

Percepciones de los estudiantes de Lenguas Modernas de la Universidad EAN de su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras

Laura Natalia Díaz Cardozo, ldiazca11344@universidadean.edu.co

Delma Espitia Pretelt, despiti71785@universidadean.edu.co

Laura Real Martínez, lrealmar4354@universidadean.edu.co

Paula Alejandra Vela Almanza, pvelaal34882@universidadean.edu.co

Resumen

La investigación plasmada en el siguiente capítulo informa algunas de las percepciones que tienen los estudiantes del programa de Lenguas Modernas de la Universidad EAN frente a su formación académica en lenguas extranjeras. En el marco de intereses del presente libro, el capítulo se enfoca en algunos conceptos como: percepción, aprendizaje de lenguas extranjeras, factores de aprendizaje de lenguas extranjeras, bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo e interculturalidad, que fueron de vital importancia a la hora de realizar la investigación. Para el análisis de los mismos, se realizaron entrevistas. El estudio sugiere que los estudiantes están conscientes de la importancia del componente cultural al aprender una lengua y, por tal razón, además de los métodos tradicionales de enseñanza, el desarrollo de un proceso de aprendizaje de lenguas exitoso requiere de actividades proactivas y autónomas por parte de los aprendices que garanticen espacios de práctica en donde se fomente la interacción cultural.

Palabras clave: percepción, aprendizaje de lenguas extranjeras, factores de aprendizaje de lenguas extranjeras, bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo, interculturalidad.

Introducción

El programa de Lenguas Modernas de la Universidad EAN busca formar a profesionales plurilingües que apoyen los procesos de comunicación organizacional en contextos multiculturales, el desarrollo de competencias comunicativas interculturales y lingüísticas para las lenguas ofertadas es fundamental. Los egresados del programa son

formados como mediadores culturales que pueden desempeñar sus labores en diferentes tipos de organizaciones. Sin embargo, el proceso de aprendizaje de idiomas puede definirse como una experiencia subjetiva, pues a pesar de que existen ciertos modelos y paradigmas, cada persona asume ese proceso de una forma determinada, es decir, construye sus propias percepciones, de acuerdo a sus habilidades, necesidades y prioridades.

Dichas percepciones están influenciadas por las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras a las que los estudiantes tienen acceso, como los modelos tradicionales de enfoque natural y de enfoque comunicativo en las que suelen apoyarse los docentes (Cabrera, 2014) y a las estrategias de aprendizaje que cada uno de ellos implementa. A fin de cumplir con las exigencias académicas, los estudiantes se apegan a estos modelos y en ocasiones sus necesidades y objetivos se alinean con los mismos. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo por Griffiths (2007), encontró que las estrategias de aprendizaje que estudiantes y profesores de inglés consideraban importantes concordaban en un 71%. Sin embargo, tal como lo señaló la experta en el campo de estrategias de aprendizaje de idiomas y también profesora Rebecca Oxford (1989, p.147) “as language teachers, we don’t often ask our students their best and their worst language-learning experiences and their feelings toward these experiences”; por ello suelen haber discrepancias entre las expectativas de los estudiantes y lo que ofrecen los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Al respecto, un estudio sobre las percepciones de su aprendizaje, la mayoría de los estudiantes de inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad Politécnica de Valencia (Pérez y Zabala, 2014), expresaron que les gustaría mejorar su expresión oral, pero la aplicación práctica de los conocimientos se realizaba en gran medida a través de actividades escritas. Constanza (2015), encontró que para distintos estudiantes de la Universidad Piloto, Seccional del Alto Magdalena, quienes a lo largo de los años habían tomado cursos de inglés, estudiar las estructuras y reglas gramaticales resultó como una de las actividades menos efectivas para aprender el idioma, pero era la más prevalente en dichos cursos. Orrego y Díaz (2010), en una investigación realizada en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, concluyeron que había diferencias significativas en el empleo de estrategias de aprendizaje entre los alumnos y los profesores de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, que dieron pie a ciertas inconformidades en relación a los objetivos del programa. Por otro lado, también existen factores de orden psicológico y cultural que afectan el proceso de aprendizaje, como lo es el

caso de la motivación y la ansiedad al aprender un idioma y el trasfondo cultural de cada uno de los estudiantes (Wesely, 2012).

Las autoras, estudiantes del programa de Lenguas Modernas, han podido presenciar este tipo de discrepancias en el curso de su formación en la Universidad EAN. Por tal razón, consideran que siempre es relevante conducir investigaciones en el campo educativo que ayuden a establecer y dilucidar las posturas de los estudiantes con respecto a los programas educativos en lenguas a los que tienen acceso, pues es a ellos a quienes van dirigidos dichos programas. Así que, como se expuso anteriormente, debido a que la experiencia de aprendizaje se define por los modelos establecidos en la teoría y por las instituciones académicas, además de las actividades individuales, surge la cuestión de cómo se ha configurado dicha experiencia entre los estudiantes de Lenguas Modernas de la Universidad EAN. Por consiguiente, este estudio pretende examinar y analizar dichas percepciones y, además, establecer un panorama de sus procesos de aprendizaje de las lenguas ofertadas (inglés, alemán, francés, italiano y portugués) en el programa.

De acuerdo a los objetivos planteados para el estudio, en el capítulo primero se exponen los conceptos que guiaron la discusión. Después, se presentan el tipo de investigación y los procedimientos utilizados. Por último, se reportan los resultados y las conclusiones.

Percepción

Una característica fundamental de la percepción es la relatividad. Por medio de la organización, adhesión, reconocimiento e interpretación de la información que se registra mediante estímulos (Sánchez-Márquez, 2019), se obtienen variantes parciales de las vivencias diarias; la percepción es un proceso constante y cambiante que “posibilita la reformulación de las experiencias” (Vargas, 1994, p.49). Igualmente, los alumnos de Lenguas Modernas configuran sus propias percepciones de su proceso de aprendizaje según las interpretaciones que hacen de las condiciones de su ámbito, a sus vivencias y a sus conocimientos adquiridos anteriormente.

Aprendizaje de lenguas extranjeras

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo, debido a que implica componentes como el entorno social y cultural propio de la lengua que se aprende, involucra una vivencia de relación con otros individuos. La Dirección de Idiomas (DI) de la Universidad

EAFIT, considera que la lengua más que un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica, ante todo es una interacción lingüística entre seres humanos y contextos históricos sociales y culturales (Muñoz, 2010). Tenemos la posibilidad de mencionar entonces que el aprendizaje de una lengua extranjera posibilita a los estudiantes dotarse de más destrezas comunicativas que van nutriendo y creando su competencia intercultural, construyendo hablantes capaces de desempeñarse en un marco complejo y en un entorno de identidades diversas. Así que, cuando hay comunicación entre personas con diferentes visiones del mundo, se requieren habilidades especiales si lo que se pretende es que los mensajes que son recibidos, tengan concordancia con los mensajes emitidos. Byram y Flemin (2001, citados por Salazar, 2016) señalaron que el hablante intercultural tiene conocimientos de una o más culturas e identidades sociales y que a su vez tiene la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido preparado de forma intencional. Es por esto que la habilidad principal más importante es entender el contexto en el que la comunicación se lleva a cabo y que es en gran medida determinado por la cultura (Muñoz , 2010).

Por lo tanto, los métodos y normas de enseñanza de las lenguas extranjeras deben responder al objetivo de formar individuos conscientemente interculturales, que depende de un proceso multifactorial donde intervienen elementos psicológicos, sociales, culturales y educativos. Villegas (2012, citado por Salazar, 2016), considera que la educación debe cambiar para ser comprendida como proyecto de vida y reorganizar los modos de transmisión de la cultura. Ugas (2008, citado por Salazar, 2016) afirma que “la educación de calidad es la que ofrece contenidos que el individuo requiere como persona”. Por último, Ausubel (1983, citado por Muñoz, 2010), sostiene que un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan con lo que el alumno ya sabe; el estudiante construye el conocimiento a partir de procesos mentales durante la inferencia de significados, todo esto relacionado a la teoría cognitivista desarrollada en la segunda parte del siglo XX.

Se puede decir entonces que la universidad EAN en cuanto al proceso enseñanza - aprendizaje aplica, el constructivismo, donde el estudiante no comprende únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que se aprende, sino que es necesario que tenga en cuenta las interpretaciones subjetivas que él mismo construye, es el único responsable de su aprendizaje y es él quien le da sentido y significado a los contenidos que se le proponen en la enseñanza.

Interculturalidad

La interculturalidad es el proceso de comunicación que tienen las personas, para expresar sus diferentes costumbres, ideas y pensamientos tomando como prioridad la igualdad, integración y convivencia entre ellas mismas, busca crear puentes de relación entre las diversas culturas existentes en el mundo, creando lazos de unión y permitiendo que la comunicación entre las personas sea eficaz aportando de manera recíproca, con mente abierta y respeto sin entrar en estereotipos de cada país o región. De acuerdo con García (2018), en las últimas décadas, la interculturalidad o multiculturalismo se ha convertido en un tema común en toda Latinoamérica, con el apoyo de instituciones internacionales como el Banco Mundial, muchos países latinoamericanos han promovido reformas educativas y constitucionales para reconocer la diversidad cultural dentro de sus fronteras.

La interculturalidad busca fortalecer la identidad y las actitudes hacia otras culturas, para ayudar a desarrollar un sentido de orgullo y autoestima. Asimismo, busca el desarrollo de la capacidad de influencia y las relaciones interpersonales. Otros factores importantes que entran en este concepto es tener la capacidad de ponerse en los zapatos de otras personas y comprender la diversidad, ya que es algo natural y abundante. De esta manera, la interculturalidad tiene como propósito que todas las personas interactúen de forma pacífica, amable y deferente entre grupos humanos. Implica conocimiento y autoconocimiento, respeto, diálogo horizontal, comprensión mutua, sinergia y complementariedad.

Bilingüismo, Plurilingüismo y Multilingüismo

Tal como se mencionó, la interculturalidad implica el reconocimiento de otras culturas y la interacción con las mismas; por lo tanto, en este proceso la importancia de hablar otras lenguas es fundamental. En la literatura no existe una delimitación clara entre dichos términos ni una definición universal para cada uno de ellos, porque según autores como Cenoz y Genesee (1998), Alvar (2010) Abelló y Ehlers (2010) y Beisbart (2020), son fenómenos complejos, amplios, diversificados y dinámicos. En el caso del bilingüismo, Martínez, desde la perspectiva lingüístico-crítica (2006, citado por Bermúdez y Fandiño, 2012) y Zentella (1997, citada por Araujo, 2013) destacan que el bilingüismo es la capacidad de hablar otra lengua para expresar una identidad multicultural siendo consciente de los múltiples significados que surgen de contextos culturales, sociales, políticos e ideológicos.

En cuanto al plurilingüismo y el multilingüismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (CEFR por sus siglas en inglés), establece una distinción entre multilingüismo individual y multilingüismo social (Luise, 2013). El multilingüismo individual se denomina como plurilingüismo, que es el conocimiento de varias lenguas, que se interrelacionan e interconectan, y que el hablante usa para comunicarse y establecer interacciones culturales; por otro lado, el multilingüismo social es el fenómeno de la multiplicidad de códigos de comunicación desde un punto de vista social (Luise, 2013).

Con respecto a la capacidad comunicativa que los hablantes poseen en una lengua extranjera, existe un debate sobre cuál es el nivel de funcionalidad necesario para considerar a alguien bilingüe o plurilingüe. Grosjean (2008), Montrul (2013), Cenoz y Genesee (1998) y el Consejo de Europa (Instituto Cervantes, 2001), señalan que el bilingüismo y el plurilingüismo no implican necesariamente un dominio completo de varias lenguas. Por ende, como expone Montrul (2013), siempre existirán asimetrías entre el manejo de una y otra lengua porque la competencia lingüística no se distribuye de la misma manera entre ellas; dependiendo del contexto, se tendrá cierto conocimiento del vocabulario y estructuras gramaticales de una lengua. Se puede decir, entonces, que el bilingüismo y el plurilingüismo son la capacidad para usar otras lenguas con cierta precisión y fluidez a un nivel funcional y que dicho uso se caracteriza por una “automaticidad comunicativa”, como la llaman Abelló y Ehlers (2010, p.10). No obstante, dicha automaticidad dependerá del contexto en el que se usen las lenguas y de las necesidades del hablante. Por otra parte, la existencia de estos fenómenos es un atributo de las sociedades que se denomina como multilingüismo.

Metodología

Ya que en el presente trabajo se busca examinar las percepciones de los participantes en el marco de su formación como estudiantes del programa de Lenguas Modernas, el tipo de metodología con el que se llevó a cabo la investigación fue cualitativo. De acuerdo con Nava et al. (2013), a través de la investigación cualitativa se establece “un diálogo entre las creencias, mentalidades, y los sentimientos de las personas y los grupos sociales” (p. 7). Además, este tipo de investigación es conveniente “cuando se desea conocer las razones por las que los individuos actúan de la forma en que lo hacen” (Báez, 2007, p.24); los fenómenos se analizan entonces desde el punto de vista de los participantes.

En cuanto al enfoque de la investigación cualitativa, se decidió implementar un estudio de caso. De acuerdo con Monje (2011), los estudios de caso consisten en un análisis sistemático de un fenómeno determinado como “un programa, un evento, un proceso, una institución o un grupo social” (p. 117). Además, su propósito es entender la naturaleza característica del fenómeno a través de la valoración de las múltiples perspectivas de los participantes y su interpretación en contexto (Simons, 2011). Precisamente, en el caso del presente estudio, era necesario entrevistar a varios estudiantes del programa de Lenguas Modernas de la Universidad EAN a fin de conocer cómo cada uno entiende e interpreta sus experiencias durante su proceso de aprendizaje de lenguas.

El contexto en el cual se desarrolló el estudio fue la Universidad EAN y el programa de Lenguas Modernas. La universidad es una institución que tiene como finalidad promover el emprendimiento sostenible, bajo el liderazgo y la innovación. Cuenta con 6 carreras de administración, 4 de humanidades, y 7 de ingenierías con un total de 17 carreras profesionales, dentro de las cuales existen unos programas banderas como Administración de Empresas y el de Lenguas Modernas. Este programa se ofrece a una población de hombres y mujeres de estratos 3 al 5 y el objetivo principal es que los estudiantes sean hablantes multilingüe y profesionales que se desempeñen en espacios multiculturales. Las lenguas ofertadas se imparten con un enfoque de negocios. El inglés es de carácter obligatorio y además se ofrecen otras cuatro lenguas: alemán, portugués, francés e italiano. En el programa de Lenguas, además, se ofrecen tres énfasis: traducción, comunicación organizacional y comunicación digital.

Participantes

Se entrevistaron a trece estudiantes activos, entre hombres y mujeres, de pregrado del programa de Lenguas Modernas en modalidad presencial de la Universidad EAN en la ciudad de Bogotá. Los estudiantes son de jornada diurna y nocturna y están cursando algunos de los niveles de las lenguas ofertadas (francés, alemán, portugués e italiano) o ya terminaron la totalidad de los mismos. El rango de edad está entre los 18 y los 27 años. Ya que las autoras son estudiantes del programa de Lenguas Modernas, se seleccionaron estudiantes a través del método no probabilístico de conveniencia para extraer la mayor cantidad posible de información de los pocos casos de la muestra (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

Instrumentos

El instrumento que se aplicó para la recolección de la información en este estudio fue una entrevista semiestructurada. Las entrevistas semiestructuradas permiten cierto grado de flexibilidad porque, aunque durante la entrevista se parte de una serie de preguntas planteadas, es posible ajustarlas de acuerdo al entrevistado. Considerando que el objeto de estudio son las percepciones de los estudiantes, este tipo de entrevista les dio a las autoras la posibilidad de profundizar en las experiencias compartidas por los entrevistados.

Se utilizó una guía de entrevista que consta de 17 preguntas. A los participantes se les preguntó sobre su experiencia individual y su experiencia en la universidad como aprendices de lenguas en el programa de Lenguas Modernas. Dependiendo del entrevistado, el orden y la forma en cómo se formularon varió o se hicieron preguntas adicionales. Las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de llamadas, debido a la contingencia generada por la pandemia del COVID-19. Con la autorización de los entrevistados, las llamadas fueron grabadas y los mismos firmaron un consentimiento informado para aceptar la invitación a la entrevista. Los participantes participaron de manera voluntaria y decidieron hacerlo por sí mismos.

Aparte del consentimiento informado, para realizar el estudio se tuvieron en cuenta otros dos aspectos éticos, de acuerdo a lo definido por González (2002): el valor social o científico y el respeto a los sujetos inscritos. El valor social o científico se refiere a que se utilizaron de manera responsable los recursos disponibles. El respeto a los sujetos inscritos implica asegurar la reserva en el manejo de la información, es decir, las reglas de confidencialidad. En este estudio los nombres de los participantes se mantuvieron en reserva.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio, divididos en cuatro categorías en donde se incluyen las percepciones de los estudiantes desde su proceso individual de aprendizaje de acuerdo a sus motivaciones, algunos factores que lo condicionan y las herramientas que utilizan, y cómo dichas percepciones se relacionan con aquellas que construyeron del proceso que realizaron en la universidad.

Las motivaciones para aprender una lengua: el componente cultural

[...] uno como que se emociona de poder entender esa cultura y sumergirse. Yo siento que esa es la motivación principal para mí, interactuar con esas culturas (Participante 3).

La razón por la que estudié esta carrera es porque me permite comunicarme, conocer diversas culturas sin ninguna barrera (Participante 4).

Los estudiantes identifican que una lengua forma parte del sistema cultural de una comunidad y que aprenderla también conlleva conocer partes de dicho sistema, como Sanchez (1999) lo expresó. Besemeres y Wierzbicka (2007) afirman que “the key to cross-cultural understanding is language” (p.14) ya que, después de todo, “there is a world of human experience which is closed to speakers of only one language”. El Consejo de Europa y la Unión Europea exponen que el conocimiento de las lenguas “favorece la comprensión mutua y el entendimiento entre los pueblos” (Paricio, 2004, p.2). Los estudiantes, al afirmar que pretenden estudiar una lengua para conocer diversas culturas, reconocen que las lenguas no sólo son un instrumento de comunicación sino también, como el Consejo de Europa, la Unión Europea y las dos autoras antes mencionadas plantean, un puente para conocer y entender individuos de grupos culturales diferentes.

Factores que influyen en el proceso de aprendizaje

En mi proceso influye considerablemente la motivación. Cuando me encuentro motivada se me facilita más comprender y expresarme en otro idioma. También el docente porque aporta en gran medida al ambiente en el que aprendo y eso puede aumentar o disminuir mi motivación. (Participante 5).

Participante 1: [...] Y la que se me dificultó más fue el francés.

Entrevistador: ¿Por qué?

Participante 1: Porque... al principio me atrajo mucho, pero ya en el proceso de aprendizaje me desmotivé.

Entrevistador: ¿Por qué te desmotivaste?

Participante 1: Bueno, aparte de que si es un poco, pues, compleja, y también creo que los profesores... Ahí es como en la parte en que los profesores influyen.

La motivación para aprender un idioma no sólo depende de la actitud que un estudiante asuma frente al mismo. El grado de motivación en el aprendizaje de lenguas también depende de actores externos como los profesores. Tal como Foucardé postula (1977, como se cita en Luján, 1999), la motivación en el proceso de enseñanza proviene de distintas fuentes y una de ellas es la desarrollada por los profesores, es decir promovida por ellos mismos, a las que llama

como *motivaciones cultivadas* y que contrastan con las *motivaciones deliberadas*, las cuales “parten del propio deseo del alumno en mejorar su proceso de aprendizaje” (p. 275). Como es evidente en los fragmentos anteriores, los estudiantes, además de sus actitudes frente a una lengua, también relacionan el grado de motivación con el desempeño de sus profesores. Asimismo, están conscientes de que la motivación es un factor determinante para evaluar la dificultad de una lengua, como lo nota la Participante 1. Los factores afectivos, de esta manera, pueden convertirse en una gran barrera para aprender una lengua. Factores como la ansiedad y el temor a equivocarse, por ejemplo, llevan a los estudiantes a evitar usar las lenguas que están aprendiendo e incluso a interrumpir actividades que benefician su proceso de aprendizaje:

A mí me suele dar muchísima ansiedad, de hecho, es completamente normal para mí estar estudiando y luego no poder seguir porque me equivoco mucho [...] (Participante 6).

Yo soy bastante cobarde a la hora de hablar el idioma, porque me da miedo sonar mal, entonces uno como que sólo habla en español. (Participante 3).

Por otro lado, aunque el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes que asisten a una institución académica depende de las metodologías disponibles y los docentes, los estudiantes son al final el actor central de dicho proceso. Por ende, a fin de obtener resultados satisfactorios en cuanto al manejo de una lengua, los estudiantes no pueden tomar un rol pasivo, porque el aprendizaje de una lengua es también una actitud activa y autónoma que deben asumir ellos mismos, la cual marca la diferencia entre un proceso efectivo y uno deficiente, como lo constatan los Participantes 10 y 9 :

Yo les aconsejaría que practiquen todo lo que pueda, un idioma no se aprende del todo en las aulas, desde mi punto de vista es más que todo trabajo autónomo. (Participante 10).

Mi recomendación es trabajar autónomamente, ser muy constante con el trabajo en casa, ya que, si no son autosuficientes, no podrán desarrollar los idiomas de manera correcta. (Participante 9).

Herramientas de aprendizaje

Los estudiantes favorecen tanto las actividades individuales como la interacción con otros a fin de aprender una lengua; muchos de los estudiantes afirman que para desarrollar una

buena competencia comunicativa en otra lengua es necesario realizar actividades como hablar, leer, escribir, ver películas, escuchar música, discutir sobre un tema determinado y también practicar con personas nativas en los diferentes idiomas que están aprendiendo. Para ellos, estas son algunas de las maneras más efectivas de aprender, como lo afirman algunos de los participantes:

Sigo a personas de otros países e interactúo con ellos. Creo que es la manera más práctica y real de aprender un idioma (Participante 11).

Las actividades más efectivas al momento de aprender una lengua son ver videos y discutir sobre los videos en ese idioma y si se puede con gente nativa, mejor (Participante 7).

Algunos de los participantes afirmaron que usan las oportunidades de práctica que brinda la universidad como los grupos de conversación de lectura, tutorías, y los materiales de la biblioteca. Esto demuestra que muchos de los estudiantes no se apoyan sólo en los recursos que buscan por su propia cuenta, sino que también aprovechan los espacios que ofrece la universidad, en los cuales los estudiantes pueden interactuar y pasar de la teoría a la práctica para seguir desarrollando sus habilidades a la hora de aprender. Así pues, los estudiantes toman una actitud activa frente al aprendizaje de lenguas:

Sí, todos los semestres me inscribo a tutorías donde pueda participar con mis compañeros. A pesar de la pandemia no he dejado de hacerlo (Participante 11).

[...] fui un par de veces a tutorías de inglés y me gustaba buscar libros en la biblioteca de la universidad, ya que tienen gran variedad de libros [...] (Participante 5).

Las expectativas de los estudiantes sobre el programa de Lenguas Modernas: el proceso de aprendizaje en la universidad

En cuanto al nivel de dominio de las lenguas que los estudiantes esperaban adquirir en la universidad, la mayoría expresó que aspiraba a obtener un nivel intermedio o alto que les pudiera comunicarse con facilidad a través de dichas lenguas, es decir, que esperaban adquirir un nivel funcional. Por este motivo, sus prioridades se centraron en mejorar su habilidad de expresarse, es decir, las competencias oral y escrita. Es evidente que los estudiantes no consideran que el manejar una lengua implique un dominio perfecto de la misma. Esta caracterización se alinea con las posturas de Grosjean (2008), Montrul (2013), Cenoz y

Genesee (1998), para quienes ser hablante de otra lengua no implica dominarla a la perfección ni usarla con fluidez en todos los contextos.

[...] Lo primordial era hablar, poder ser capaz de comunicarse con un extranjero y tener la fluidez porque, listo, puedes entender, pero a la hora que vayas a otro lado vas a necesitar sí o sí expresarte y comunicarte para expresar tus necesidades para la situación en la que estás. (Participante 2).

[...] por lo que empecé a estudiar con el objetivo de poderse desenvolver en esos idiomas, tener conversaciones. No quise tener la meta de dominar a la perfección un idioma. (Participante 5).

En la universidad se hace uso de distintas actividades para el aprendizaje de lenguas modernas con el fin de que los estudiantes puedan aumentar su capacidad intelectual y cognitiva. Basándonos en los resultados de las entrevistas realizadas, pudimos identificar dos actividades específicas que influyen en el aprendizaje. La comprensión oral o también llamado *listening* es una herramienta fundamental para que los estudiantes puedan expresarse con fluidez y claridad. Así mismo los juegos interactivos que se utilizan a través de distintas plataformas (Kahoot, Educaplay, etc.). Por otro lado, los estudiantes consideran que para aprender una lengua con éxito se necesitan de docentes dinámicos, interactivos y apasionados por dicha lengua.

En mi caso me parece fundamental un profesor apasionado por la materia. Leer, escuchar música y escribir. Creo que la clave está en la constancia (Participante 11).

Creo que las diferentes actividades que realizan los profesores me han ayudado en mi proceso, algunos no utilizan tanto el libro si no que son más dinámicos (Participante 12).

Sin embargo, algunos estudiantes mostraron su inconformismo con los métodos tradicionales de enseñanza, como las clases enfocadas en la teoría y el uso constante del libro de texto que la universidad brinda para el aprendizaje de cada lengua. Para estos estudiantes, dichas actividades no permiten establecer una conexión real con las culturas de las lenguas que están aprendiendo ni aplicar los conocimientos en situaciones prácticas y reales. Precisamente, Serna (2019, p.1) destaca que algunas críticas a programas académicos enfocados en su mayoría en aspectos gramaticales “point out that such an approach follows primarily language contents that do not make clear connections with the target language cultures they are promoting”.

Pero en francés llevo tres semestres con la misma profesora, pero usa demasiado el libro y aunque ella es francesa y le guste el francés no lo transmite. (Participante 12).

De pronto las clases como muy formales, las clases de sólo tema, como metódicas. Hay profesores así, que solamente como que se limitan a explicar el tema y ya. Y entonces no se genera un espacio de práctica, de interactuar, de que los estudiantes interactúen de maneras diferentes sino simplemente algo teórico y ya. Yo creo que eso no ha ayudado mucho... Se concentran mucho en la gramática. En lo teórico. Falta como ese ambiente cultural. (Participante 1).

Y es que en general se usan las lenguas como en un contexto muy académico y uno se queda con eso. Y cuando ya de verdad sales al mundo real a hablar con un nativo, no puedes [...] Yo creo falta aplicar esa como interacción cultural en las clases. (Participante 3).

En contraste con lo anterior, los estudiantes, en general, expresaron que se encuentran satisfechos con su proceso individual de aprendizaje, pues a pesar de las desventajas derivadas de los contenidos de algunas clases, la metodología implementada por los profesores o de sus propias limitaciones personales, han observado un avance notorio en su competencia plurilingüe durante su proceso de aprendizaje en la universidad, aunque señalan que necesitan seguir practicando para alcanzar un nivel más avanzado:

Siento que ha sido un proceso bueno, pero al mismo tiempo siento que me falta más, que me gustaría tener como un nivel mucho más alto en los idiomas que tengo. (Participante 1).

Me siento bastante satisfecha, en el portugués he avanzado increíblemente. (Participante 6).

[...] mis necesidades venían siendo primero, alcanzar un nivel en los idiomas que me permitiese desempeñarme ya sea como traductora o como intérprete. Con inglés lo logré totalmente. En francés, también, porque ya tengo un nivel B2 en francés. No lo hablo muy bien, pero eso es práctica, las bases están (Participante 3).

Conclusiones

Con el fin de examinar las percepciones de los estudiantes del programa de Lenguas Modernas de la Universidad EAN en cuanto a su experiencia de formación en las 4 lenguas ofertadas. Es claro afirmar, que se realizaron entrevistas a diferentes alumnos, las cuales nos permitieron tener un acercamiento con la población, para estudiar y analizar la manera en la que los estudiantes pensaban y se sentían respecto al tema. Se logró profundizar desde su

proceso individual de aprendizaje de acuerdo a sus motivaciones de manera personal, y vistas en un futuro profesional, además de algunos factores que los condicionan y las herramientas que utilizan para estudiar.

Para empezar, se utilizaron cuatro términos que fueron relevantes para el estudio llevado a cabo en este documento. Además, que la inclusión de estos, favorece la habilidad de hablar, escuchar, escribir y leer los diferentes idiomas. La idea de examinar las percepciones sobre experiencias individuales de aprendizaje de lenguas depende del último término mencionado, debido a que “el sentir” de los estudiantes depende de los métodos utilizados para su entendimiento. Por otro lado, la interculturalidad, motiva a los estudiantes en su proceso de formación debido a que favorece en todo momento el diálogo, la integración y convivencia enriquecida entre culturas. Las competencias bilingüismo, plurilingüismo y multilingüismo son importantes para una persona en la actualidad, especialmente si se trata de un estudiante de Lenguas Modernas porque su campo tanto mental, empresarial y profesional se abre.

En definitiva, los estudiantes de Lenguas modernas de la Universidad EAN configuran sus propias percepciones dentro de su proceso de aprendizaje, de acuerdo a las interpretaciones que realizan, las condiciones de su entorno, sus experiencias y sus conocimientos adquiridos previamente. Es importante esclarecer que la mayoría de los estudiantes entrevistados manifestaron que el hecho de estudiar lenguas modernas es un proceso difícil y que no sólo depende de ellos, pues la universidad, los métodos de enseñanza que utilizan los profesores y su entorno personal influyen la manera en cómo se motivan a los estudiantes para aprender una lengua.

Referencias

Abelló, C. y Ehlers, C. (2010). Escenarios bilingües: una visión global. En C. Abelló, C. Ehlers y L. Quintana (Eds.), *Escenarios bilingües. El contacto de las lenguas en el individuo y la sociedad* (pp.8-43). España: Peter Lang. Recuperado de http://content.schweitzer-online.de/static/catalog_manager/live/media_files/representation/zd_std_orig__zd_schw_orig/017/165/380/9783034300674_foreword_pdf_2.pdf

Alvar, M. (2010). *Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español*. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/153707.pdf>

Báez, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: ESIC Editorial.

Beisbart, C. (2020). Complexity in Multilingualism (Research). *Language Learning*, 71, 1-41. Recuperado de <https://www-scopus-com.bdbiblioteca.universidadean.edu.co/record/display.uri?eid=2-s2.0-85089090634&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=&st2=&sid=d6623ff2f424226c58e0508d695037ae&sot=b&sdt=b&sl=44&s=TITLE-ABS-KEY%28Complexity+in+Multilingualism%29&relpos=0&citeCnt=1&searchTerm=>

Bermúdez, J.R. y Fandiño Y.J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 59, 99-124. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262687125_El_fenomeno_bilingue_perspectivas_y_tendencias_en_bilinguism

Besemeres, M. y Wierzbicka A. (2007). *Translating Lives: Living with Two Languages and Cultures*. University of Queensland. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecaean-ebooks/detail.action?docID=511763&query=translating+lives>

Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Tesis de pregrado). Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperada de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf

Cenoz J. y Genesee F. (Eds.) (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Multilingual Matters.

Constanza, E. (2015). *Percepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés de los estudiantes y docentes de la Universidad Piloto, Seccional del Alto Magdalena*. (Tesis de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. Recuperada de <https://core.ac.uk/download/pdf/51068331.pdf>

Garcia, I. (2018). "Interculturalidad". InterAmerican Wiki: Terms - Concepts - Critical Perspectives. Recuperado de www.uni-bielefeld.de/cias/wiki/i_Interculturalidad.html.

Gobierno de Colombia- Mineducación. (2018). *Interculturalidad*. Recuperado de <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>

Griffiths, C. (2007). Language Learning Strategies: students' and teachers' perceptions. *ELT, Journal*, 61(2), 91-99. doi:10.1093/elt/ccm001

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. New York, Estados Unidos: Oxford University Press.

Instituto Cervantes. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: MECD-Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Luján, C.I. (1999). La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo*, 18, 269-278. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1464838>

Luise, M.C. (2013). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *LEA, Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-535. Recuperado de <https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea/article/view/7608/7606>

Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): Factores de incidencia de enseñanza/ aprendizaje. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 16. Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

Martín-Crespo, C. y Salamanca, A.B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (27), 10. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/plwlumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo>

Molina, S.D. (2013). *Estrategias para la generación de un ambiente multilingüe y multicultural dentro de las instalaciones de la Universidad EAN*. (Tesis de pregrado). Universidad EAN, Bogotá, Colombia. Recuperada de

<https://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/4946/MolinaSergio2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.

Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Reino Unido: Wiley-Blackwell.

Muñoz, A.P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85. Recuperado de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065/959>

Nava, B., González-Arratia, N.I., Gurrola, G.M., y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4641>

Orrego, L.M. y Díaz, A.E. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje: inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 105-142. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v15n24/v15n24a5.pdf>

Oxford, R. L. (1989). "The Best and the Worst": An Exercise to Tap Perceptions of Language-Learning Experiences and Strategies. *Foreign Language Annals*, 22(5), 447–454. doi:10.1111/j.1944-9720.1989.tb02767.x

Paricio, M.S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (2). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3002/3904>

Pérez, C. y Zabala, J. (2014). Percepciones del alumno en el aprendizaje de lenguas. En Servei de Llengües Modernes (Ed.), *Nuevos retos para los centros de lenguas: Estándares de calidad*. (pp. 112-117), Gerona, España: Universitat de Girona. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/13361>

Ramirez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 297-316. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/280612085_La_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_historia_teor%C3%ADa_y_pr%C3%A1ctica.

Salazar, S. (2016) . El aprendizaje de una lengua extranjera. Una visión transcompleja. *Revista Arje*, 10 (19), 250-263. Recuperado de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art19.pdf>

Sánchez, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. *Carabela*, 45. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_005.pdf

Sánchez-Márquez, N.I. (2019). *Sensación y percepción: Una revisión conceptual*. Recuperado de
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/15739/3/2019_NC_Sensacion%20y%20Percepcion_Sanchez_VF.pdf

Serna, H.M. (2016). Integrating the Intercultural Communicative Competence (ICC) in a Foreign Language Program: Faculty Considerations upon Leaving the Haven of Native Speakership. *English Language Teaching*, 9 (4). Recuperado de
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092742.pdf>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. (Trad. Roc Fillela). Madrid, España: Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 2009).

Universidad EAN. (s.f.). *Modelo Pedagógico*. Recuperado de:
<https://universidadean.edu.co/preguntas-frecuentes/modelo-pedagogico>

Universidad EAN. (3 de febrero de 2021). *Emprendiendo un mundo mejor*.
https://universidadean.edu.co/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign_id=1718793809&utm_ad_id=471458873251&utm_adset_id=68497613758&utm_kw_id=ean&gclid=Cj0KCQjw0oCDBhCPARIsAII3C_GLTgzqu5qPisiRSmQY2bXpsj_q9f1cHk9dcGQpiJP1pg4ohpH4JvoaAn3cEALw_wcB

Vargas, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53. Recuperado de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>

Wesely, P.M. (2012). Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), 98–117. doi:10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x