en el esfuerzo y la constancia aspectos que le permita abodar las dificultades académicas como oportunidades de aprendizaje. En cambio la mentalidad que valida atribuciones

de habilidad restringe las posibilidades de implementar estrategias de mejoramiento continuo en los individuos debido a que los estudiantes consideran que ya poseen una competencia determinada.

Además de lo anterior, el profesor juega un papel importante en la creación de atribuciones que conlleven a los estudiantes a involucrarse activamente con su aprendizaje mediante una pedagogía activa que potencialice el sentido de logro y la persistencia por ser cada día mejor como estudiante.

Muchos estudiantes señalaron que su deficiente desempeño se debe a la sobrecarga académica que le exige carrera y a la disgregación de la funcionalidad de la lengua inglesa de los demás aspectos académicos del currículo. Aspecto que requiere proponer diseños curriculares y estrategias pedagógicas en donde el inglés sirva como herramienta mediadora de contenidos y comunicación que dialogue la realidad dentro y fuera del salón de clase.

Igualmente, sería importante considerar el rol que juega el inglés en la comunidad académica debido a que los estudiantes han desarrollado atribuciones que no los involucran activamente en el aprendizaje del idioma sino que lo consideran como un requisito académico para graduarse. De todas las atribuciones esta es quizá la más saliente en los estudiantes y puede estar en gran medida asociada a su baja competencia comunicativa y su bajo rendimiento. En resumen Arnold y Brown (1999) afirma que lo que percibimos como las causas de nuestros éxitos o fracasos pasados afectará nuestras perspectivas a través de nuestro desempeño. Por lo tanto, es necesario no solo crear oportunidades de aprendizaje que fomenten las atribuciones internas sino también externas para que coadyuven a procesos de aprendizaje más significativos estables y efectivos.

REFERENCIAS

ARNOLD, J.; BROWN, D. H. **A map of the terrain.** In: Arnold, Jane (eds.), *Affect in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1-24, 1999.

BARKLEY, E.. **Students Engagement Techniques.** A Handbook for College Faculty San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

BLOOR, M., et al. **Focus Group in Social Research.** Thousand Oaks, L.A: Sage, 2001.

DÖRNYEI, Z.. Conceptualizing motivation in foreign language learning. **Language Learning**, 1990, 40(1), 45-79.

_____. (Ed.). **Attitudes, orientations and motivations in language learning**. Oxford: Blackwell, 2003.

_____. **The psychology of the language learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associate, 2005.

DUNN, R.; DUNN, K.. **Teaching students through their individual learning style**. Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall, 1978.

FELICETTI, V. L.. Qualidade e Comprometimento do Estudante. In.: FRANCO, Maria Estela Dal Pai MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Qualidade da Educação Superior: Dimensões e Indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 172-186. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidade-daeducacaosuperior4.pdf> Acesso em 13 de abr. de 2013.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. **Do Compromisso ao Comprometimento: o estudante e a aprendizagem**. Educar em Revista. n. especial 2. Curitiba: UFPR, 2010, p. 23-44.. Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155018479002> Acesso em 13 de abr. de 2013.

FRIEDLANDER, J.; MACDOUGALL, P. **Achieving Student Success through Student Involvement**. 1991. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Achieving+Student+Success+through+Student+Involvement.&ERICExtSearch_SearchType_0=ti&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1239831993222&searchtype=basic Acesso em 15 de abr. 2009.

FRIEZE, I. H. Causal attribution seeking to explain success and failure. 1976. **Journal of research in Personality**.

GOBEL, P.; THANG, M. S.; SIDHU, G. K.; OOM, I. S.; CHAN, F. Y.. **Attributions to Success and Failure in English Language Learning: A comparative Study of Urban and Rural Undergraduates in Malaysia**. Asian Social Science. Vol. 9 N0 2; 2013.

HEIDER, F. **The Psychology of Interpersonal Relations**. New York: Wiley, 1958.

HUERTAS, J.A.. **Motivación: Querer aprender**. 2ª Ed. Buenos Aires: Aique, 2001.

HUNTER, M.; BARKER, G.. "If at First...": Attribution Theory in the

Classroom. **Educational Leadership**. 1987, p. 50-53. Disponible en: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/hunter_barker87.pdf Acceso en 11 de ene. 2013.

SORIC, Isabela; ANCIC Jadranka. **Learning Strategies and Causal Attributions in Second Language Learning. Review of Psychology**. Vol. 15, No 1-2, 17-26, 2008.

JONES, E. E., NISBETT, R. E. (Eds.). **Attribution: perceiving the causes of behavior**. Morristown: General learning press, 1972.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. **Journal of Language, Identity, and Education**, 2(4), 2003, p. 241-249

KELLEY, H. H. **Attribution theory in social psychology**. In: D. Levine (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967), (Volume 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press. - See more at: <http://www.simplypsychology.org/attribution-theory.html#sthash.h8GzkJpX.dpuf> Access in 19 de abr. de 2013.

MANUSOV, V.; SPITZBERG, B. Attribution Theory: Finding good cause in the search for theory. In.: L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (Eds.), **Engaging Theories in Interpersonal Communication** (p. 37-49). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.

MCERL - Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación . http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm

MARTINKO, M J.; THOMSON, N F. A synthesis and extension of the Weiner and Kelley Attribution Models. 1998. **Basic and Applied Social**. 20(4). 271-284.

MERWIN, J C. Historical Review of Changing Concepts of Evaluation. In: R. L. TYLER (Ed.). **Educational Evaluation: New Roles, New Methods: The Sixty-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II**. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

MORI, G; THEPSIRI, K.; POJANAPUNYA, P. Attributions for Performance: A Comparative Study of Japanese and Thai University Students. **JALT Journal**, Vol. 32, No. 1, May 2010.

_____. **Measuring the quality of college student experiences**. Higher Educational Research Institute, Graduate School of Education, University of California, 1984.

_____. **Measuring the Quality of Undergraduate Education**. Reports

- Research; Speeches/Meeting Papers, 1981. Bajado de: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=robert+pace&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult. Acesso em: 07 de abr. 2009.

_____. Moving from theory to action. In: A. SEIDMAN (Ed.). **College student retention: Formula for student success**. Washington, DC: American Council on Education and Praeger, 2005. p. 333-371. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500002&lang=pt>. Acesso em 26 de out. 2011.

NATION, P. **Teach and Learning Vocabulary**. Heinle and Heinle Publishers Incorporated, 1990.

PACE, Charles Robert. The Other Side of Accountability: Measuring Students' Use of Facilities and Opportunities. AIR Forum 1979 Paper. Speeches/Meeting Papers; Reports – Research, 1979. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=robert+pace&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult. Acesso em: 07 de abr. 2009.

REZAEI, M.; FARAHIAN, M.; REZAEI, S.. **The Relationship between Iranian University Students' Scores on their English Language Final Exam and their Attributions**. International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering Research. Vol.3No1. October 2014.

RIOS, S. M.; CABRERA, A. F. **La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico**. Rla, Concepción, v. 46, n. 2, 2008. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832008000200006&lng=es&nrm=iso. Consultado em 16 abr. 2013. doi: 10.4067/S0718-48832008000200006.

SIEW, M. T.; PETER, G.; NOR, F. M.. **NOR and VIJAYA Latshmi Suppiah**. 460. Pertanika J. Soc. Sci. & Hum. Vol. 19 (2) 2011

_____. **Resultados de la Prueba Saber 2012**. Disponível em: <<http://www.uac.edu.co/inicio/noticias-generales/48-noticias-generales/1717-mine-ducacion-e-icfes-entregan-resultados-de-las-pruebas-saber-pro.html>>. Acesso em 22 de fev. de 2013.

_____. **Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES)**. Distribución de género en las Universidades Colombianas. Disponível em: http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?1. Acesso em 20 de fev. de 2013.

Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de

Educación Superior - SPADIES, 2008.

SUWANARAK, K.. Attributions of high achieving Thai university students **perceiving themselves as failures in English usage**. In.: **8TH ANNUAL SEAAIR CONFERENCE ON INSTITUTIONAL CAPACITY BUILDING TOWARD HIGHER EDUCATION COMPETITIVE ADVANTAGE. STIE Perbanas Surabaya 4-6 November 2008 Surabaya, Indonesia**
Disponível em: <http://www.seairweb.info/conference/2008Proceedings.pdf>.
Acesso em 19 de abr. de 2013.

THANG, S. M.; PETER, G.; MOHD, N. F.; SUPPIAH, V.L.. **Students' attributions for success and failure in the learning of english as a second language: a comparison of undergraduates**. 2011. From Six Public Universities in Malaysia. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 19 (2): 459 - 474 (2011). Universiti Putra Malaysia Press. Disponível em: [http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2019%20\(2\)%20Sept.%202011/15.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2019%20(2)%20Sept.%202011/15.pdf)

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

Vispoel, W., & Austin J. (1995) Success and Failure in High School: A critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32(2), 377-412.

WEINER, B.. **Attribution theory, achievement motivation, and the educational process**. *Review of Educational Research*, 1972, 42(2), p. 203-215.

_____. **A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences**. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1979, p. 3-25.

_____. **An attributional theory of motivation and emotion**. New York: Springer Verlag, 1986.

WEINER, B.; FRIEZE, I.; et al.. **"Perceiving the causes of success and failure"**. In Edward E. Jones, David E. 1971.

KANOUSE, H. H.; KELLEY, R. E.; et al. **Attribution: Perceiving the Causes of Behavior**. p. 95-120. Morristown, New Jersey: General Learning Press.

WILLIAMS M., BURDEN R., POULETA G. & MAUNA I. **Learners' Perceptions of their Success and Failure in Foreign Language Learning**. *The Language Learning Journal* Vol. 30, Iss. 1. 2004.

WUJUAN. **An Investigation and Analysis of Attribution Preferences and Gender Difference of Non-English Majors' English Learning** - Base don Investigation of Non English Majors in Tianjin Polytechnic University. 2011. *Journal of Language teaching and Research* Vol.2 No 2 p. 332-337. Academy Publisher. Finland.