

**Relación entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la
modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación
Universitaria CEIPA**

Heidi Elen Mesa Monsalve

Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Psicología Educativa

Asesor

Ph. D. Juan Carlos Restrepo Botero

**Corporación Universitaria Lasallista
Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Especialización en Psicología Educativa
Caldas - Antioquia**

2016

Contenido

Problema de investigación.....	7
Pregunta de investigación.....	12
Justificación.....	13
Objetivos.....	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos.....	15
Antecedentes investigativos	16
Referente teórico.....	20
El lenguaje.....	20
El idioma inglés.....	20
Las variedades del inglés	23
Adquisición de una segunda lengua	25
¿Qué es un maestro?	27
Pedagogía	30
Didáctica	31
Variables psicológicas que influyen en el aprendizaje del idioma inglés	33
El filtro afectivo	33
La motivación.....	36
La autoestima	37
El miedo y la ansiedad	38
La edad.....	40
La hipótesis del periodo crítico.....	40
Fosilización.....	41
La personalidad.....	42
Las creencias.....	43
Metodología	45
Diseño de la investigación	45
Población y muestra	46
Censo.....	46
Hipótesis	47
Instrumentos	48

Ansiedad en el aula de clase de lengua extranjera (FLCAS)	48
Evaluación de la autoestima académica	49
Cuestionario Actitudinal para estudiantes de inglés como segunda lengua de (AMLESL)..	51
Procedimiento	53
Resultados	55
Confiabilidad	56
Valores normativos	57
Correlaciones	61
Discusión	64
Conclusiones.....	70
Recomendaciones	72
Referencias	74
Apéndices.....	82

Lista de tablas

Tabla 1. Valores normativos de las dimensiones de la escala de ansiedad FLCAS	59
Tabla 2. Valores normativos de las dimensiones de la escala de autoestima académica	60
Tabla 3. Valores normativos de las dimensiones de la escala actitudinal AMLESL	61
Tabla 4. Correlaciones entre la escala de ansiedad y autoestima	62
Tabla 5. Correlaciones entre las dimensiones actitudinales y las dimensiones de autoestima.	63

Lista de apéndices

Apéndice A. Autoestima académica.	82
Apéndice B. Ansiedad en el aula de clase. ESL.	84
Apéndice C. Cuestionario actitudinal para estudiantes de inglés como segunda lengua	91

Resumen

Este estudio se hizo mediante el análisis de las relaciones entre las variables actuales del filtro afectivo en un grupo de 90 estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA, según los modelos de Gardner y Smythe (1981), de Horwitz, Horwitz y Cope (1986) y de Johnson (1997). La presente investigación es de corte cuantitativo y fue realizada bajo el paradigma empírico-analítico, es de tipo correlacional, transversal y de diseño no experimental. Además de la descripción de los resultados obtenidos en cada una de las pruebas, se realizó un análisis de las relaciones existentes entre las variables motivación, ansiedad y autoestima en los estudiantes evaluados. Entre los resultados, se evidenció que, en promedio, los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas presentan un filtro afectivo alto posiblemente debido a que, como lo evidenciaron los instrumentos aplicados, los niveles de ansiedad son medios, la baja autoestima académica es una constante y la actitud frente al aprendizaje del idioma inglés, en general, es muy negativa. En el apartado de la discusión se analizan las implicaciones y retos de estos resultados para el psicólogo educativo.

Palabras clave: lengua extranjera, ansiedad, autoestima, motivación, filtro afectivo.

Problema de investigación

Durante los últimos 25 o 30 años, el mundo ha experimentado los efectos de la globalización. La mayoría de los habitantes del planeta es consciente de los cambios sociales, económicos, culturales e, inclusive, morales que implica la masificación a escala mundial. La globalización tiene una estrecha relación con la revolución informática y el nuevo capitalismo global que sugiere que todos deben unificar conceptos y manejar el “mismo idioma” para sostener este fenómeno tan complejo que de muchas formas ha sorprendido por la velocidad con que se impone (Aragónés, 2005).

La necesidad del inglés en Colombia surge por la implementación y creciente suscripción de acuerdos con diversos países del mundo. Pactos comerciales con Estados Unidos, Canadá, Europa, Reino Unido, Japón, Corea, entre otros, crean la urgencia de comunicación en el idioma universal: el inglés. Colombia empieza a apuntar hacia el aprendizaje del idioma inglés desde la formulación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación en búsqueda de convertir esta lengua en una competencia de todos. En el 2004, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia estableció el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) con el objetivo primordial de formar ciudadanos preparados para ser competitivos en el mundo globalizado, con proyectos estratégicos en uso de medios y nuevas tecnologías, competencias laborales y mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en todos los sectores educativos.

Con el fin de establecer criterios de niveles de calidad un año más tarde, después de mucha deliberación y participación ciudadana en mesas de diálogo, surge el Plan Decenal de Educación 2006-2016 (Ministerio de Educación Nacional, 2007) con un discurso atractivo alrededor de temas como la globalización, la renovación pedagógica y el uso de la tecnología en la educación, la ciencia y la tecnología. En 2013 el Congreso de la República expide la Ley 1651 por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21,22,30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones -Ley de bilingüismo- que es una propuesta de mejoramiento para la adaptación de las políticas públicas en los procesos de bilingüismo. En este mismo año el Ministerio de Educación da a conocer el documento guía *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales, enmarcado en la normatividad nacional*, que ayuda a esclarecer conceptos sobre el bilingüismo y presenta alternativas y rutas para que las entidades territoriales, las instituciones educativas y otros actores del sector aborden la importante tarea de diseñar e implementar iniciativas sostenibles para lograr mejores niveles de manejo de otros idiomas en nuestro país.

Pese a lo anterior, en un informe elaborado por el Ministerio de Educación nacional (MEN, 2014), se encontró que en Colombia solo 450 mil personas (el 1%) tienen un nivel de inglés intermedio, mientras que 35 mil están en un nivel avanzado, es decir menos del 0,08%. Más aún, a la altura del año 2016, el Ministro de Comercio, Industria y Turismo, aseveró que en el país solo 2 de cien ciudadanos tienen un buen dominio del idioma inglés, lo cual es un gran obstáculo para los negocios de los empresarios nacionales en un momento coyuntural en el que el país ha vuelto a tener

relaciones comerciales con grandes potencias como Estados Unidos, Canadá, la Unión Europea, entre otros.

Este panorama resulta preocupante para el Gobierno y para las empresas privadas que han servido como eje de grandes iniciativas de programas de bilingüismo que pretenden dar solución a lo que ya se está viendo como una crisis nacional. Pero hasta el momento Colombia, como nación bilingüe, continúa siendo una utopía pues de los estudiantes entre 15 y 25 años solo el 7,2% tiene acceso al inglés. De ese porcentaje, el 2% logra un nivel intermedio.

La importancia del bilingüismo está en que tanto las empresas colombianas como las internacionales que se localizan en el país, aumentarán la demanda por profesionales bilingües en la medida en que su interacción con proveedores y clientes internacionales lo demande. Según información del Registro Nacional de Personas Certificadas en Inglés –RNPCI- en 2009 cuando se hizo la primera convocatoria para ciudadanos que se consideraran bilingües, se inscribieron 27.103 personas, de las cuales, 10.104 obtuvieron una certificación internacional en la escala del Marco Común Europeo de Referencia, y desde enero de 2013 el registro cuenta con una base de tan solo de 54.000 personas con un nivel superior de inglés.

Esta situación tiene efectos diferentes sobre el mercado laboral de Colombia. Los profesionales que manejan un buen nivel de inglés tienen mejores oportunidades porque se cree que están mejor preparados. El estar en capacidad de interactuar en situaciones con socios o clientes internacionales es un valor agregado que muchas empresas desean (Buitrago, 2010).

Muchas personas encuentran serias dificultades para cumplir con este requisito: experiencias negativas con profesores de inglés de la primaria y el bachillerato, la enseñanza a través de métodos obsoletos que se basan solo en la explicación de estructuras gramaticales y la traducción, la falta de recursos disponibles, las diferencias culturales y de carácter político que hacen que una persona sienta o no el deseo o la necesidad de adquirir esa segunda lengua y que hacen que el estudiante ponga una barrera o filtro afectivo alto, que se refiere a los niveles de ansiedad y falta de motivación que impiden que el estudiante aprenda a comunicarse efectivamente, son todos elementos del espectro de factores que dificultan el aprendizaje del inglés (Krashen, 2003).

Es imperativo buscar herramientas que ayuden a determinar la incidencia de estos factores psicológicos, en aras de aplicar estos instrumentos que a su vez sirvan como fundamento para la generación de propuestas con estrategias para docentes y estudiantes quienes podrían verse enormemente beneficiados. Por lo anterior es necesario investigar más a fondo en el tema de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, en los métodos de enseñanza y en las formas de aprender de los alumnos y, por supuesto, en los factores psicológicos que afectan estos procesos y las herramientas que desde la psicología educativa se pueden aportar dada la relevancia de este tema. Los resultados de esta investigación servirán como punto de partida desde donde se iniciará un proceso de acompañamiento con docentes y estudiantes en la forma de conferencias, charlas, talleres y capacitaciones que sirvan de espacio para que los docentes piensen sus clases a la luz de la teoría del filtro afectivo y se hagan los cambios necesarios en la metodología y se adquieran herramientas para ayudar a

los estudiantes a lidiar con la ansiedad y la baja autoestima que se convierten en barreras para el aprendizaje y, por ende, para que se sientan más motivados.

Pregunta de investigación

¿Qué relación existe entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA?

Justificación

La enseñanza de una lengua extranjera como el inglés se debe ver desde la perspectiva del derecho de colombianos y colombianas a poder comunicarse con otros compatriotas y otros miembros de la comunidad internacional.

Proporcionar herramientas para ayudar a los estudiantes a lidiar con los rasgos de su personalidad que impiden que ellos aprendan inglés de manera eficaz, tiene sentido en la medida en que si un profesor o profesora sabe motivarlos para lograr avances considerables a través del manejo de la ansiedad y la baja autoestima, es muy probable que esto se vea reflejado en la capacidad real de aprender comunicarse con nativos del idioma inglés, lo cual como se mencionó anteriormente se traduce en enormes ventajas y oportunidades de crecimiento profesional.

Al organizar de manera sistemática la información pertinente frente a los componentes del filtro afectivo, será posible estructurar un referente para que los maestros lo consulten y encuentren respuestas a muchos de sus interrogantes. El diagnóstico de las variables del filtro afectivo en los estudiantes presenciales del *Plus Language* del CEIPA se puede convertir en una herramienta muy útil que mejore la confianza entre el profesor y el alumno de tal manera que el aprendizaje sea un proceso fluido, natural y agradable, que pueda proveer al profesor con herramientas para convertirse en un mediador (facilitador) de conocimiento conocedor de estrategias que regulen los niveles de ansiedad, desmotivación y actitud negativa para que el estudiante desarrolle confianza en sí mismo, utilice técnicas adecuadas de aprendizaje

y logre un nivel de motivación lo suficientemente alto para alcanzar una competencia lingüística óptima.

Un entorno armonioso propiciará que los estudiantes se concentren y estén inmersos en las explicaciones y muestren interés en los temas discutidos en la clase, y que procesen, analicen y contextualicen la lengua meta. El diagnóstico de la relación entre las variables del filtro afectivo, seguido de unas estrategias de intervención que se generen a partir de investigaciones que precedan este proyecto, podrían contribuir de manera sustancial con técnicas metodológicas comunicativas, flexibles, claras y planeadas que ayuden a los profesores a que sus estudiantes alcancen el éxito académico en esta área en particular (Cuello, 2003).

De otra parte, las familias pertenecientes a la institución se verán impactadas positivamente también. El hecho que los futuros profesionales estén motivados para aprender inglés y aprendan de verdad, será visto como una confirmación de que se cumplió el propósito para el cual matricularon a sus hijos en dicha institución. Finalmente, un país que cuenta con ciudadanos educados, competentes en una segunda lengua, es un país que puede dar cara hacia el futuro con confianza pues las siguientes generaciones están bien preparadas para asumir los retos que trae el siglo XXI.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA.

Objetivos específicos

Identificar el estado actual de la motivación de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA en la adquisición de una segunda lengua.

Identificar el estado actual de la autoestima de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA en la adquisición de una segunda lengua.

Identificar el estado actual de la ansiedad de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA en la adquisición de una segunda lengua.

Establecer la relación existente entre la motivación, la autoestima y la ansiedad de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA en la adquisición de una segunda lengua.

Antecedentes investigativos

A continuación se reportarán los hallazgos en la literatura científica en relación con las exploraciones de las variables del filtro afectivo en estudiantes universitarios.

Ni (2012) asevera que los factores afectivos son los factores más importantes del aprendizaje de una lengua fuera de contexto. Según el artículo estos factores incluyen la emoción, sentimiento, humor, forma y la actitud. El tipo de investigación es experimental y se llevó a cabo con 50 estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Heze a quienes se les aplicó un cuestionario enfocado en las variables psicológicas que afectan o impiden que el estudiante aprenda inglés de forma efectiva.

El autor llegó a la siguiente conclusión general: con respecto a los factores afectivos en la adquisición de segunda lengua en el aula bajo investigación, el estudio demostró que los factores afectivos son decisivos en la proporción de información a la cual el estudiante le da entrada constituyendo su materia prima para su aprendizaje. Los estudiantes que suelen tener excelente motivación, mucha confianza en sí mismos, un bajo nivel de ansiedad aprenden de manera más rápida y eficaz.

Muchos estudiantes que aprenden el lenguaje con baja motivación, poca confianza en sí mismo y un alto nivel de ansiedad, a la que los profesores deben dar una orientación correcta en sus factores afectivos.

En cuanto a los maestros: las actitudes hacia el estudiante son esenciales porque la orientación positiva marca la diferencia ya que los resultados han puesto de manifiesto que la retroalimentación y la guía del maestro contribuyen en gran medida a los estados emocionales de los estudiantes, especialmente su motivación, la

autoconfianza y la ansiedad. Un segundo referente bibliográfico es Yang (2014), tiene que ver con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (2003) y las prácticas pedagógicas que surgen al interior de las aulas de clase de inglés como lengua extranjera en el mundo. El autor realizó una revisión bibliográfica de los temas para conocer el estado de la cuestión. En esta investigación se llegó a la conclusión que los métodos y las estrategias pedagógicas juegan un papel fundamental pero que si un pensum de inglés como lengua extranjera no incluye los aspectos psicológicos del filtro afectivo tales como la motivación, la ansiedad y la autoestima, este estaría incompleto pues la actitud, la emoción están directamente ligadas con el deseo de aprender o no.

Roberton (2011) exploró el papel de filtro afectivo en un adulto que aprende inglés a través de un enfoque natural tomando como base la teoría de Krashen (1981) que sugiere que cuando el filtro afectivo de los estudiantes es alto, ellos tendrán mayor dificultad para aprender. Mediante la observación de dos adultos y con entrevistas con su maestro, este encontró que cuando los adultos lograr reducir o bajar su filtro afectivo, ellos adquieren el idioma de manera más espontánea y son capaces de utilizarlo con mayor frecuencia y más cómodamente.

El investigador utilizo encuestas indagando acerca de los motivos para querer aprender inglés. Esta investigación es de corte cualitativo, el instrumento usado fue la entrevista semiestructurada y la conclusión a la que llega el autor es que las prácticas en el aula abordan directamente la motivación, la confianza en sí mismo y la ansiedad. Según el autor, los maestros que establecen un aprendizaje colaborativo ayudan a los estudiantes a sentirse más cómodos, y con sus prácticas contribuyen a reducir los

niveles de ansiedad en sus clases. Este aprendizaje colaborativo proporciona un lugar donde los estudiantes no se sienten mal por cometer errores.

Pizarro (2011) analizó los factores psicológicos que inciden en la adquisición de una segunda lengua, haciendo mucho hincapié en la relación estudiante docente. La investigación es un estudio correlacional cualitativo mixto que concluyó que los docentes deben estar muy bien preparados para lidiar con las vicisitudes emocionales que se presentan en el salón de clase de inglés como lengua extranjera en una institución universitaria en Costa Rica donde, si se dan las condiciones para que el estudiante se sienta motivado, es muy posible que la ansiedad y la baja autoestima se vean atenuadas.

En cuanto a las publicaciones nacionales, se hallaron tres investigaciones relacionadas con el tema. La primera realizada por Vásquez, Peláez y Peláez (2013) se enfocó en la actitud que presentan los estudiantes con respecto al idioma inglés y estos investigadores se interesaron, principalmente, en hacer un estudio sobre las concepciones y actitudes que subyacen en los estudiantes ante el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés).

Esta publicación es de corte cualitativo, ya que se busca estudiar y describir por medio del método descriptivo-etnográfico las percepciones que tienen los estudiantes del Colegio Salesiano El Sufragio cuando se enfrentan a un nuevo idioma. Al finalizar el estudio se concluyó que los estudiantes reaccionaron de forma positiva y presentaron niveles más altos de motivación gracias al nuevo método implementado por la institución ya que ellos ven que la enseñanza del inglés esta contextualizada a su nivel de capacidad. Al implementar nuevos métodos de aprendizaje dentro del pénsum

de la institución la motivación en los estudiantes incrementó y esto se convirtió en un proceso vivencial e interiorizado. Al profesorado reconocer los diferentes niveles cognitivos de los estudiantes, la metodología de sus clases pudo satisfacerlos dentro de sus diferencias. Las instituciones deben acogerse a los programas proyectados por el MEN para alcanzar los objetivos planteados desde estos dentro de un contexto específico. Los procesos de evaluación deben ser observados y evaluados constantemente desde lo conceptual, procedimental, pero, en especial la parte actitudinal ya que es lo que más influye en el momento del aprendizaje de una segunda lengua.

Duque, Rojas, Pineda, Echeverri y Bermúdez (2010) analizaron los procesos de enseñanza aprendizaje en la Institución Educativa Barrio París. El enfoque de esta investigación fue mixto y los autores llegaron a la conclusión que la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1986) ha hecho aportes significativos al tema de la adquisición de inglés como segunda lengua porque del manejo que le dé a su clase el formador depende mucho la motivación de los estudiantes a asistir y participar. También aseveraron que cuando una institución se esfuerza por mejorar su método y tiene en cuenta al estudiante como un ser integral, estos se motivan mucho más.

Referente teórico

A continuación se describen los principales referentes teóricos, en un acercamiento preliminar.

El lenguaje

De Saussure (1973), define el lenguaje como un producto del conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social. Para el autor, el lenguaje es un tesoro depositado en los sujetos de una comunidad porque permite la interacción social a través de una serie de códigos organizados.

En cuanto al habla, Saussure (1973) la define como un acto de inteligencia donde se combinan elementos que hacen que el sujeto hablante pueda expresar su pensamiento individual y manifestar el producto de su creatividad.

El idioma inglés

Harmer (2007) en su texto *How to teach English*, considera que a pesar de que el inglés no es el idioma con el mayor número de nativos y personas que lo hablan como lengua materna, este se ha convertido en la *lingua franca* por excelencia, la cual puede ser definida como el idioma más ampliamente aceptado para la comunicación entre nativos de diferentes lenguas maternas para los cuales esta se convierte en su segunda lengua. Por ejemplo, mucha gente que vive en países de la Unión Europea se

comunica en inglés para facilitar las operaciones de negocios y las reuniones de carácter político sin necesidad de acudir a un traductor intermediario.

El inglés es una lengua que tiene raíces germánicas y que se originó de la mezcla entre los dialectos de los anglo-frísanos y fue llevada a Inglaterra por los innovadores germánicos originarios de los que actualmente se conoce como el oeste de Alemania y Holanda (Beekes, 2011).

Hay un número de razones por las cuales el inglés se ha popularizado en los últimos años, muchos hacen alusión a eventos históricos pero también tienen que ver con aspectos culturales, económicos y políticos, en particular por el asunto de la migración hacia países donde se habla el inglés como idioma oficial.

La historia cuenta que los peregrinos que atravesaron el estrecho de Bering, llegaron a la costa de Massachusetts alrededor de 1620 y no solo trajeron sus costumbres religiosas, su deseo de colonizar las tierras recién descubiertas sino también su lengua. Algo similar ocurrió en Australia donde los colonos británicos también se instalaron e impusieron su cultura a los nativos. En adelante el inglés se ha vuelto segunda lengua para países con mucha actividad comercial como India, Japón, China y la mayoría de países Europeos (Whittemore, 2014).

La proliferación del inglés en el mundo económico y en particular a partir de los años 60, cuando Estados Unidos de América emergió como una potencia económica mundial, hace parte de un fenómeno llamado globalización, un término que nos permite una visión unificada del planeta, con el comercio libre como insignia (Pilger, 1998).

La posibilidad de viajar a conocer otros lugares es también un razón por la cual el inglés se ha vuelto la *lingua franca* por excelencia, la mayoría de los asuntos relacionados con el turismo se tratan en inglés, basta una visita a un aeropuerto de cualquier ciudad del mundo que normalmente tiene letreros en el idioma nativo y en inglés, sin mencionar que el lenguaje de tráfico aéreo es el inglés.

Adicionalmente, una enorme cantidad de material académico se produce en inglés, las conferencias, los seminarios y otros encuentros de carácter científico se ven permeados por su influencia. En la actualidad el conocimiento está disponible y abierto para todo aquel que lo quiere alcanzar y lógicamente su producción requiere de un idioma que sea comprensible por la mayoría.

El tema de la tendencia, la moda, la cultura popular y la expansión de tribus urbanas es también dominado por el inglés como lengua universal. La música y la industria cinematográfica que se produce a grande escala, muchos no hablantes del idioma, saben cantar y comprenden la letra de sus canciones preferidas en inglés, los amantes del séptimo arte también ven películas en inglés, en muchos casos con subtítulos en su idioma natal pero aún se ven expuestos a la lengua a través de este medio. Las prendas de vestir y los avisos publicitarios de mundo entero despliegan mensajes en su mayoría en inglés. Por supuesto que hay muchas personas en el mundo que no hablan inglés pero hay una inmensa mayoría que sí lo habla, el inglés como lengua universal tiene muchos detractores, pero aun los que abiertamente se declaran en contra, se ven afectados por un mundo que cada vez más se comunica en este idioma.

Hay muchos puntos de vista con respecto a los impactos de tener una lengua en común, algunos consideran que la unificación de la lengua desdibuja la diversidad y es responsable de la pérdida de identidad y los valores culturales. Por otro lado hay quienes ven el lado positivo y aseguran que el bilingüismo trae consigo enorme beneficios, como la apertura del espectro de posibilidades y oportunidades laborales, económicas y de viajar y conocer otras culturas que contribuyen a su vez con el desarrollo de personas saludables mentalmente.

La discusión es amplia y ni siquiera se ha mencionado el tinte político que tiene la adopción de una segunda lengua en una nación porque el que un gobierno le pida a sus ciudadanos que aprenda un idioma determinado está ligado a un asunto de poder y dominio económico. Graddol (2000) consideró un número de posibilidades dentro de las cuales está que el inglés no sea la *lingua franca* del futuro, este autor hace referencia por ejemplo, al creciente número de inmigrantes latinoamericanos en los Estados Unidos, sumado a los acuerdos que se vienen pactando con países hispano-parlantes. Otra posición es la que ven a las potencias asiáticas como dominante por su alto desempeño tecnológico.

Las variedades del inglés

Hasta el momento se ha hablado del inglés como una lengua, sin embargo, al igual que muchos otros idiomas tiene muchas variaciones, dependiendo de la región en la que se habla que se ve afectado por la pronunciación, el vocabulario y más que nada el acento.

Harmer (2006) piensa que la mayoría de las personas está familiarizadas con el inglés con lo que se intenta ilustrar las grandes diferencias que existen entre ambas expresiones de la misma lengua y lo que puede significar que se adopte una variación del inglés o la otra.

Por supuesto que el inglés no cuenta con dos variedades solamente, la creciente economía Australiana y lo que se percibe como una buena calidad de vida ofrecida en este país ha popularizado el inglés australiano y el inglés canadiense, sur africano o el nigeriano o aún el jamaicano que cuentan con sus propias expresiones y palabras diferentes a las vertientes más conocidas. Como se dijo anteriormente la decisión de aprender una variedad de inglés es una decisión que está estrechamente ligada a lo económico, lo político y lo comercial. En el caso aislado de personas que deciden capacitarse en una variedad de inglés diferente a la del común pueden darse por una necesidad específica de viajar a ese lugar.

En Colombia, para establecer una base común que oriente la política nacional en lo referente a diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos, entre otros aspectos, el Ministerio de Educación adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2001) que es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa. El Marco de Referencia se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como

facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación es, pues, un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. Un marco así muestra la importancia de tener parámetros como referentes que posibilitan ver los avances frente a otros países e introducir estándares internacionales de medición y alineación al contexto local. Así como también, formular los planes de mejoramiento y formación requeridos con el fin de alcanzar la meta propuesta.

Adquisición de una segunda lengua

Segunda lengua o segundo idioma es un término comúnmente utilizado cuando una persona tiene un idioma materno adquirido (L1) y por alguna razón debe aprender otro idioma. Algo que vale la pena aclarar es la diferencia que existe entre adquirir un segundo idioma en contexto (ESL) o inglés como segunda lengua y adquirir una lengua extranjera (EFL). En el primer caso el segundo idioma se aprende en el país o lugar donde la lengua objetivo (L2) es de uso común y se requiere para poder desenvolverse en el medio. El término EFL (inglés como lengua extranjera), por su parte es usado cuando el idioma se aprende en un contexto donde en términos

generales L2 no es indispensable para sobrevivir. La adquisición de una segunda lengua (SLA) abarca ambos conceptos y en algunos casos se utilizará indistintamente en este artículo, excepto cuando sea estrictamente necesario aclarar alguna diferencia (Ellis citado en Pinar 2015).

En ese orden de ideas, el aprendizaje de un idioma está dividido en adquisición natural y adquisición instruida. Términos que están estrechamente relacionados porque en la adquisición natural hay inmersión en el ámbito de la lengua objetivo y el segundo se da en el aula de clases.

El objetivo principal de las investigaciones que se realizan con respecto a cómo se aprende una segunda lengua (ESL o EFL) es hacer una clasificación de las formas como esta se puede adquirir tomando como base algunas teorías lingüísticas, sociales y del aprendizaje que sirven como soporte epistemológico para argumentar el cómo y por qué se aprende un segundo idioma y hasta qué punto y bajo qué condiciones es posible hablar con el nivel de una nativo.

Para Krashen (1981) se debe hacer una distinción entre adquirir y aprender. La adquisición se da de manera inconsciente por simple exposición permanente al idioma, el aprendizaje es un proceso consciente que se presenta con intervalos en el tiempo de exposición a L2. Así mismo, los términos aprendizaje implícito y aprendizaje explícito que son ampliamente aceptados por la psicología cognitiva han sido también adoptados en el campo de la investigación del aprendizaje de segunda lengua y lengua extranjera.

Mucho se habla de enfoque comunicativo, de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje pero en general, no se tiene en cuenta que es imposible hablar de esos términos si se desconocen los aspectos psicológicos esenciales que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera, prestar atención a los resultados y no lo suficiente al proceso, es una de las mayores limitantes (Brown, 1994). Aprender una segunda lengua está estrechamente ligado a la personalidad, a las creencias, al afecto, a los intereses sociales, políticos, económicos y de estabilidad emocional que son el conjunto de variables que motivan a una persona a buscar formas de comunicación diferentes a la lengua materna.

Para enseñar inglés es indispensable manejar temas del dominio de la psicología tales como: la edad y lo que se conoce como periodo crítico, la fosilización que se refiere a si es posible o no continuar aprendiendo y corregir algunos errores de construcción y pronunciación después de cierta edad, además de los ya mencionados aspectos del filtro afectivo, a saber: motivación, autoestima y ansiedad (Krashen, 2003).

¿Qué es un maestro?

La docencia no es una tarea exclusiva de los maestros y maestras que trabajan en instituciones educativas, en realidad es una tarea que puede ser desempeñada por cualquier persona pero todo maestra o maestro tiene una función formadora y debe ser consciente del papel que cumple en la sociedad y dentro de ello comprender que la relación pedagógica tiene dos dimensiones: la capacitación y la formación.

La capacitación es la aprehensión de conocimientos y el desarrollo de habilidades prácticas y capacidades de acción en el mundo, en cumplimiento de la importante función de socializar a las nuevas generaciones en el conocimiento acumulado por la comunidad humana para darle continuidad. La formación, en cambio, comprende los procesos que contribuyen a la construcción de identidad, a modelar la cosmovisión y a recrear los universos de significados y los dispositivos de asignación de sentido de las personas involucradas en los procesos formativos y en una sociedad como la nuestra, en contribuir a la generación de nuevos sujetos sociales que tengan las capacidades para ser constructores de la nueva sociedad que anhelamos (Pérez, 2006).

Para poder actuar en estos dos dominios generando impactos positivos en el desarrollo de capacidades en el saber qué, el saber cómo y el querer hacer por parte de los estudiantes, el maestro requiere disponer de capacidades específicas que le permitan desempeñar su labor educadora de manera efectiva. Como la educación tiene como principal objetivo formar a los estudiantes en un saber específico, el docente encargado debe tener un sólido conocimiento de la respectiva área disciplinar lo cual es indispensable para que el aprendiz adquiera la esencia de la materia.

Lógicamente, el conocimiento profundo de un tema no es suficiente. El maestro debe estar en capacidad de recrearlo, construirlo, presentarlos de una manera asimilable y sus clases deben tener un suelo epistemológico fuerte que soporte la información dada y las actividades a través del cual se transmite. El docente tiene que tener bases sólidas de metodologías y didáctica actualizadas, pues el transmitir un conocimiento no es un asunto de mera intuición, en la actualidad un maestro debe

dominar también el tema de las TIC (tecnología y comunicaciones) integradas al plan de aula. En cuanto a la relación estudiante/docente, este último debe tener don de gentes pero también debe manejar el tema de control de disciplina y manejo positivo de la autoridad que representa en clase. El maestro no ridiculiza, no minimiza, ni descalifica a sus estudiantes.

En la contemporaneidad, un maestro está bien enterado y sabe enfrentar los temas sociales tales como la decadencia de los valores familiares, las adicciones, las diferencias en la manera como cada uno aprende y se relaciona con el mundo y en muchos casos el maestro debe enfrentarse con situaciones de guerra, violencia y situación de pobreza extrema. Por todo esto, el maestro debe procurar un espacio escolar donde el estudiante se sienta acogido, bien tratado, reconocido y cuidado. El cuidado es una de las mejores cualidades del maestro.

Pérez (2006) sostiene que hay una diferencia clara entre ser un profesor y un maestro, el profesor o la profesora limitan su tarea a la preparación de los contenidos de su clase y se preocupan de cumplir cabalmente el horario establecido, evalúa a sus estudiantes sin preocuparse de los resultados y finalmente prepara sus informes como es debido. El maestro por su lado cumple las mismas funciones pero además orienta, se interesa auténticamente por sus estudiantes, sabe motivar al estudiante, le exige con autoridad y respeto, hace que el estudiante se enamore de su clase y evalúa según las necesidades y las posibilidades de cada estudiante.

Más allá, la docencia es un quehacer que requiere interacción comunicativa, el maestro sabe que es más productivo escuchar que hablar pero esta enormemente fortalecido en su capacidad parlante lo cual le convierte en un experto catedrático. La

comunicación con el estudiante requiere saber leer el lenguaje corporal como los gestos y las posturas del cuerpo que permiten leer los estados de ánimo y acudir, si es necesario para asistir en momentos de crisis. En el caso particular del maestro o maestra de inglés es fundamental que esté al tanto de las nuevas tendencias de la posmodernidad en enseñanza del idioma. En los últimos años se ha acentuado la influencia del humanismo y las teorías comunicativas y se ha hecho mucho énfasis en tener la capacidad de diseñar planes de aulas centrados en el estudiante lo cual se refiere a que la educación está orientada a las necesidades de los mismos.

Pedagogía

Maestre (2009) argumenta que la pedagogía se refiere a un espectro de saberes que buscan mejorar el impacto de los que se enseña en cualquier dimensión. La palabra pedagogía se deriva del griego *paidós* que significa niño y *agein* que significa guiar, de allí que se llama pedagogo a quien instruye a los niños.

La palabra pedagogía fue precedida por el acto educativo como tal, posteriormente se buscó recopilar datos sobre el hecho educativo para sistematizarlos y concluir los principios normativos de la educación. La pedagogía se nutre de ciencias como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia y la medicina. Normalmente se confunde la pedagogía con la didáctica y a pesar de que ambas están estrechamente relacionadas, cada una tiene su función. La pedagogía hace referencia al cómo. Cómo se transmite el conocimiento, la utilización de estrategias que exigen

una permanente evaluación porque no es lo mismo tener un conocimiento que saberlo transmitir.

Didáctica

La didáctica es la rama de la pedagogía encargada de buscar métodos y técnicas para mejorar la enseñanza, delineando las pautas para que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz a los educados. Vasco (2006) entiende por didáctica aquella disciplina de carácter científico-pedagógico que se focaliza en cada una de las etapas del aprendizaje. Es decir, es la rama de la pedagogía que permite abordar, analizar y diseñar los esquemas y planes destinados a plasmar las bases de cada teoría pedagógica.

Esta disciplina sienta los principios de la educación y sirve a la hora de seleccionar y desarrollar contenidos porque persigue el propósito de ordenar y respaldar tanto los modelos de enseñanza como el plan de aprendizaje. Se le llama acto didáctico a la circunstancia de la enseñanza para la cual se necesitan ciertos elementos: el docente (quien enseña), el discente (quien aprende) y el contexto de aprendizaje. En cuanto a la calificación de la didáctica, puede ser entendida de diversas formas: exclusivamente como una técnica, como una ciencia aplicada, simplemente como una teoría o bien como una ciencia básica de la instrucción. Los modelos didácticos, por su parte, pueden estar caracterizados por un perfil teórico (descriptivos, explicativos y predictivos) o tecnológico (prescriptivos y normativos).

A lo largo de la historia, la educación ha progresado y, en el marco de esos avances, las referencias didácticas se han modernizado. En un primer momento, por ejemplo, un modelo predominante era aquel que hacía énfasis tanto en el profesorado como en el tipo de contenido proporcionado al alumno (modelo proceso-producto), sin tomar en cuenta el método elegido, el marco de la enseñanza ni al educando.

Más adelante, se adoptó un sistema de mayor actividad donde se busca estimular las habilidades creativas y la capacidad de comprensión valiéndose de la práctica y los ensayos personales. Por otra parte, el denominado modelo mediacional busca generar y potenciar las destrezas individuales para llegar a una autoformación. Con las ciencias cognitivas al servicio de la didáctica, los sistemas didácticos de los últimos años han ganado en flexibilidad y poseen un alcance mayor.

En la actualidad existen tres modelos didácticos bien diferenciados: el normativo (centrado en el contenido), el incitativo (focalizado en el alumno) y el aproximativo (para quien prima la construcción que el alumno haga de los nuevos conocimientos). La educación, así como el resto del mundo fue cambiando y adaptándose a los tiempos, fue transformando sus modelos didácticos. Lo que hace veinte años era recomendable y se aplicaba en todas las escuelas, hoy en día no sólo no se usa sino que se considera negativo para la educación.

En sus comienzos, la educación se regía por un modelo didáctico tradicional que se centraba en enseñar sin importar demasiado cómo, no se estudiaban los métodos a fondo, ni los contextos en los que se intentaba impartir el conocimiento o la situación de cada individuo. Actualmente a la hora de intentar enseñar es muy importante utilizar una didáctica que incluya un análisis previo del contexto de los alumnos en general y

de cada individuo, que busque acercarse a cada uno y desarrollar las capacidades de autoformación, imprescindibles para que los conocimientos alcanzados puedan ser aplicados en la vida cotidiana de los individuos. Para Aebli (1988) la didáctica es una ciencia que auxilia a la pedagogía para todo lo que tiene que ver con las tareas educativas más generales. La didáctica científica es el resultado del conocimiento de los procesos educativos en el intelecto de un individuo y las metodologías utilizadas.

Mattos (2011) expresa que para él consiste en una doctrina pedagógica cuya meta es definir una técnica adecuada de enseñanza y dirigir eficazmente el aprendizaje de un grupo. Posee un carácter práctico y normativo que debe ser respetado. Stöcker (1964) por su parte, asegura que es una teoría que permite dar instrucciones en la enseñanza escolar de todos los niveles. Analiza todos los aspectos de la enseñanza (fenómenos, preceptos, principios, leyes, etc.); mientras que Larroyo (1981) la presenta como el estudio de los procedimientos en la tarea de enseñar.

Variables psicológicas que influyen en el aprendizaje del idioma inglés

El filtro afectivo

Un filtro es algo que actúa como una barrera que bloquea el material que se supone debe llevar a un contenedor o un ente receptor. El filtro afectivo (abordado por Krashen en 1981 en su *The input hypothesis*) se manifiesta como una serie de variables (como las emociones) que puede permitir o no que la información nueva sea asimilada. Esta mirada un tanto reduccionista de la hipótesis del filtro afectivo sirve

para ilustrar momentáneamente, un punto fundamental en el desarrollo de este proyecto y es que por óptimo que sea el conocimiento del docente, por sofisticada que sea su metodología, cada estudiante es un mundo con personalidad, emociones, factores que lo motivan o desmotivan, con diferentes grados de autoestima y ansiedad que pueden o no ser permeados por la mejor de las estrategias pedagógicas (Brown, 1994).

Horwitz (1987) señaló que todo currículo de aprendizaje de inglés como lengua extranjera debería contemplar un espacio para la afectividad. En la siguiente década se preguntaba cuál era su rol y cómo influía en el aprendizaje. Este autor supone que las características afectivas tienen, cuando menos, tienen tanta influencia en el aprendizaje como las habilidades cognoscitivas. Se contempla, entonces, la posibilidad de que las actitudes y visión de sí mismo y del mundo tengan un efecto decisivo. Se ha considerado que las causas de un aprendizaje poco exitoso pueden ser atribuidas, en gran medida, a bloqueos afectivos de varios tipos (Brown, 1981).

A partir de esto, muchos investigadores se han dado a la tarea de identificar los aspectos afectivos implicados en el proceso de aprendizaje de una LE (lengua extranjera). Inicialmente Chastain (1975) sugiere la existencia de cuando menos tres variables que influyen en el éxito o el fracaso de los aprendientes: ansiedad, personalidad (reservada o extrovertida) y creatividad. A su vez presentó sus conclusiones del estudio acerca de las actitudes de estudiantes de Francés como LE (lengua extranjera) y como esta influye en el proceso. Sus escritos se fundamentaron en el trabajo realizado por Gardner (1983).

Schuman (1975) manifestó que los estudiantes que tenían una actitud positiva frente al idioma, al curso y al profesor obtenían puntajes más altos y parecían haber adquirido más fluidez a diferencia de aquellos que experimentaban altos niveles de ansiedad quienes a su vez, obtenían malas notas y eran incapaces de comunicarse en la LE de forma básica. Algo que cabe destacar es que la ansiedad que sufrían estos estudiantes, era particularmente por el hecho de tener que tomar clases de francés.

En Gardner y Smythe (1981) se encuentran investigaciones en las que los participantes de niveles básicos son más ansiosos que los de los niveles intermedios o avanzados, lo cual significa que la ansiedad se reduce a medida que el estudiante aprende y siente más dominio de la L2. En general el filtro afectivo tiene sus orígenes en la idea que hay una fuente intermediaria que es obstáculo para adquirir una segunda lengua o una lengua extranjera. Para el autor, la hipótesis del filtro afectivo establece como afectivos a los factores psicológicos que se relacionan con el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Es su texto, Krashen (1981), asegura que las investigaciones realizadas durante la última década han confirmado que una gama de variables afectivas están estrechamente relacionadas con el éxito de los estudiantes de inglés, los factores asociados son: la motivación, la autoestima y la ansiedad.

La motivación

La motivación es un estado interno o condición (a veces descrita como una necesidad, deseo o querer) que sirve para activar o energizar el comportamiento y darle dirección a las acciones. Según esta autora, la motivación es el estado interno o condición que activa el comportamiento y le da dirección; dirige y energiza la conducta orientada a metas; influencia las necesidades y los deseos. Franken (2006) ofrece un componente adicional en su definición: la excitación, la dirección, y la persistencia de la conducta.

La mayoría de los teóricos de la motivación asumen que la motivación está involucrada en la realización de todas las respuestas aprendidas. Es decir, no se producirá un comportamiento aprendido a no ser que este se energice. La pregunta más importante entre los psicólogos, en general es si la motivación es una influencia primaria o secundaria en el comportamiento. Si los cambios en el comportamiento mejor explicados por los principios de las influencias ambientales, ecológicas, la percepción, la memoria, el desarrollo cognitivo, emoción, estilo explicativo, o personalidad o si solo la motivación influye.

Sternberg (1994) sugiere que hay una variedad de razones por las cuales las personas pueden carecer de motivación para aprender un tema, una materia o aun una nueva lengua. Además, la eficacia del profesor es una poderosa variable de entrada relacionada con el rendimiento estudiantil ya que afecta a la motivación en el proceso de enseñanza.

Como regla general, los profesores tienen que utilizar la mayor cantidad de sugerencias intrínsecas como sea posible al tiempo aunque se reconoce que no todos los estudiantes estarán motivados adecuadamente todo el tiempo. Las sugerencias extrínsecas funcionan, pero no hay que olvidar que son útiles solo mientras el estudiante está bajo la influencia de los factores externos. Cuando esté fuera de esa influencia, a menos que las metas y los comportamientos deseados se hayan interiorizado, el alumno dejará el comportamiento deseado y operará de acuerdo con sus normas internas u otros factores externos (Sternberg, 1994).

La autoestima

La autoestima es general y ampliamente definida como la evaluación general de una persona, o actitud hacia, él/ella mismo/a.

De acuerdo con Roca (2013) la autoestima tiene mayor impacto en el aprendizaje que cualquier otro factor psicológico, de ahí la necesidad de reforzarla. Bajos niveles de autoestima afectan el logro académico hasta el punto de deserción porque el estudiante con baja autoestima está totalmente convencido de que por más que se esfuerce nunca logrará dominar la lengua como sus demás compañeros. Por el contrario, los estudiantes con mejor autoestima sienten que aprender a hablar otro idioma es posible y sostiene sentimientos positivos que refuerzan su creencia.

El miedo y la ansiedad

Hay una distinción básica general entre el miedo y la ansiedad. La ansiedad es un estado emocional desagradable con cualidades de aprensión, temor, angustia y malestar. Además, es sin objetivo. El miedo es similar a la ansiedad excepto que el miedo tiene un objetivo específico. Cuando se supera cierto nivel óptimo de estimulación o excitación, se experimenta ansiedad. Puede ser una respuesta adaptativa saludable o ser debilitante. En este último caso mencionado, se puede perder una gran medida de la capacidad de pensar, actuar y realizar. La ansiedad se manifiesta en tres formas: en los pensamientos de una persona (cognitivo), en acciones de una persona (su comportamiento) y en las reacciones fisiológicas.

La cantidad y la gravedad de la ansiedad que se enfrenta es importante para determinar si va a poner en peligro el funcionamiento de un individuo, en el caso de la adquisición del inglés como lengua extranjera es determinante y según la teoría puede ser un gran impedimento. Para Link (2011) hay varios puntos de vista diferentes sobre las motivaciones de miedo y ansiedad: cognitiva, del aprendizaje y fisiológicas. Pero más allá hay alguna reacción fisiológica y psicológica que se produce cuando un individuo experimenta el miedo y la ansiedad. Tanto la perspectiva del aprendizaje como la cognitiva ayudan a entender las motivaciones de miedo y ansiedad. Las condiciones pueden variar de una situación a otra o de una cultura a otra.

Krashen (1981) planteó la hipótesis que estos factores actitudinales se relacionan directamente con la adquisición, el aprender o no. Esta teoría captura la relación entre las variables afectivas y el filtro intrínseco que trae consigo el estudiante

al salón de clase. Aquellos cuyas actitudes no son óptimas para adquisición de un segundo idioma no solo tienden a evadir las oportunidades para expresarse en la LE, sino que también tendrán una barrera o fuerte filtro afectivo que no les permite progresar de manera sustancial en su proceso de aprendizaje. La parte del cerebro responsable de la adquisición del lenguaje, o el dispositivo de adquisición del lenguaje, queda reducida a su mínima expresión porque la emociones, los sentimientos, las creencias y aun la estructura de personalidad no le permite ir más allá. De allí que se considere que "aquellos con actitudes más propicias para la adquisición del segundo idioma no sólo buscarán obtener más oportunidades de práctica, sino que también tendrán un filtro más bajo o más débil. Ellos estarán más abiertos al aprendizaje" (Stevick, 1990, p. 25).

En la hipótesis filtro afectivo, el efecto del afecto es "independiente" del dispositivo de adquisición del lenguaje apropiado. Por lo que se constituye la variable más importante, es decir, el estudiante puede poseer un buen IQ y en general ser un buen estudiante pero si tiene un filtro afectivo alto, sus posibilidades de aprender la LE son reducidas. La hipótesis del filtro explica por qué es posible que alguien este expuesto a un buen maestro, un buen método y sin embargo verse imposibilitado para cumplir su meta de aprender una nueva lengua. Así, el filtro afectivo, impide la entrada de información y la posibilidad que comunicarse efectivamente. A continuación se considerarán otros factores que afectan la adquisición de una segunda lengua.

La edad

El tema de la edad y si realmente existe un periodo crítico que permite adquirir un segundo idioma con la fluidez en todas las habilidades lingüísticas: escucha, lectura, habla, es un debate permanente. Krashen, Long y Scarella (1979) encontraron que si bien es cierto que los niños expuestos a un segundo idioma hasta la edad de 12 años, adquieren un nivel de suficiencia como el de un nativo, los niños mayores tienden a hacer asociaciones sintácticas y morfológicas más fácilmente y eso mismo les sucede a los adultos quienes además tiene la capacidad de concentrarse más detenidamente en una tarea. Lo anterior es un indicador de que no todos los autores están de acuerdo con que entre más joven más fácilmente se aprende, lo que sucede en Dekeyser (2000) es que el adulto joven, y aun el adulto mayor, se desenvuelve más fácilmente en el proceso de aprendizaje, mientras que el niño se demora más pero si permanece en contacto con el idioma, con el tiempo alcanza un nivel mayor de suficiencia que el adulto.

La hipótesis del periodo crítico

Esta teoría fue inicialmente presentada por Pendfield y Roberts (1959). En resumen, los autores indican que la adquisición de una lengua (L1 o L2), está limitada por el asunto de la neuroplasticidad, si la persona no se ve expuesta a lenguaje antes de la época de la pubertad, es posible que se aprenda hasta cierto nivel pero nunca la comunicación será como la de un nativo.

El debate es amplio y relevante en la medida en que no hay un acuerdo con respecto a si existe o no un periodo crítico para el aprendizaje de un idioma por lo cual no es preciso determinar con evidencia científica hasta la fecha, si un adulto puede o no adquirir un nivel de suficiencia que le permita comunicarse como cualquier nativo.

Fosilización

La fosilización se refiere a la tendencia que tienen los aprendices de L2 a conservar en su interlengua usos, reglas o estructuras, que no aparecen en la producción de los nativos y que se consideraban difíciles de erradicar a través del aprendizaje. Ellis (1990) por ejemplo, considera que se trata de un rasgo diferencial de la interlengua, pero la realidad es que todavía no existe una descripción clara de cómo se produce ni de cuáles son sus propiedades. Los fenómenos lingüísticamente fosilizables son unidades, reglas y subsistemas que los hablantes de una lengua nativa particular van a tender a guardar sin que importen la edad del aprendiz, ni la cantidad de explicaciones que ha recibido en la lengua meta. La fosilización es el cese permanente del aprendizaje antes de que este haya perfeccionado su uso y eso a pesar de que manifieste capacidad, oportunidad y motivación para aprender o aculturarse en la sociedad de la lengua meta.

La personalidad

La personalidad puede ser definida como aquellas características que dan cuenta de la forma como una persona se siente, piensa y se comporta de acuerdo a un patrón consistente (Pervin y John, citados en Dornyei y Ryan, 2015). La personalidad se concibe como una serie de características que constituyen un factor de éxito o fracaso en el aprendizaje de una lengua. Uno de los principales problemas es que no existe una evidencia clara de cuáles variables de la personalidad influenciarían el aprendizaje de una segunda lengua de forma positiva o negativa. Sin embargo la dimensión de la personalidad que más llama la atención entre los teóricos del aprendizaje son las características de la personalidad extrovertida y la personalidad introvertida.

Existen dos hipótesis principales con respecto a la relación entre la personalidad extrovertida e introvertida y la adquisición de una segunda lengua. La primera, que ha sido la más ampliamente investigada, dice que los estudiantes con personalidad extrovertida tendrán un mejor desempeño y tienen más habilidades para comunicarse efectivamente. El punto neurálgico de esta hipótesis es que el “ser sociable”, una característica esencial del extrovertido, le dará más oportunidades de práctica y por lo tanto alcanzará un nivel de competencia en el idioma más alto, en menos tiempo. De acuerdo con Strong (1983) la empatía y la popularidad son variables que refuerzan la comunicación.

Sin embargo no todos los estudios han demostrado que aquellos individuos con personalidad extrovertida tengan una ventaja. Dornyei y Kormos (2000) consideran que

existe alguna evidencia de que los estudiantes introvertidos desarrollan más fácilmente la habilidad cognitiva del lenguaje porque ellos disfrutan más el éxito académico y que tal vez por eso pasan mucho tiempo leyendo y escribiendo.

La teoría dominante sobre el asunto de la personalidad en el campo de la psicología en la actualidad es el modelo del *Big Five*. Este modelo distingue cinco dimensiones de la personalidad: (1) el ser abierto a la experiencia, (2) el ser consciente, (3) el ser introvertido o extrovertido, (4) la empatía y (5) la estabilidad emocional. De acuerdo con un experimento realizado por Verhoeven y Veermer (2000) el ser abierto a la experiencia se relaciona directamente con los aspectos comunicativos de la adquisición de una segunda lengua mientras que el ser consciente se relaciona con la competencia lingüística, es decir, el orden de las palabras que permite comunicarse de manera organizada y estructurada.

En resumen, existe evidencia clara de que las características de la personalidad influyen de alguna manera, en el proceso de adquisición de una segunda lengua pero ninguna teoría tiene evidencia concreta que demuestre que cierto tipo de personalidad es más favorable que otro.

Las creencias

Las creencias de los estudiantes forman una gran variedad de “mini-teorías” del aprendizaje de un segundo idioma (Bernat y Gvozdenko, 2005) las cuales les dan forma a las actividades que son escogidas como ideales o efectivas. Estas creencias

tienen elementos de lo que se concibe como lenguaje y aprendizaje de una segunda lengua. Por supuesto que estas diferencias son individuales pero aun así ellas pueden ser agrupadas. Horwitz (2009) hizo una clasificación de las creencias de los estudiantes a partir de estudios realizados con un grupo de donde surgieron cinco áreas de creencias generales: (1) la dificultad del aprendizaje del idioma, (2) la aptitud para aprender otro idioma, (3) la naturaleza del aprendizaje de una lengua, (4) las estrategias de comunicación y (5) la motivación y las expectativas. Por ejemplo, algunos estudiantes consideran indispensable estudiar gramática y que sus errores sean corregidos. Otros estudiantes consideran que el escuchar y hablar son las bases fundamentales. Otras creencias de carácter psicológico están relacionadas con la autoeficacia, autoestima y la confianza en sí mismo.

Metodología

En el capítulo que a continuación se presenta, se enfocan los aspectos relativos a la metodología que se empleó para realizar el presente estudio, tomando en consideración el tipo de investigación, diseño, población y muestra, así como también se describen las técnicas e instrumentos de recolección de los datos, los procedimientos que se emplearon para darle validez y confiabilidad a fin de procesar y analizar los resultados y de esta manera obtener una conclusión que permita dar respuestas a los objetivos planteados.

Diseño de la investigación

La presente investigación es de corte cuantitativo, tipo no experimental correlacional. En la investigación no experimental se observan fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Se sostiene que la investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones. No hay condiciones o estímulos específicos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Por tanto, los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

La investigación es transversal y de tipo correlacional, se consideran transversales los estudios en los que se examinan la relación entre una serie de variables en una población determinada y en un momento del tiempo único.

Población y muestra

La población objetivo de esta investigación está conformada por la totalidad de los estudiantes de inglés de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA. En total son 90 estudiantes hombres y mujeres, de los estratos 3, 5 y 6, entre las edades de 20 y 55 años de edad que toman los cursos de inglés como requisito de grado en las jornadas de 6:00 a.m. a 8:00 a.m. y de 6:30 a 8:30 p.m. Todos estudiantes de Administración de Empresas, Negocios Internacionales, Recursos Humanos, Finanzas, Contaduría Pública o Mercadeo en la misma universidad.

Censo

Se entiende por censo la estadística descriptiva o el recuento de individuos que hacen parte de una población establecida como un conjunto de elementos de referencia sobre el que se realizan las observaciones. El censo de una población estadística consiste básicamente, en obtener mediciones del número total de individuos mediante diversas técnicas de recuento. El presente proyecto utilizó el censo en lugar de obtener una muestra, dado que la población es pequeña para obtener una muestra. De allí que se aplicaron tres encuestas a la totalidad de los estudiantes (90) teniendo en cuenta que resultaba práctico examinar a cada persona o elemento de la población. Esta decisión se tomó teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación pensando en que el tema del filtro afectivo y cómo este afecta los procesos de aprendizaje de

estos estudiantes tiene tantas variables como individuos (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Hipótesis

En relación con las variables del filtro afectivo y la manera como ellas afectan el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera en los estudiantes del Centro de Idiomas *Plus Language* del CEIPA, se establecen las siguientes hipótesis:

- Los estudiantes que manejan muy baja autoestima tienen dificultades para participar en clase y ello dificulta el aprendizaje del inglés.
- Los estudiantes que se sienten muy ansiosos en sus clases de inglés tienen dificultades para aprender el idioma de manera espontánea y obtienen resultados más bajos debido a la misma ansiedad que experimentan al momento de ser evaluados.
- La motivación es un factor determinante en el aprendizaje de una segunda lengua y el docente y su metodología puede contribuir sustancialmente a que el estudiante se sienta motivado o no.
- La actitud del estudiante, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Esta influencia bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico e impide que el estudiante se comunique en la segunda lengua de una manera efectiva.

Instrumentos

Para recoger la información relacionada con las variables psicológicas que componen el filtro afectivo propuesto por Krashen se aplicarán los siguientes instrumentos a los estudiantes presenciales de *Plus Language* de la Fundación Universitaria CEIPA, a través del programa preestablecido de *Google Drive*. En primer lugar, para la evaluación de la motivación, se aplicará el test actitudinal para estudiantes de inglés como lengua extranjera (Gardner y Smythe, 1981). En segundo lugar, para la exploración del tema de la ansiedad, se eligió el test de ansiedad en el aula de clase de lengua extranjera diseñado por Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Por último, la indagación sobre la autoestima de este grupo de estudiantes se hará a través de la aplicación del test conocido como *Autoestima académica* (Johnson, 1997).

A continuación se hará una breve descripción de los instrumentos mencionados anteriormente.

Ansiedad en el aula de clase de lengua extranjera (FLCAS)

Es un instrumento (véase anexo 1) diseñado por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) quienes consideraron que la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas es una de las variables afectivas que mejor predice el éxito de un estudiante en el proceso de dominio de una lengua extranjera. Estos autores desarrollaron una teoría que explica el papel de esta variable dentro del contexto, de tipo específico y no vinculado a la ansiedad como rasgo, utiliza la medida *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*

(FLACS) para calcular la ansiedad de los aprendices. Singer y Willet (2003) afirman que la escala es fiable y válida en términos estadísticos.

El instrumento FLCAS es producto de las experiencias relacionadas con el apoyo de grupos de carácter científico que contribuyeron a su desarrollo. La escala ha demostrado ser confiable, logrando un coeficiente alfa de 0.93 de todos los ítems de evaluación produciendo una escala de correlación entre el total de los ítems corregidos. Estudios con FLCAS han determinado que los estudiantes con manifiesta ansiedad en el aula de clase de lengua extranjera presentan síntomas similares. Las preguntas en el instrumento hacen referencia a dificultades en la comunicación, pánico evaluativo, temor a la valoración negativa por parte del docente y los compañeros de clase.

La herramienta consiste en una serie de afirmaciones en las que los estudiantes deben determinar si están de acuerdo o en desacuerdo. Según los resultados de las pruebas que han sido aplicadas a estudiantes de lengua extranjera, ellos manifiestan tener temor de equivocarse, miedo de hablar en la lengua extranjera en público y sentirse confundidos y nerviosos por no comprender lo que el profesor dice en su totalidad.

Evaluación de la autoestima académica

Consta de once ítems los cuales se refieren a cualidades propias de la autoestima que pertenecen a una escala de autocrítica que trata de evaluar en qué

medida la baja autoestima afecta los procesos de aprendizaje de los estudiantes en cualquier área. Este cuestionario presenta una estructura factorial en la que se pueden señalar los siguientes factores o dimensiones de la autoestima. Autoestima general: esta dimensión es equivalente a lo que en el modelo elaborado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) se denominaba autoconcepto general y es también equivalente a lo que Rosenberg (1965) entiende por autoestima. Recoge las percepciones que tienen los sujetos sobre sí mismos en términos generales, independientemente de cualquiera de las dimensiones analizadas. Esta dimensión está compuesta fundamentalmente por ítems procedentes del cuestionario de autoestima de Rosenberg (1965) y son del tipo: "Globalmente me siento satisfecho conmigo mismo" o "Me inclino a pensar que soy un fracasado en todo", etc.

Esta dimensión de la autoestima presenta una estrecha relación con el índice de autoconcepto total, puesto que ambos índices hacen referencia a la suma de percepciones que un individuo tiene sobre sí mismo. El instrumento también considera la autoestima de competencia académico/intelectual: en esta dimensión la autoestima revela cuáles son las autopercepciones que tienen los alumnos con relación a su rendimiento y a sus capacidades de tipo intelectual o académico. Los alumnos deben manifestarse ante cuestiones como "Yo estoy haciendo un buen trabajo aprendiendo en clase", etc. Por último se evalúa la autoestima emocional: esta dimensión hace referencia a como los alumnos se perciben con relación a determinadas situaciones que pueden provocar estrés. Esta dimensión pone de relieve en qué medida los sujetos responden de forma íntegra y con capacidad de autocontrol ante determinadas situaciones difíciles con las que se encuentran en la vida cotidiana. Los ítems que

componen esta dimensión son del tipo: "Me pongo nervioso/a cuando me preguntan los profesores".

El índice de autoestima general supone la puntuación de mayor relieve de todo el cuestionario, ya que refleja el nivel global de autoestima de los alumnos. Este índice de la puntuación total representa la suma de las puntuaciones de todas las dimensiones del autoconcepto, sin tomar en consideración las puntuaciones de la escala independiente de autocrítica. Como se ha señalado anteriormente, este índice está íntimamente relacionado con el índice de autoestima general.

Los ítems que componen este cuestionario presentan unas características de homogeneidad y de discriminación suficientemente consistentes. Además, al ser sometida la prueba al análisis factorial de exploratorio (análisis de componentes principales con rotación varimax y procedimiento de retención factorial de Kaiser), se observa una estructura factorial compuesta por cinco dimensiones. La prueba arroja un coeficiente alpha de fiabilidad de 0,70. Mediante el procedimiento de las dos mitades, a través de la fórmula ideada por Spearman (1910), también se obtiene un coeficiente de fiabilidad de 0,70.

Cuestionario Actitudinal para estudiantes de inglés como segunda lengua de (AMLESL)

Esta herramienta diseñada por Gardner y Smythe (1981) tiene como objetivo principal evaluar las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés

en cuanto a los aspectos conductuales, cognitivos y emocionales de actitud. Su desarrollo es el producto de más de 20 años de investigación.

El cuestionario actitudinal para estudiantes de inglés como segunda lengua es un instrumento de investigación que se ha desarrollado para evaluar los principales componentes afectivos que han demostrado estar involucrados en el aprendizaje del segundo idioma. A la fecha, sus principales aplicaciones han implicado investigaciones de las correlaciones de las subpruebas y resultados de las pruebas compuestas con índices de rendimiento en lenguaje y las intenciones de continuar el estudio del idioma.

Este instrumento está compuesto de escalas de evaluación de las reacciones afectivas hacia diversos grupos, individuos y conceptos asociados con la adquisición de una segunda lengua. Las puntuaciones en las subpruebas representan actitudes inferidas sobre la base de las opiniones de los individuos acerca de los elementos.

La validez de contenido se refiere a la medida en que los elementos de una muestra escala todos los aspectos de la construcción que está destinado a evaluar. Para escalas de este tipo, no existe una simple medida estadística del grado en el que se satisface este requisito. En la construcción de esta escalas se hizo todo lo posible para identificar la población potencial de elementos que podrían ser escritos y los ítems desarrollados intentaron reflejar el constructo en cuestión. La sentencia del elemento de los constructores y los selectores en consecuencia, constituye la base para la validez del contenido de las escalas.

Smythe, Gliksman y Lalonde (1982) proporcionan información en relación con los aspectos de la validez de constructo que es la demostración de la convergente y

validez discriminante de una escala (Campbell y Fiske, 1959). La validez convergente se demuestra cada vez que una escala correlaciona con otras medidas con la cual debe correlacionar si la formulación teórica que subyace a la construcción es correcta. Gardner (1986) presenta considerables datos relevantes para la validez convergente de las escalas e índices compuestos. Estas medidas se correlacionan de manera significativa con los índices de logros en la segunda lengua.

El cuestionario actitudinal para estudiantes de inglés como segunda lengua evalúa tres dimensiones: afectiva, cognoscitiva y comportamental. Un estudio piloto se llevó a cabo para medir el nivel de fiabilidad de los ítems del cuestionario. Para ello, al utilizar el paquete estadístico para el programa de ciencias sociales (SPSS) versión 17.0, un análisis de elemento confiabilidad se determinó a través de la prueba de coeficiente de fiabilidad. El valor aceptable de alfa de Cronbach fue 0.878 lo que demuestra la consistencia aceptable de fiabilidad.

Procedimiento

Esta investigación se llevó a cabo siguiendo los siguientes pasos. En primer lugar se hizo una revisión bibliográfica de la literatura científica existente relacionada con el tema del filtro afectivo y el aprendizaje de una lengua extranjera. Seguidamente, se buscaron en la literatura científica tres instrumentos adecuados para medir cada una de las variables del filtro afectivo: autoestima, ansiedad y motivación. Una vez aplicadas las encuestas se procedió a confirmar la validez y la confiabilidad. El análisis estadístico se realizó con el SPSS versión 20.

Los análisis estadísticos que se realizaron fueron:

Confiabilidad: analiza qué tan confiables son los datos recolectados en cada una de las pruebas. Se estima que las puntuaciones superiores a $\alpha = 0.70$ son aceptables. Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

Se encontró que los tres instrumentos tenían un buen nivel de confiabilidad (ver valores obtenidos en la sección de resultados) y, por tanto, fueron tomados en cuenta los resultados de dichos instrumentos. Finalmente, se analizaron los resultados que le dieron forma a las conclusiones y las recomendaciones.

Resultados

Respecto a la distribución de la muestra según las variables sociodemográficas indagadas (sexo y carrera que se encuentra estudiando), se encontró que la mayoría de los participantes eran de sexo femenino y corresponde al 61,1% (n=55) de la muestra total, mientras que el 38,9% (n=35) restante eran de sexo masculino.

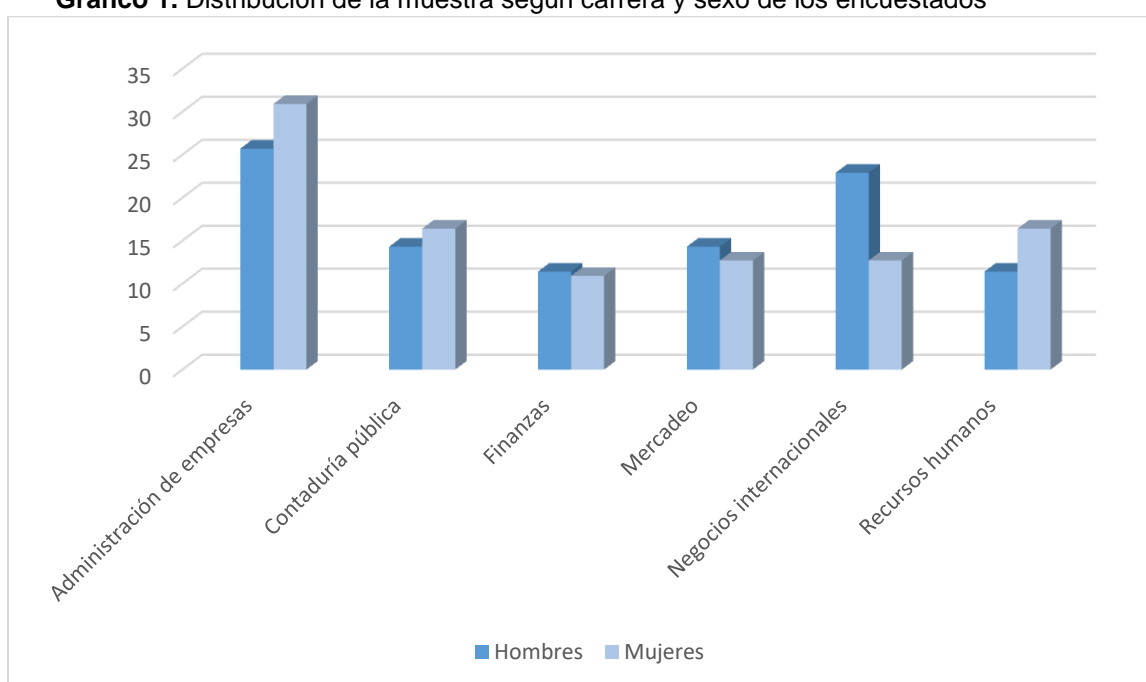
En cuanto a la carrera que están estudiando los participantes se observa que la mayoría de ellos pertenecían al programa de Administración de Empresas, es decir, un 28,9% (n=26) de la muestra, seguido por los estudiantes de Negocios Internacionales que representan un 16,7% (n=15), luego aparecen los estudiantes de Contaduría Pública que equivale a un 15,6% (n=14) del total de participantes, seguido de un 14,4% (n=13) de estudiantes que son de Recursos Humanos, un 13,1% (n=12) de participantes que estudian Mercadeo, y finalmente aparecen los estudiantes de Finanzas que representan un 11,1% (n= 10) de la muestra.

En lo que concierne a la distribución de la muestra considerando la carrera a la que pertenecen los estudiantes según la variable sexo, se encuentra que la mayoría de los hombres estudiaban Administración de Empresas (25,7%) seguido de aquellos que estudian Negocios Internacionales (22,9%), luego aparecen los estudiantes de las carreras de Mercadeo y Contaduría Pública (14,3%), y finalmente, se aprecia una menor cantidad de estudiantes que pertenecen a las carrera de Recursos Humanos y Finanzas (11,4%).

La proporción de participantes mujeres teniendo en cuenta la carrera a la que pertenecen evidencia que la mayoría se encuentran estudiando Administración de

Empresas (30,9%), seguida de aquellas que pertenecen a los programas de Contaduría Pública y Recursos Humanos (16,4%) y, en menor proporción, aparecen las estudiantes de los programas de Mercadeo y Negocios Internacionales (12,7%) y en última instancia con un 10,9% se encuentran las estudiantes de Finanzas (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución de la muestra según carrera y sexo de los encuestados



Confiabilidad

El índice de confiabilidad de la consistencia interna de las pruebas utilizadas fue calculado mediante el procedimiento estadístico denominado Alfa de Cronbach, encontrándose en la escala de ansiedad FLACS un coeficiente de 0,94 para los 33 reactivos que constituyen la prueba y un coeficiente de 0.89 para las 4 dimensiones en

las que estos se agrupan, lo cual indica que este instrumento de evaluación presenta una alta confiabilidad.

Por otra parte, la escala de autoestima académica presenta una consistencia interna moderadamente alta, en tanto el coeficiente obtenido en el alfa de Cronbach para los once ítems que conforman la prueba y las tres dimensiones en las que estos se agrupan, es de 0,96 y 0,83 respectivamente.

Para el cuestionario actitudinal AMLESL, el coeficiente de confiabilidad obtenido para los 45 reactivos que lo componen es de 0,96, mientras que el coeficiente obtenido para las cuatro dimensiones en las que se agrupan dichos reactivos es de 0,93, lo que significa que esta prueba presenta una alta consistencia interna, es decir, una alta uniformidad y homogeneidad entre los reactivos.

Valores normativos

El análisis estadístico de los valores normativos obtenidos en las pruebas empleadas, muestra diversas tendencias respecto a los niveles de ansiedad, autoestima y actitud que presentan los participantes en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua, en este caso referido al idioma inglés.

Considerando las diferentes dimensiones evaluadas en la escala de ansiedad FLCAS, y partiendo de la puntuación mínima (10) y la puntuación máxima (40) que se puede obtener en cada una de ellas, se evidencia, en primer lugar, que la puntuación media obtenida por los participantes en la dimensión de ansiedad al hablar, incluyendo

la desviación estándar, indica que la mayoría presenta una puntuación en un rango medio que tiende a aproximarse al puntaje mínimo de la prueba (de 15,24 a 29,76), lo cual a su vez sugiere que la mayoría presentan una ansiedad al hablar en inglés relativamente medio baja.

En la dimensión de ansiedad al escuchar, la puntuación media junto con la desviación estándar permiten apreciar que la mayoría de los sujetos evaluados tiende a presentar un puntaje medio entre la puntuación mínima (3) y la puntuación máxima (12) que se puede obtener con una ligera tendencia hacia el mínimo (de 3,65 a 9,17), lo cual quiere decir que probablemente la mayoría de participantes tiende a manifestar un nivel de ansiedad en un rango medio bajo.

La dimensión de ansiedad ante los exámenes, la media y la desviación típica obtenidas también muestran que la mayoría de los participantes presenta una puntuación que corresponde con la puntuación que representa el punto medio entre el puntaje mínimo (7) y el puntaje máximo (28) que se puede alcanzar, con una leve tendencia hacia el mínimo (de 11,50 a 21,36), lo que sugiere que los niveles de ansiedad en este aspecto podrían ser considerados en un rango relativamente medio bajo, considerando que no se presenta una tendencia clara hacia algún extremo de la dimensión.

Con respecto a la dimensión de ansiedad general ante el aprendizaje del inglés como segunda lengua, se denota que la puntuación media y la desviación típica de la misma sugieren que la mayoría de las personas evaluadas obtuvo una puntuación que puede ubicarse en un rango medio entre la puntuación mínima (14) y la puntuación máxima (56) que se puede lograr (de 26,32 a 42,16), lo cual indica de alguna manera

que los participantes presentan un nivel de ansiedad general medio, donde no se aprecia una tendencia clara hacia un nivel bajo o alto (ver tabla 1).

Tabla 1. Valores normativos de las dimensiones de la escala de ansiedad FLCAS

Instrumento	Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Escala de Ansiedad FLCAS	Ansiedad al hablar	10	40	22,50	7,26
	Ansiedad al escuchar	2	12	6,41	2,76
	Ansiedad ante exámenes	7	28	16,43	4,93
	Ansiedad general	14	56	33,24	8,92

En lo que atañe a los resultados encontrados en la escala de autoestima académica, se puede apreciar en la dimensión de autoestima intelectual, que la media y la desviación típica obtenidas (de 7,24 a 18,82) indican que la mayoría de participantes presenta una puntuación que, en términos generales, tiende a estar más próxima al puntaje mínimo (6) que al puntaje máximo (24), lo cual permite pensar que posiblemente los sujetos evaluados tienden a presentar un nivel medio bajo de autoestima en lo que se refiere al aspecto intelectual.

En la dimensión de autoestima global, los resultados obtenidos en términos de la media y la desviación típica (de 3,27 a 9,25), muestran que la mayor cantidad de participantes presentan una puntuación que puede ubicarse en un rango medio entre la puntuación máxima (12) y la puntuación mínima (3) que se puede obtener, con una ligera tendencia hacia esta última. Esto sugiere que la mayoría tienden a presentar un

nivel de motivación global medio bajo en un contexto académico de aprendizaje de una segunda lengua.

Por otra parte, en la dimensión de autoestima emocional, la media y la desviación estándar (de 2,31 a 7,19) evidencian que no se presenta una tendencia clara hacia alguna de las puntuación extremas (mínimo 2 y máximo 8), por lo cual se infiere que la mayoría de los participantes tienden a manifestar un nivel medio de autoestima referida a los aspectos emocionales (ver tabla 2).

Tabla 2. Valores normativos de las dimensiones de la escala de autoestima académica

Instrumento	Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Escala de autoestima académica	Autoestima intelectual	5	24	13,03	5,79
	Autoestima global	2	12	6,26	2,99
	Autoestima emocional	1	8	4,50	2,19

Finalmente, se exponen los resultados concernientes a la escala actitudinal AMLESL, en la que se encontró para la dimensión comportamental que la media y la desviación estándar obtenidas (de 32,45 a 57,15) representan un rango medio entre la puntuación máxima (85) y la puntuación mínima (17) que puede lograrse con una ligera tendencia a aproximarse más hacia esta última. Esto sugiere que probablemente la mayoría de participantes tienden a presentar una actitud medio baja en términos del comportamiento dirigido al aprendizaje de una segunda lengua (tabla 3).

Tabla 3. Valores normativos de las dimensiones de la escala actitudinal AMLESL

Instrumento	Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Escala actitudinal AMLESL	Comportamental	17	85	44,80	12,35
	Afectiva	14	80	44,63	11,42
	Cognitiva	12	60	40,43	11,33

Correlaciones

Con el fin de identificar la posible relación existente entre las dimensiones actitudinales, la autoestima y los niveles de ansiedad relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua (inglés) evaluados mediante los tres instrumentos de recolección de información utilizados, se empleó el procedimiento estadístico de correlaciones bivariadas de Pearson, encontrándose un escaso número de correlaciones.

Acorde con los resultados del análisis estadístico, solo se presentó una correlación significativa entre algunas dimensiones contempladas en la escala actitudinal AMLESL y algunas dimensiones que constituyen la escala de autoestima académica. Específicamente, se evidenció una correlación directamente proporcional entre la dimensión actitudinal comportamental y el factor de autoestima intelectual, lo cual indica que aquellos participantes que tienden a presentar un mayor nivel de autoestima en términos intelectuales, también tienden a tener un mayor nivel de actitud en la esfera del comportamiento, y viceversa (ver tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones entre la escala de ansiedad y autoestima

		Autoestima académica	Autoestima global	Autoestima emocional
Ansiedad al hablar	Correlación de Pearson	-60	-164	-5
	Sig. (bilateral)	572	123	966
Ansiedad al escuchar	Correlación de Pearson	-13	-113	-10
	Sig. (bilateral)	905	289	924
Ansiedad ante exámenes	Correlación de Pearson	20	-118	108
	Sig. (bilateral)	855	266	310
Ansiedad General hacia el Az de 2ª lengua	Correlación de Pearson	-19	-116	38
	Sig. (bilateral)	858	275	720
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).				

De otra parte, se observa una correlación significativa directamente proporcional muy fuerte entre la dimensión actitudinal comportamental y el factor de autoestima global, lo que significa que los estudiantes evaluados DEL CEIPA tienden a presentar mayores niveles de autoestima en términos generales. Así mismo, tienden a presentar un mayor grado de actitud en el ámbito conductual relacionado con el aprendizaje de una segunda lengua. Lo mismo se puede afirmar en sentido inverso, es decir, que aquellos que tienden a presentar menores niveles en una de estas dimensiones mencionadas, es probable que presente también bajos niveles en cuanto a la otra dimensión.

En última instancia, se ha encontrado una correlación directamente proporcional entre la dimensión de actitud afectiva y el factor de autoestima global en dichos estudiantes, lo cual quiere decir que aquellos participantes que tienden a tener un alto nivel de autoestima, también tienden a tener un alto grado de actitud en términos afectivos, dentro de un contexto de aprendizaje de una segunda lengua (ver tabla 5).

Tabla 5. Correlaciones entre las dimensiones actitudinales y las dimensiones de autoestima

Correlación de Pearson	Autoestima Intelectual	Autoestima Global
Dimensión comportamental	,220*	,315**
Dimensión afectiva		,267*

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

Inicialmente se hará la discusión con respecto a los resultados encontrados en el filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas *Plus Language* del CEIPA analizando los resultados obtenidos en cada una de las variables estudiadas (autoestima, ansiedad y motivación) y su relación con los antecedentes teóricos e investigativos consultados para enriquecer la interpretación de los resultados encontrados en el estudio.

Posteriormente, se analizarán las relaciones encontradas y se interpretarán aquellas variables en las que no se encontró relación. Todo lo anterior, para responder a la pregunta de investigación formulada al inicio del proyecto. En este estudio se encontró que la mayor parte de la población que estudia en el Centro de Idiomas *Plus Language* del CEIPA es del sexo femenino. Los resultados también indican que la carrera más estudiada es Administración de Empresas.

Las tres pruebas fueron sometidas a los estándares del procedimiento estadístico denominados Alfa de Cronbach donde se comprobó que tenían una alta confiabilidad.

En contraste con los referentes del marco referencial, este grupo de estudiantes manifestó, a través de sus respuestas, ansiedad media al hablar inglés, lo cual recuerda lo dicho por Saussure (1973) cuando plantea que el lenguaje es un producto de las convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social donde el sujeto hablante puede expresar su pensamiento individual y manifestar el producto de su creatividad, resulta lógico que alguien se sienta ansioso de comunicarse en una lengua

desconocida por la relevancia que tiene el buen dominio del idioma y lo que ello representa a nivel social y para este grupo de estudiantes en su formación profesional y oportunidades laborales.

Según los resultados de la investigación en el test de ansiedad en el aula de clase de lengua extranjera FLACS (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986) los estudiantes no se sienten cómodos para participar, practicar o hacer preguntas lo cual puede afectar seriamente su rendimiento académico. Estas inquietudes podrían ser objeto de posteriores estudios en el Centro de idiomas *Plus Language* del CEIPA, analizando la relación entre esta ansiedad explorada y el desempeño académico ya que sería interesante determinar la fuente real de esa ansiedad manifestada.

Retomando los resultados del test de actitud en el salón de clase de Gardner (1986) los resultados de los puntos que hacen parte de la evaluación de la dimensión cognitiva arrojaron unos porcentajes altos en cuanto a la conciencia que tienen muchos estudiantes frente al papel importante que juega el aprendizaje de una lengua extranjera y cómo esta le haría una persona más conocedora del mundo pero aun así, no se sienten motivados para aprender inglés, de allí que Krashen (2003) señala que el interés o la necesidad de aprender una segunda lengua pueden no ser permeados por la mejor de las estrategias pedagógicas.

Una inmensa mayoría de la población manifiesta sentir miedo porque el profesor le corrige todo, esta situación fue nombrada por Brown (1994) quien afirma que un error metodológico es prestar demasiada atención a los resultados y no darle la importancia que merece el proceso, por lo que podría ser necesario revisar el enfoque metodológico de algunos docentes del centro de idiomas.

Se podría pensar que la baja motivación de los estudiantes del Centro de Idiomas *Plus Language* del CEIPA está relacionada con el tipo de relación que ellos establecen con sus docentes porque de acuerdo con Duque et al. (2010) la motivación de los estudiantes en la adquisición de una segunda lengua depende del manejo que le dé el profesor a la clase.

En esta misma línea Yang (2014) apunta a que las estrategias pedagógicas juegan un papel esencial siempre y cuando en el pensum de inglés como lengua extranjera incluya los aspectos psicológicos del filtro afectivo tales como motivación, la ansiedad y la autoestima. En futuras investigaciones se podría analizar qué tanto conocen los docentes acerca de la implicación de dichos aspectos en el Centro de Idiomas *Plus Language* del CEIPA y si en realidad se tienen en consideración los aspectos psicológicos del filtro afectivo.

Dado que se evidencia baja autoestima académica y una actitud negativa en términos de comportamientos orientados al buen rendimiento académico, sería recomendable trabajar con docentes y maestros para proporcionar herramientas que ayuden a mejorar en este aspecto. Nuevamente Duque, Rojas, Pineda, Echeverri y Bermúdez (2010) afirman que si una institución no tiene en cuenta al estudiante como ser integral, estos se desmotivan con mayor facilidad.

En los resultados de la investigación se resalta que si bien el test de ansiedad no puntuó un nivel de ansiedad muy alto, si es necesario dar importancia a este aspecto recordando que Harmer (2007) menciona que existe una alta exigencia de la institución por un adecuado desempeño en lengua extranjera debido a que el inglés se ha convertido en la lengua franca por excelencia donde los estudiantes son obligados a

tomar estos cursos por ley, convirtiéndose de esta manera la adquisición de la segunda lengua en un requisito solo para graduarse según lo expone Pilger (1998) y no un deseo real por parte de estos estudiantes lo que pone en duda el éxito de estos cursos.

El hecho que no se encontró una correlación estadística entre el nivel de autoestima y de ansiedad parece ser coherente, si se tiene en cuenta que un persona con alta autoestima puede experimentar ansiedad, la cual no necesariamente afectaría su autoconcepto y por ende no tendría por qué afectar el aprendizaje. Ni (2012) hizo referencia las variables psicológicas afectan de manera diferente a todos los estudiantes.

En cuanto a la relación estadísticamente significativa encontrada entre la escala de autoestima y la escala actitudinal, de alguna manera señala que un estudiante con alta autoestima académica se siente más motivado dado que confía plenamente en que puede salir adelante en su cometido de aprender inglés que podría, lógicamente ser el caso de estos estudiantes, sería válido determinar que estudiantes despliegan alta autoestima y contrastarlo con su rendimiento académico.

Se resalta que los estudiantes tienen claridad de la utilidad de la segunda lengua pero según la investigación hay una tendencia a una actitud baja en términos de comportamiento y emoción y una actitud medio-alta en términos cognitivos, a partir de esto es importante que las directivas y los docentes del Centro de Idiomas *Plus Language* se pregunten por el lugar que se le dan a las emociones, pensamientos y autopercepción de los estudiantes.

Queda la pregunta abierta sobre si la relación con los docentes, el ambiente de clase y la presión por alcanzar un nivel de suficiencia muy alto en corto tiempo influye en la evidente actitud negativa que un número elevado de esta población tiene frente al aprendizaje del inglés.

Con todo lo anterior, el psicólogo educativo tiene un lugar y un papel muy importante que desempeñar en los centros de idiomas, universidades, escuelas y demás espacios donde se aprende una segunda lengua y es que normalmente cuando se habla de este tipo de aprendizaje, generalmente, se tienen en cuenta los componentes lingüísticos y pedagógicos pero no los factores psicológicos que subyacen.

El dominio de una lengua crea en los alumnos una respuesta afectiva o emocional (Krashen, 2003), por ende es importante trabajar con los alumnos para ayudarles en este proceso que como se vio en los resultados de la aplicación de instrumentos, puede estar afectando a estos estudiantes.

Indiscutiblemente, el psicólogo educativo es una figura clave que puede contribuir con su saber-hacer en el desarrollo funcional y equilibrado de los procesos enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Su función prioritaria es atender y fomentar el desarrollo psicológico en todos sus componentes: psicomotriz, intelectual, social, afectivo-emocional y en los tres agentes principales del sistema educativo (alumnos, padres y profesores).

Desde esta perspectiva, el trabajo del psicólogo educativo implica aportar un análisis psicológico de diversas situaciones y proponer planes de acción que respondan a los análisis realizados (intervención).

Con estos objetivos, contextualizados en su perfil profesional e investigador, el psicólogo educativo está en capacidad de llevar a cabo diversas actividades que sensibilicen al cuerpo docente acerca de la importancia de saber lidiar con todas las variables del filtro afectivo Krashen (1981) en el aula de clase, a manejar sus propias emociones y rasgos de personalidad y trabajar con los estudiantes a través de charlas, talleres, atención individualizada o con grupos focales, otras actividades que puedan contribuir a que el aprendizaje de una segunda lengua, en el caso de los estudiantes de inglés del Centro de Idiomas *Plus Language* resulte más productiva y menos traumática para todos los integrantes de esta comunidad educativa.

Conclusiones

Como se mencionó antes, la necesidad del inglés en Colombia surge por la implementación y creciente suscripción de acuerdos con diversos países. Lo que hace que este tema sea de candente discusión alrededor del mundo y que se involucren muchos factores psicosociales. No obstante, el presente estudio no es un indicador claro de que alguno impida o no la adquisición de esta segunda lengua, debido a que en los resultados no se encontró claridad frente al papel que juega la ansiedad en el aula de clase y si realmente la autoestima y la motivación son factores que determinan el éxito de los estudiantes de inglés del Centro de Idiomas *Plus Language* de CEIPA. Los resultados obtenidos, constituyen una exploración inicial al estado de estas variables en estos estudiantes pero una siguiente fase investigativa debería apuntar a identificar su relación con el desempeño académico, a determinar los factores de riesgo y protección y a conocer las percepciones de ellos.

Al correlacionar las tablas no se encontró relación entre el nivel de autoestima y de ansiedad, dicho resultado aparenta ser coherente si se tiene en cuenta que un persona con alta autoestima puede experimentar ansiedad, la cual no necesariamente afectaría su auto concepto y por ende no tendría por qué afectar el aprendizaje.

Sin embargo, la correlación significativa que hay entre la escala de autoestima y la escala actitudinal, de alguna manera demuestra que un estudiante con alta autoestima académica puede sentirse más motivado dado que confía plenamente en que puede salir adelante en su cometido de aprender inglés.

Si bien es cierto que las variables del filtro afectivo parecieran tener algún tipo de influencia en lo que sucede en estas aulas de clase, es necesario revisar otros aspectos como el modelo pedagógico, el enfoque metodológico y aún la relación estudiante-docente que proporcione pistas más claras frente a que es realmente determinante a la hora de aprender una lengua extranjera.

Es precisamente allí donde el psicólogo educativo puede jugar un papel muy importante como profesional que maneja la dimensión psicopedagógica y que puede ser un profesional clave que sea además un apoyo para maestros y estudiantes con el aporte de herramientas, estrategias e ideas para que estos estudiantes puedan salir adelante y mejorar su percepción frente a la adquisición de una segunda lengua que al final se traduce en oportunidades de progreso laboral y nos convierte en ciudadanos de un mundo globalizado.

Recomendaciones

Tras la discusión de los resultados y las conclusiones extraídas, se recomienda continuar realizando estudios de este tipo para promover estrategias en los procesos de enseñanza de la segunda lengua. Se recomienda aplicar las encuestas a los estudiantes de la modalidad virtual que permita hacer comparaciones con los resultados obtenidos con los estudiantes presenciales.

Adicionalmente, sería interesante explorar otras herramientas que permitan evaluar las estrategias metodológicas que están empleando los docentes y el estado del vínculo pedagógico, es decir, la relación docente alumno que dé más luces sobre porque estos estudiantes presentan un filtro afectivo alto.

En futuras investigaciones el entorno, el número de estudiantes por grupo, las herramientas tecnológicas disponibles y el modelo pedagógico que sigue El Centro de Idiomas del CEIPA serían variables que pueden dar datos concretos sobre el estado del filtro afectivo de los estudiantes.

También sería muy valioso buscar la manera de evaluar las variables del filtro afectivo en los docentes para determinar si es posible que el filtro funcione de manera bilateral en el aula de clase o qué otras variables de los docentes y su relación con los estudiantes puede estar afectando dicho filtro afectivo.

Una vez se revisen todas estas variables a la luz de la teoría científica relacionada, se recomienda diseñar una estrategia de manera rigurosa, donde se tenga

en cuenta las necesidades de los estudiantes, los docentes y se revise las expectativas que tienen las directivas frente a todos estos procesos.

Referencias

- Aebli, H. (1988). *12 formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Aragonés, A. (2005). *Análisis y perspectivas de la globalización*. Acatlán: Universidad Autónoma de México.
- Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Beekes, R. (2011). *Comparative Indo-European Linguistics: An introduction*. 2 ed. Leiden: University of Leiden.
- Bernat, E. y Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL-EJ*, 9(1), 65-78.
- Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and teaching*. Toronto: Pearson LT.
- Brown, H. (1981). *Applied Linguistics*. Toronto: Pearson.
- Brown, H. (2015). *Language Assesment: Principles and Classroom Practrices*. Toronto: Pearson ESL.
- Buitrago, Y. (2010). *Imposición lingüista o la fábula del progreso bilingüe en Colombia*. Bogotá: Memorias de simposio de pedagogía.
- Campbell, D. y Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*. University of chicago.
- Chastain, K. (1975). Affective ability and factors in second language learning. *Biliguialism USB*, 45-47.

Congreso de la República. (2013). *Ley de bilingüismo por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20,21,30 y 38 de la Ley 114 de 1994 y se dictan otras disposiciones*. Diario oficial 48849 del 12 de julio.

Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero.

Cuello, A. (2003). *Problemas ambientales y educación ambiental en la escuela*. Andaluz: Centro Nacional de Educación ambiental.

Daniel, L. (11 de Mayo de 1996). *Kerlinger research myth*. Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=4>

Dekeyser, R. (2000). *The Robustness of Critical Period In Second Langage Acquisition*. Pittsburg: Pittsburg University.

Dorney, Z. y Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral tasks performance. *Language Teaching Research*, 4(3), 275-300.

Dornyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The pshychology of the language learner*. New York: Taylor and Francis.

Duque, D.; Rojas, I.; Pineda, A., Echeverri, J. y Bermúdez, A. (2010). *Estrategias de enseñanza pertinentes para desarrollar las inteligencias múltiples en el proceso de aprendizaje del inglés en el grado sexto de la institución educativa Barrio París del municipio de Bello*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Ellis, R. (1990). *Classroom Language Learning*. Lightbown: Concordia University.

Eysenck, M. (2001). *Principal of Cognitive Pshychology*. Revized edition. Philadelphia: Pshychology Press.

Featherstone, M.; Lash, S. y Robertson, R. (2005). *Global Modernities*. Londres: Cambridge University Press.

Franken, R. (2006). *Personality and individual differences*. New York: University Press.

Fulcher, G. (2003). *Testing a Second Language*. London: Pearson.

García, G. (2013). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Autodidacta*, 56-78.

Gardner, G. y Smythe, A. (1981). *The Attitude/Motivation*. Test Battery.

Gardner, H. (1986). *Shattered Minds*. Boston: Harvard University Press.

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide*. Boston: Allyn y Bacon.

Goldberg, L. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *Am Psychol*, 48(1), 26-34.

Gradol, D. (2000). *The future of English*. London: The British Council.

Griffiths, D. (1991). *Personality and Second Language Learning*. Tampa: Anthology Series.

Harmer, J. (2006). *How to teach English*. 2 ed. Toronto: Pearson LT.

Harmer, J. (2007). *The changing world of English*. Cambridge: Pearson Longman.

Hernández, R.; Fernández-Collado, L. B. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Horwitz, E. (1987). *Surveying Student Beliefs About Language Learning*. London: Prentice Hall.

Horwitz, E. (2009). Foreign language learners' beliefs about language learning: a study on Turkish university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1500-1506.

Horwitz, E; Horwitz, M. & Cope, J. (1986). *Foreign Classroom Language Anxiety*. Atlanta: Blackwell Publishing.

Johnson, D. (1997). *Autoestima académica*. Bristol: Cooperative Learning Center.

Kleinginna, P. (1981). A categorized list of emotions in ESL learning. *Motivation and Emotion*, 3(25), 113-117.

Krashe, S. (2003). *Second language acquisition*. Atlanta: Georgia Tech.

Krashen, S. (1981). *The Input Hypothesis*. New York: Prentice Hall International.

Krashen, S.; Long, M. & Scarella, R. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.

Larroyo, F. (1981). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.

Leary, M. (2003). Selfesteem as an interpersonal monitor. *Pshychological Inquiry*, 52-54.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & sons.

Link, A. (2011). *Bases teóricas de la ansiedad y el estrés*. Recuperado de:
https://www.google.com/fusiontables/DataSource?docid=1EvdV5uopnvnvSpkdkMLRksNouFUTkj0SP0ltL7cM_#rows:id=1

Maestre, A. (2009). Reflexión sobre la pedagogía crítica. *Innovación y experiencias Educativas*, (14), 16-23.

Mattos, L. (2011). *Introducción a la didáctica*. Barcelona: Paidós.

MCER. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia*. Londres.

MEN. (2014). *Inglés como Lengua Extranjera: una estrategia para la competitividad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2014). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales, enmarcado en la normatividad nacional*. Bogotá: El Ministerio.

MEN. (2004). *Plan Nacional de bilingüismo*. Bogotá: MEN

Moeller, A. (2015). *Foreign Language Teaching and Learning*. Nebraska: University of Nebraska.

Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua. *Philologica Urcitana*, (2), 115-128.

Ni, L. (2012). *The Effects of Affective Factors in SLA and Pedagogical Implications*. Shandong: Academy Publisher.

Pendfield, W. y H. Roberts. (1959). *Critical Periods in Language Acquisition*. Princetown: Princetown University Press.

Pérez, T. (2006). *Lo que significa ser un maestro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Pilger, J. (1998). *Hidden Agendas*. Londres: Vintage.

Pinar, A. (2015). *Diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas*. Akyta University: Tokyo.

Pizarro, G. (2011). *El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua*. San José de Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.

Ríos, I. (2009). *Influencias del lenguaje*. Barcelona: Universidad de Pompeu de Fabra.

Robenton, B. (2011). *Reducing the affective filter in adult ELL programs*. The Evergreen State College. Recuperado de:
http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession2010-03MEd/2011/Roberton_Tim_MEd_2011.pdf

Roberts, B. (1986). *Influence of personality traits on important life outcomes*. Chicago: University of Chicago.

Roca, E. (2013). *Autoestima sana*. Valencia: Gráficas Papalona.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princetown: University Press.

Saussure, F. (1973). *Origin and Development of His Linguistic Thought in Western Studies of Language*. New York: Pergamon.

Saussure, F. (1913). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

Schuman, J. (1975). *Affective factors and the problem of age*. Recuperado de:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x/abstract>

Shavelson, F. & Staton, H. y. (1989). *Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia*. Recuperado de:
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reidrevista/n10/REID10art3.pdf>

Singer, J. y Willet, J. (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling Change and Event Occurrence*. Oxford University Press.

Sperman, C. (1910). *Correlation calculated from faulty data*. *Psychology*, 3(3), 271-295.

- Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles. *Strategies for success*, 36-40.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Colorado: Teachers of English.
- Stocker, K. (1964). *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Strong, M. (1983). *Individual Differences in Second Language Learning*. Minnesota: TESOL Quarterly.
- Strozer, J. (1994). *Language Acquisition after Puberty*. Georgetown: University Press.
- Toth, Z. (2010). *Foreign Language Anxiety*. New Castle: England.
- Uribe, S. (2016). *Didáctica*. Recuperado de:
<http://definicion.de/didactica/#ixzz48FUCFYIP>
- Vasco, C. (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006-2019*. Memorias conferencia Universidad EAFIT. Medellín. Recuperado de:
https://scholar.google.com/citations?user=8PBtT_QAAAAJ&hl=es
- Vásquez, E.; Peláez, T. y Peláez, D. (2013). *Concepciones y actitudes que subyacen ante el aprendizaje de una lengua extranjera*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Verhoeven, L. y Veermer, A. (2000). Communicative Competence and Personality Dimensions in Second Language Learning. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 361-374.
- Whittemore, K. (22, 11, 2014). *Pilgrims, revisited*. Recuperado de:
<https://www.bostonglobe.com/arts/books/2014/11/22/seven-books-pilgrims/YfWUq0g4dAvG3GgogY77jJ/story.html>

Wilde, O. (1888). *Oscar Wilde and his Literary Circle Collection of Papers*. Recuperado de:<http://www.oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf338nb1zb>

Yang, N. (2014). Principles and strategies for English corner. *Canadian Social Science*, 10(4), 71-81.

Apéndices

Apéndice A. Autoestima académica.

Apreciado estudiante: el presente cuestionario tiene como finalidad recolectar datos importantes que nos permitirán mejorar algunos procesos en el Centro de Idiomas *Plus Language*. Le pedimos escoja las respuestas de acuerdo a lo que realmente es su opinión. Los resultados de esta encuesta son anónimos y serán tratados con profesionalismo, discreción y responsabilidad solo para los propósitos de mejoramiento del centro de idiomas.

De antemano, muchas gracias.

1. Yo soy un buen estudiante.

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente de acuerdo.

2. Yo estoy haciendo un buen trabajo aprendiendo en esta clase.

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente de acuerdo.

3. En cualquier momento que yo voy a tomar una prueba tengo miedo de fallar.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

4. Mi rendimiento en la clase de inglés es tan bueno como me gustaría.

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente de acuerdo.

5. El trabajo en la clase de inglés es fácil para mí.

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente de acuerdo.

6. Mi rendimiento en la clase de inglés no es tan bueno como me gustaría.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

7. Suelo estar solo en esta clase de inglés.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

8. Se me dificulta decir lo que pienso claramente en clase de inglés.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

9. Tengo muchas preguntas las cuales no tengo oportunidad de formular en clase de inglés.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

10. A menudo me siento molesto en la clase de inglés.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

11. A menudo me siento desmotivado en la clase de inglés.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

Apéndice B. Ansiedad en el aula de clase. ESL.

Apreciado estudiante: el presente cuestionario tiene como finalidad recolectar datos importantes que nos permitirán mejorar algunos procesos en el centro de idiomas *Plus Language*. Le pedimos escoja las respuestas de acuerdo a lo que realmente es su opinión. Los resultados de esta encuesta son anónimos y serán tratados con profesionalismo, discreción y responsabilidad solo para los propósitos de mejoramiento del centro de idiomas. De antemano, muchas gracias.

1. Nunca me siento realmente seguro de mí mismo cuando tengo que hablar inglés en mi salón de clase.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

2. No me preocupo por cometer errores en el salón de clase.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

3. Tiemblo cuando sé que el profesor me va a preguntar.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

4. Me aterroriza no entender lo que el profesor está diciendo.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

5. Estaría dispuesto a tomar más cursos de inglés cuando me gradúe.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

6. Durante la clase de inglés me pongo a pensar cosas que no tienen nada que ver con la clase.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

7. Me mantengo pensando que otros estudiantes saben más que yo.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

8. Usualmente me siento tranquilo durante los exámenes.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

9. Siento pánico cuando me piden que hable en clase sin haberme preparado.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

10. Me preocupan las consecuencias de perder el curso de inglés.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

11. No entiendo por qué a algunas personas les preocupa tanto la clase de inglés.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

12. En clase me pongo nervioso y me olvido de las cosas que sé.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

13. Me da vergüenza no participar en clase.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

14. No me daría nervios hablar con nativos del idioma inglés.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

15. Siento frustración cuando no entiendo lo que el profesor me está corrigiendo.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

16. Aun cuando estudio y me preparo, me siento ansioso.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

17. Frecuentemente siento que no quiero ir a clase.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

18. Me siento seguro cuando participo en clase.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

19. Me da miedo porque mi profesor de inglés me corrige todo.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

20. Siento mi corazón palpar muy fuerte cuando sé que ya es mi turno para participar en clase.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

21. Entre más estudio para un examen de inglés, más confundido me siento.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

22. No me siento presionado para prepararme bien para los exámenes.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

23. Tengo la sensación que mis compañeros hablan mejor que yo.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

24. Soy muy prevenido y cauteloso cuando hablo inglés en frente de mis compañeros.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

25. La clase de inglés va tan rápido que me preocupa atrasarme.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

26. Me siento más nervioso que mis demás compañeros en clase.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

27. Me siento nervioso y confundido cuando hablo inglés en clase.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

28. Cuando voy para mi clase de inglés, me siento tranquilo y relajado.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice mi profesor.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

30. Me siento abrumado por la cantidad de normas gramaticales que debo aprender.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

31. Temo que mis compañeros se burlen de mí.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

32. Me sentiría más cómodo con nativos de ese idioma.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

33. Me siento nervioso cuando mi profesor me hace preguntas que yo no he preparado.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo.

Apéndice C. Cuestionario actitudinal para estudiantes de inglés como segunda lengua

Apreciado estudiante: el presente cuestionario tiene como finalidad recolectar datos importantes que nos permitirán mejorar algunos procesos en el centro de idiomas *Plus Language*. Le pedimos escoja las respuestas de acuerdo a lo que realmente es su opinión. Los resultados de esta encuesta son anónimos y serán tratados con profesionalismo, discreción y responsabilidad solo para los propósitos de mejoramiento del centro de idiomas. De antemano, muchas gracias.

1. Estudiar inglés es importante porque me hará una persona más educada.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

2. Ser bueno en inglés me ayuda a mejorar en otras materias.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

3. Me siento orgulloso cuando estudio inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

4. Me siento contento cuando me comunico con otros en inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

5. Hablar inglés en cualquier lugar me hace sentir preocupado.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

6. Estudiar inglés me ayuda a tener mejores relaciones.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

7. Me gusta opinar en mi clase de inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

8. Tengo más conocimiento del mundo cuando aprendo inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

9. Espero con ansias mi clase de inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

10. No me pongo ansioso cuando tengo que responder en inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

11. Estudiar inglés es algo que disfruto mucho.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

12. Estoy siempre concentrado durante mi clase de inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

13. Siempre trato de practicar mi inglés con mis compañeros.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

14. Hago muchas preguntas a mi profesor de inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

15. Tengo sentimientos positivos respecto a mi clase inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

16. Prefiero estudiar temas en español.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

17. Me siento seguro cuando hablo inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

18. Cuando estudio inglés siento que mejoran muchos aspectos de mi personalidad.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

19. Pospongo mis tareas de inglés lo más que me sea posible.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

20. Estudiar inglés me permite acceder a nuevos materiales.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

21. No puedo resumir los puntos clave de un material en inglés por mí mismo/a.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

22. Sinceramente, estudio inglés solo para graduarme.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

23. Disfruto de las actividades en inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

24. No me gusta estudiar inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

25. No me siento tranquilo cuando tengo que estudiar inglés en clase.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

26. Me siento avergonzado/a de hablar inglés en frente de mis compañeros.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

27. Yo quisiera poder hablar inglés de manera fluida.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

28. Estoy interesado/a en aprender inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

29. En mi opinión, la gente que habla inglés o cualquier otro idioma tiene más acceso al conocimiento de muchos temas.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

30. Estudiar inglés me ayuda a comunicarme efectivamente.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

31. No puedo aplicar lo aprendido en mi clase de inglés a la vida real.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

32. Estudiar inglés me hace una persona que confía más en sí misma.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

33. Para ser honesto/a, tengo muy poco interés en mi clase de inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

34. Estudiar inglés me hace una persona más creativa.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

35. Me gusta practicar inglés con personas nativas de esta lengua.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

36. Soy capaz de analizar el contenido de algunos materiales en inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

37. Yo quisiera poder tener más amigos que hablen inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

38. Cuando no voy a clase no le pregunto a mi profesor o a mis compañeros qué hicieron en clase.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

39. No me siento satisfecho/a con mi progreso en mis clases de inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

40. En mi opinión, aprender inglés es difícil y complicado.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

41. El inglés me permite acceder a diferentes materiales en diferentes áreas.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

42. No me siento contento/a en mi clase de inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

43. Aprender inglés es una meta importante en mi vida.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

44. Estoy siempre esperando el momento de ir a mi clase de inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

45. No le presto atención a lo que mi profesor/a explica en mi clase de inglés.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Neutral

De acuerdo

Totalmente de acuerdo