



Deusto

Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA Y
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y DESARROLLO CURRICULAR

ANSIEDAD Y MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DOÑA ANDREA COCIO SEGUEL

DIRIGIDA POR LA DRA. LOURDES VILLARDÓN GALLEGO

BILBAO, Febrero 2015

A Dios

Por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente.

*Por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y
compañía durante todo el periodo de estudio.*

A mi familia

*A mis padres Juan y María por ser el apoyo incondicional y parte fundamental de mi
vida.*

*A mis hermanos Rita (Q.E.P.D.), Karla y Alejandro por su apoyo y palabras de aliento
cuando todo se complicaba.*

*A mis hijos Joaquín, Pablo, Renato y Agustín por enseñarme a amar con el alma y
por ser el motor mi vida.*

*A mi esposo y compañero de viaje Alejandro, por su amor, paciencia y
apoyo en las adversidades.*

A mis amigas

Por el cariño, el aliento y los grandes momentos que pasamos juntas.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral ha requerido de mucho esfuerzo, dedicación y constancia en cada una de sus etapas, por lo que es preciso reconocer y agradecer a todos quienes formaron parte de este aprendizaje.

Primeramente me gustaría agradecer a Dios y al universo por haber conspirado para mantenerme firme y no decaer a pesar de las muchas adversidades presentadas durante estos años de estudio.

A Fernando Burrows Galán por incentivar y darme la oportunidad de estudiar y contribuir al desarrollo científico de la universidad.

A Lourdes Villardón Gallego, mi profesora y directora de esta tesis doctoral. Mi admiración, gratitud y respeto. Gracias por exigirme, por confiar en mí y darme oportunidades de crecer. Sus conocimientos, paciencia, motivación y rigor académico han sido fundamentales para mi formación como investigadora.

A la Universidad de Deusto, porque en sus aulas recibimos la formación intelectual y humana de cada uno de los docentes del programa de doctorado.

A Claudia Parada y Bernardita Cabezas, profesoras del departamento de inglés de la PUC sede Villarrica, por su generosidad al facilitarme sus cursos para la investigación.

Mi gratitud a quienes colaboraron en el financiamiento de mis estudios.

A mis padres, hermanos y ancestros, por su incondicionalidad, aliento y estímulo. Gracias también a mi esposo Alejandro, por la contención brindada durante la redacción de esta Tesis Doctoral, y a mis cuatro hijos quienes son lo más importante en mi vida.

A mi querida amiga Liliana Fuentes por vivir conmigo cada momento de esta tesis, por las palabras de aliento, la confianza y complicidad. Lograste que mis penas fueran más llevaderas y que tuviera el coraje para enfrentarme a cosas, que antes me hubieran hecho bajar la cabeza.

He comprobado que en este camino uno puede sentirse de mil maneras, pero nunca sola...

Gracias a todos y a cada uno!

INDICE DE CONTENIDOS

	Página
0. INTRODUCCIÓN	xvii
1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA O SEGUNDA LENGUA	23
1.1. Lengua y cultura	24
1.1.1. Relación entre lengua y cultura en el aprendizaje de una L2	24
1.1.2. La competencia intercultural en el aprendizaje de una LE	27
1.2. Teorías clásicas sobre la adquisición/aprendizaje del lenguaje	31
1.3. Segunda lengua versus lengua extranjera	38
1.4. Principales métodos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras	40
1.4.1. El método natural	41
1.4.2. El método directo	42
1.4.3. El método de gramática-traducción	43
1.4.4. El método audiolingual	44
1.4.5. El método de la lengua en comunidad	45
1.4.6. El método silencioso	45
1.4.7. El método sugestopédico	46
1.4.8. Respuesta física total (TPR)	47
1.4.9. Enfoque comunicativo	48
1.5. Modelo del monitor para explicar la adquisición de segundas lenguas	54
1.6. Competencia comunicativa en la lengua extranjera	59
1.7. La enseñanza del inglés en Chile	66
1.7.1. La competencia comunicativa en inglés en el curriculum nacional chileno	67
1.7.2. Curriculum nacional chileno alineado a estándares internacionales	69
1.7.3. Motivación y actitudes en el curriculum nacional chileno	72
1.7.4. Política educativa chilena para fomentar el aprendizaje del inglés	75
1.7.5. Principales dificultades en la enseñanza-aprendizaje del inglés en Chile	78
1.8. Contexto de la Pontificia Universidad Católica de Chile y su sede regional en	83

Villarrica	
2. FACTORES QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE DE UNA LE	89
2.1. Factores Sociodemográficos	89
2.1.1. Edad	89
2.1.2. Género	91
2.2. Factores afectivos	94
2.2.1. Ansiedad	102
2.2.1.1. Delimitación conceptual de la ansiedad	102
2.2.1.2. Ansiedad en el aprendizaje de LE	107
2.2.1.3. Medición de la ansiedad en el aprendizaje de LE	113
2.2.1.4. Dimensiones de la Ansiedad en el aula de LE	120
2.2.1.5. Efectos de la ansiedad en el rendimiento académico de una LE	130
2.2.1.6. Propuestas para la reducción de la ansiedad en la LE	132
2.2.2. Motivación	136
2.2.2.1. Aportaciones psicológicas de base	136
2.2.2.2. Delimitación conceptual de la motivación	138
2.2.2.3. La motivación en el aprendizaje de una LE	142
2.2.2.3.1. Recorrido histórico sobre la investigación en motivación en el aprendizaje de una LE	146
2.2.2.3.2. El modelo socioeducativo de Gardner	150
2.2.2.3.3. Dimensiones de la Motivación en el aprendizaje de una LE	153
3. OBJETIVOS E HIPOTESIS	166
3.1. Preguntas de investigación	166
3.2. Objetivos	167
3.2.1. Objetivo General	167
3.2.2. Objetivos Específicos	167
3.3. Hipótesis	168
4. METODOLOGÍA	170
4.1. Población y muestra	170
4.2. Variables e instrumentos de medida	172

4.2.1. Variables sociodemográficas y socioculturales	173
4.2.2. Ansiedad en la clase de lengua extranjera	174
4.2.3. Motivación hacia el aprendizaje de LE	178
4.2.4. Valoración del método de enseñanza	183
4.2.5. Habilidades lingüísticas en el idioma inglés	185
4.3. Procedimiento de recogida de datos	190
4.4. Análisis de datos	192
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	197
5.1. Características socioculturales de la muestra	197
5.2. Habilidades lingüísticas previas	209
5.2.1. Comprensión lectora previa	210
5.2.2. Expresión escrita previa	212
5.2.3. Comprensión oral previa	213
5.2.4. Expresión oral previa	215
5.3. Nivel previo de inglés y variables socioculturales y sociodemográficas	222
5.3.1. Variables Sociodemográficas	222
5.3.1.1. Genero	222
5.3.1.2. Edad	224
5.3.2. Variables Socioculturales	226
5.3.2.1. Tipo de Enseñanza Media	226
5.3.2.2. Tipo de colegio según su fuente de financiamiento	229
5.3.2.3. Escolaridad de los padres	232
5.3.2.4. Experiencia de otros estudios superiores	236
5.3.2.5. Experiencia de otros estudios complementarios en inglés.	237
5.3.2.6. Actividades extras y voluntarias en inglés	239
5.4. Habilidades lingüísticas posteriores	260
5.4.1. Comprensión lectora posterior	260
5.4.2. Expresión escrita posterior	263
5.4.3. Comprensión oral posterior	263
5.4.4. Expresión oral posterior	265

5.5. Diferencias en el nivel de habilidades lingüísticas entre los dos momentos	270
5.5.1. Diferencias en la Comprensión lectora	271
5.5.2. Diferencias en la Expresión escrita	272
5.5.3. Diferencias en la Comprensión oral	272
5.5.4. Diferencias en la Expresión oral	274
5.6. La ansiedad hacia el aprendizaje del inglés	277
5.6.1. Aprensión comunicativa	278
5.6.2. Ansiedad ante los exámenes	280
5.6.3. Ansiedad en el proceso de aprendizaje	281
5.7. Nivel de aprendizaje del inglés y Ansiedad	285
5.7.1. Nivel de aprendizaje del inglés y Aprensión comunicativa	287
5.7.2. Nivel de aprendizaje del inglés y Ansiedad ante los exámenes	290
5.7.3. Nivel de aprendizaje del inglés y Ansiedad en el proceso de aprendizaje	292
5.8. La motivación en el aprendizaje del idioma inglés	297
5.8.1. Grado de integración	298
5.8.2. Motivación propiamente dicha	303
5.8.3. Estímulo parental	308
5.8.4. Orientación instrumental	310
5.9. Nivel de aprendizaje del inglés y Motivación	313
5.9.1. Nivel de aprendizaje del inglés y Grado de integración	314
5.9.2. Nivel de aprendizaje del inglés y Motivación propiamente dicha	322
5.9.3. Nivel de aprendizaje del inglés y Estímulo parental	330
5.9.4. Nivel de aprendizaje del inglés y Orientación Instrumental	331
5.10. Valoración del método de enseñanza	335
5.10.1. Organización y claridad de la clase	336
5.10.2. Uso de recursos para el aprendizaje	337
5.10.3. Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados	339
5.10.4. Espacios de interacción y clima de la clase	340
5.11. Nivel de aprendizaje del inglés y Valoración del método de enseñanza	343
5.11.1. Nivel de aprendizaje del inglés y Organización y claridad de la clase	345
5.11.2. Nivel de aprendizaje del inglés y Uso de recursos para el aprendizaje	347

5.11.3. Nivel de aprendizaje del inglés y Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados	350
5.11.4. Nivel de aprendizaje del inglés y Espacios de interacción y clima de la clase	354
6. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	359
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	371
ANEXOS	423
ANEXO I Cuestionario Sociocultural y Sociodemográfico	424
ANEXO II Test de Habilidades Lingüísticas en Inglés (Pre)	429
ANEXO III Test de Habilidades Lingüísticas en Inglés (Post)	436
ANEXO IV Consentimiento informado	442
ANEXO V Cuestionario FLCAS con porcentajes de las alternativas escogidas por los alumnos de la muestra	444
ANEXO VI Cuestionario AMTB con porcentajes de las alternativas escogidas por los alumnos de la muestra	446
ANEXO VII Cuestionario Valoración del método de enseñanza con porcentajes de las alternativas escogidas por los alumnos de la muestra	449

ÍNDICE DE TABLAS, GRAFICOS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

	Página	
Tabla 5.1.	Comprensión Lectora en nivel previo de inglés.	210
Tabla 5.2.	Desglose de las partes que conforman la habilidad de Comprensión Lectora en nivel previo de inglés.	212
Tabla 5.3.	Comprensión Oral en nivel previo de inglés.	214
Tabla 5.4.	Media y Desviación típica en Comprensión Oral en nivel previo de inglés (N=61).	214
Tabla 5.5.	Desglose de las partes que conforman la habilidad de Comprensión Oral en nivel previo de inglés.	215
Tabla 5.6.	Media y Desviación típica en Expresión Oral en nivel previo (N=61).	216
Tabla 5.7.	Desglose de las partes que conforman la habilidad de Expresión Oral en nivel previo de inglés.	219
Tabla 5.8.	Media y Desviación típica de las Habilidades lingüísticas del nivel previo de Inglés (N=61).	221
Tabla 5.9.	Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de la variable género.	222
Tabla 5.10.	Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de la variable género en las cuatro Habilidades lingüísticas (N=61).	223
Tabla 5.11.	Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de edad (N=61).	224
Tabla 5.12.	Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de la variable edad en las cuatro Habilidades lingüísticas (N=61).	225
Tabla 5.13.	Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de tipo de Enseñanza media cursada (N=61).	227
Tabla 5.14.	Media y desviación típica de las habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés en función del tipo de Enseñanza media cursada (N=61).	228
Tabla 5.15.	Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de Tipo de colegio según su fuente de financiación (N=61).	229
Tabla 5.16.	Media y desviación típica de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés en función de los distintos grupos de Tipo de colegio según su fuente de financiación (N=61).	230
Tabla 5.17.	Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos del Nivel educacional del padre (N=61).	233
Tabla 5.18.	Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de la Escolaridad del padre (N=61).	233
Tabla 5.19.	Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos del Nivel educacional de la madre (N=61).	234
Tabla 5.20.	Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de la Escolaridad de la madre (N=61).	235
Tabla 5.21.	Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de estudios superiores (N=61).	236

Tabla 5.22.	Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de estudios superiores (N=61).	237
Tabla 5.23.	Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos en Experiencia de cursos complementarios en inglés (N=61).	238
Tabla 5.24.	Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de Experiencia de cursos complementarios en inglés (N=61).	239
Tabla 5.25.	Porcentaje de Actividades extras y voluntarias en inglés para los distintos grupos (N=61).	240
Tabla 5.26.	Media y Desviación típica del Nivel Previo de inglés para los distintos en función del Total de las Actividades extras y voluntarias en inglés (N=61).	240
Tabla 5.27.	Media y desviación típica de las Habilidades Lingüísticas previas en inglés en función del Total de las actividades extras y voluntarias en inglés (N=61).	241
Tabla 5.28.	Media y desviación típica del nivel previo de inglés en función de si hablan o escriben con no-nativos en inglés (N=61).	242
Tabla 5.29.	Media y desviación típica de las Habilidades Lingüísticas previas en inglés en función de si hablan o escriben con no nativos en inglés (N=61).	243
Tabla 5.30.	Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés en función de si hablan o escriben con nativos en inglés (N=61).	244
Tabla 5.31.	Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés en función de si hablan o escriben con nativos en inglés (N=61).	245
Tabla 5.32.	Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de leer en inglés (N=61).	246
Tabla 5.33.	Media y desviación típica de las Habilidades Lingüísticas previas en inglés en función de leer en inglés (N=61).	248
Tabla 5.34.	Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de escuchar música con letra en inglés (N=61).	249
Tabla 5.35.	Rango promedio de las cuatro Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés en función de escuchar música con letra en inglés (N=61).	250
Tabla 5.36.	Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de Ver TV subtitulada por cable o en el cine en inglés (N=61).	251
Tabla 5.37.	Media y desviación típica de las Habilidades Lingüísticas previas en inglés en función de Ver TV subtitulada por cable o en el cine en inglés (N=61).	252
Tabla 5.38.	Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de navegar por internet en páginas en inglés (N=61).	253
Tabla 5.39.	Media y desviación típica de las Habilidades lingüísticas previas en inglés en función de navegar por internet en páginas en inglés (N=61).	254
Tabla 5.40.	Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos en Chatear o enviar correos electrónicos en inglés (N=61).	255
Tabla 5.41.	No paramétrica de las Habilidades Lingüísticas previas en inglés en función de chatear o enviar correos electrónicos en inglés (N=61).	256
Tabla 5.42.	Porcentaje de estudiantes según el nivel posterior de Comprensión Lectoral en inglés (N=61).	260
Tabla 5.43.	Media y Desviación típica en nivel posterior en Comprensión Lectora(N=61).	261
Tabla 5.44.	Comprensión Oral Nivel Posterior en inglés (N=61).	264

Tabla 5.45.	Media y Desviación típica en nivel posterior de Comprensión Oral (N=61).	264
Tabla 5.46.	Porcentaje de estudiantes según nivel posterior de Comprensión Oral en inglés (N=61).	265
Tabla 5.47.	Media y Desviación típica en nivel posterior de Expresión Oral (N=61).	266
Tabla 5.48.	Porcentajes Expresión Oral en nivel posterior de inglés (N=61).	267
Tabla 5.49.	Media y Desviación típica en Habilidades lingüísticas del nivel posterior de inglés (N=61).	269
Tabla 5.50.	Media y Desviación típica de las diferencias en las Habilidades lingüísticas en ambos momentos (N=61).	270
Tabla 5.51.	Media y Desviación típica de las diferencias en Comprensión Lectora en ambos momentos (N=61).	271
Tabla 5.52.	Media y Desviación típica de las diferencias en las sub-dimensiones de Comprensión Lectora en ambos momentos (N=61).	272
Tabla 5.53.	Media y Desviación típica de las diferencias en Expresión escrita en ambos momentos (N=61).	272
Tabla 5.54.	Media y Desviación típica de las diferencias en Comprensión Oral en ambos momentos(N=61).	273
Tabla 5.55.	Media y Desviación típica de las diferencias en las sub-dimensiones de Comprensión Oral en ambos momentos(N=61).	273
Tabla 5.56.	Media y Desviación típica de las diferencias en Expresión oral en ambos momentos (N=61).	274
Tabla 5.57.	Media y Desviación típica de las diferencias en las sub-dimensiones de Expresión oral en ambos momentos (N=61).	274
Tabla 5.58.	Media y Desviación típica de las diferencias en el nivel de las habilidades lingüísticas entre los dos momentos (N=61).	275
Tabla 5.59.	Media y Desviación Típica en las dimensiones de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés (N=61).	278
Tabla 5.60.	Media y Desviación Típica de la dimensión aprensión comunicativa en el aprendizaje del idioma inglés (N=61).	279
Tabla 5.61.	Media y Desviación Típica en la dimensión Ansiedad ante los exámenes en el aprendizaje del idioma inglés (N=61).	281
Tabla 5.62.	Media y Desviación Típica en la dimensión Ansiedad en el proceso de aprendizaje en el aprendizaje del idioma inglés (N=61).	282
Tabla 5.63.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje total del inglés para los distintos grupos de la variable Ansiedad Total (N=61).	285
Tabla 5.64.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Ansiedad Total (N=61).	286
Tabla 5.65.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje Total del inglés para los distintos grupos de la variable Aprensión Comunicativa (N=61).	287
Tabla 5.66.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Aprensión Comunicativa (N=61).	288
Tabla 5.67.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje total del inglés para los distintos grupos de la variable Ansiedad ante los exámenes (N=61).	290

Tabla 5.68.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Ansiedad ante los exámenes (N=61).	291
Tabla 5.69.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje total del inglés para los distintos grupos de la variable Ansiedad en el Proceso de Aprendizaje (N=61).	292
Tabla 5.70.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Ansiedad en el Proceso de Aprendizaje (N=61).	293
Tabla 5.71.	Media y Desviación típica de las dimensiones de la variable Motivación en el aprendizaje del inglés (N=61).	298
Tabla 5.72.	Media y Desviación típica de las sub-dimensiones de la dimensión Grado de integración en el aprendizaje del inglés (N=61).	298
Tabla 5.73.	Media y Desviación típica de la sub-dimensión Orientación integradora en el aprendizaje del inglés (N=61).	299
Tabla 5.74.	Media y Desviación típica de la sub-dimensión Interés en idiomas Extranjeros en el aprendizaje del inglés (N=61).	300
Tabla 5.75.	Media y Desviación típica de la sub-dimensión Valoración hacia los nativos del idioma inglés (N=61).	302
Tabla 5.76.	Media y Desviación típica de las sub-dimensiones de Motivación propiamente dicha en el aprendizaje del inglés (N=61).	303
Tabla 5.77.	Media y Desviación típica de la sub-dimensión Intensidad Motivacional en el aprendizaje del inglés (N=61).	304
Tabla 5.78.	Media y Desviación típica de la sub-dimensión Deseo de Aprender inglés (N=61).	306
Tabla 5.79.	Media y Desviación típica de la sub-dimensión Actitudes hacia el aprendizaje del inglés (N=61).	307
Tabla 5.80.	Media y Desviación típica de la dimensión estímulo parental (N=61).	309
Tabla 5.81.	Media y Desviación típica de la dimensión orientación Instrumental (N=61).	311
Tabla 5.82.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la variable Motivación Total (N=61).	313
Tabla 5.83.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Motivación Total (N=61).	314
Tabla 5.84.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la dimensión grado de integración (N=61).	315
Tabla 5.85.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Grado de integración (N=61).	316
Tabla 5.86.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión orientación integradora (N=61).	317
Tabla 5.87.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Orientación integradora (N=61).	318
Tabla 5.88.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión interés en idiomas extranjeros (N=61).	319
Tabla 5.89.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Interés en idiomas	319

	(N=61).	
Tabla 5.90.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión Valoración hacia los nativos del idioma inglés (N=61).	320
Tabla 5.91.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración hacia los nativos del idioma inglés (N=61).	321
Tabla 5.92.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la dimensión motivación propiamente dicha (N=61).	322
Tabla 5.93.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la dimensión Motivación (N=61).	323
Tabla 5.94.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión intensidad motivacional (N=61).	324
Tabla 5.95.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la sub-dimensión Intensidad Motivacional (N=61).	325
Tabla 5.96.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión Deseo de aprender inglés (N=61).	326
Tabla 5.97.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la sub-dimensión Deseo de aprender inglés (N=61).	327
Tabla 5.98.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión actitud hacia el aprendizaje del inglés (N=61).	328
Tabla 5.99.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la sub-dimensión Actitud hacia el Aprendizaje del inglés (N=61).	329
Tabla 5.100.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la dimensión estímulo parental (N=61).	330
Tabla 5.101.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la dimensión Estímulo Parental (N=61).	331
Tabla 5.102.	Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la dimensión orientación instrumental (N=61).	332
Tabla 5.103.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la dimensión Orientación Instrumental (N=61).	333
Tabla 5.104.	Media y desviación típica de las dimensiones de la valoración del método de enseñanza (N=61).	336
Tabla 5.105.	Media y desviación típica de la dimensión Organización y claridad de la clase (N=61).	337
Tabla 5.106.	Media y desviación típica de la dimensión uso de recursos para el aprendizaje (N=61).	338
Tabla 5.107.	Media y desviación típica de la dimensión Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados (N=61).	339
Tabla 5.108.	Media y desviación típica de la dimensión Espacios de interacción y clima de la clase (N=61).	341
Tabla 5.109.	Media y desviación típica del Nivel de aprendizaje Total del inglés para	343

	los distintos grupos de la variable Valoración del método de enseñanza (N=61).	
Tabla 5.110.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración del Método de Enseñanza (N=61).	344
Tabla 5.111.	Media y desviación típica del Nivel de aprendizaje Total del inglés para los distintos grupos de la dimensión Organización y claridad de la clase (N=61).	345
Tabla 5.112.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración de la Organización y claridad de la clase (N=61).	346
Tabla 5.113.	Media y desviación típica del Nivel de aprendizaje total del inglés para los distintos grupos de la dimensión Uso de recursos para el aprendizaje (N=61).	347
Tabla 5.114.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración hacia el uso de recursos para el aprendizaje (N=61).	349
Tabla 5.115.	Media y desviación típica del Nivel de aprendizaje Total del inglés para los distintos grupos de la dimensión Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados (N=61).	351
Tabla 5.116.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración hacia el sistema de Evaluación y retroalimentación de resultados (N=61).	352
Tabla 5.117.	Media y desviación típica del Nivel de aprendizaje Total del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión Espacios de interacción y clima de la clase (N=61).	354
Tabla 5.118.	Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración de los espacios de interacción y clima de la clase (N=61).	356

ÍNDICE DE GRAFICOS

	Página
Gráfico 4.1. Caracterización de la muestra de acuerdo a género	170
Gráfico 4.2. Rango de edad de la población.	171
Gráfico 5.1. Lugar de procedencia de la muestra en estudio.	198
Gráfico 5.2. Porcentaje de estudiantes participantes según el tipo de colegio.	199
Gráfico 5.3. Porcentaje de estudiantes participantes según Tipo de Educación Media.	200
Gráfico 5.4. Porcentaje de estudiantes participantes según número de horas de inglés a la semana en Enseñanza Media.	201
Gráfico 5.5. Porcentaje de estudiantes participantes según el nivel de inglés percibido	202
Gráfico 5.6. Porcentaje de estudiantes participantes según calificación promedio de inglés en Enseñanza Media.	203
Gráfico 5.7. Porcentaje de estudiantes participantes según formación previa en inglés.	204
Gráfico 5.8. Porcentaje de participantes que realizan las actividades extras y voluntarias en inglés.	205
Gráfico 5.9. Porcentaje de estudiantes participantes según nivel educativo de ambos padres.	206
Gráfico 5.10. Porcentaje del Inglés comunicacional de los padres.	207
Gráfico 5.11. Porcentajes de estudiantes según el nivel previo de Expresión Escrita en inglés.	213
Gráfico 5.12. Porcentajes de estudiantes según el nivel previo-parte 1 de Expresión oral en inglés.	217
Gráfico 5.13. Porcentajes de estudiantes según el nivel previo-parte 2 de Expresión oral en inglés.	218
Gráfico 5.14. Porcentajes de estudiantes según el nivel previo-parte 3 de Expresión oral en inglés.	219
Gráfico 5.15. Porcentaje de estudiantes según el nivel previo en las habilidades lingüísticas en inglés.	220
Gráfico 5.16. Porcentaje de estudiantes según nivel posterior de Comprensión Lectora en inglés.	263
Gráfico 5.17. Porcentaje de estudiantes según el nivel posterior en Habilidades Lingüísticas en inglés (N=61).	268

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página	
Figura 1.1.	Cuadro-resumen de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras más relevantes.	53
Figura 1.2.	Principales Componentes de la Competencia Comunicativa. Adaptado del CEF: Common European Framework, 2001, Strasbourg: Council of Europe.	64
Figura 1.3.	Niveles comunes de referencia para las categorías de comprensión y expresión en el currículum nacional chileno. Adaptado de las bases curriculares del MINEDUC (2010).	71
Figura 1.4.	Línea de tiempo con los hitos más relevantes del Campus Paul Wevering. Adaptado de la "Presentación de la sede al Honorable Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica de Chile", marzo 2012.	85
Figura 2.1.	Diferencias básicas entre la Ansiedad normal y la Ansiedad patológica. Adaptado de González (1996).	104
Figura 2.2.	Modelo Socio-educativo de Gardner. Adaptado de Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal por Pereira y Cassart (2009).	152
Figura 4.1.	Resumen de las variables implicadas, las dimensiones y los instrumentos utilizados.	172
Figura 4.2.	Estructura de la escala FLCAS (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000-2001).	176-177
Figura 4.3.	Estructura de la escala AMBT (Gardner, 2004).	179-182
Figura 4.4.	Estructura de la escala 'Valoración del método de enseñanza'.	184-185
Figura 4.5.	Dimensiones y Componentes del Pre y post- test de Inglés.	186
Figura 4.6.	Operacionalización de la dimensión Expresión Oral	189
Figura 4.7.	Operacionalización de la dimensión Expresión Escrita	190
Figura 4.8.	Recogida de Datos en los diferentes momentos.	191
Figura 4.9.	Asignación del tiempo estimado para cada cuestionario.	192
Figura 4.10.	Análisis de los datos realizados de acuerdo a los objetivos e hipótesis planteadas.	192-196
Figura 5.1.	Distribución de las dimensiones y puntuaciones mínimas de aprobación en las cuatro habilidades lingüísticas.	209
Figura 5.2.	Resumen de las variables socioculturales y sociodemográficas en función del nivel previo de inglés y de las habilidades lingüísticas previas	258-259

0. INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado y en el que se presenta cada vez más la creciente demanda de comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, el manejo del idioma inglés es una necesidad que trasciende los modelos de educación y que nos obliga a dar una mirada distinta al 'ser comunicativamente competente en inglés'.

Es inevitable que para muchos estudiantes, aprender una lengua extranjera (LE) sea una experiencia enriquecedora, sin embargo otros a pesar de estar muy motivados pueden experimentar altos niveles de ansiedad, lo que quizás dificulte el aprendizaje. Según estudios recientes, esta diferencia se debe al rol de la afectividad en la adquisición de una LE (Arnold, 2000; Fonseca, 2002; Salvatierra, 2007), ya que tal como lo señala Shirbagi (2010) el afecto es por definición, un motivador intrínseco. Es así como un afecto positivo durante las clases, sostiene y profundiza el interés en la materia a estudiar y a la inversa, un afecto negativo distancia y desalienta los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde los años 90, ha habido un aumento considerable en la comprensión y el estudio de la dimensión afectiva en el aprendizaje y la enseñanza de LE, en áreas como la motivación (Dörnyei, 2001, 2005; Lorenzo, 2004; Dörnyei & Ushioda, 2009); las actitudes (Masgoret, 2006; Munezane, 2013); la autoestima (Ortega, 2007) y la ansiedad en el aprendizaje de LE (Magalhaes, 2007; Martín, 2007; Guzmán, 2008). Dichas investigaciones han roto con la creencia tradicional de que las emociones están subordinadas a la cognición.

Estudios recientes sobre la adquisición de segundas lenguas (AL2) han examinado múltiples factores de tipo personal, relacionados con las diferencias individuales en el aprendizaje de LE (Foss, 2010; Rodríguez-Pérez, 2012; Munezane, 2013). Es necesario plantearse las dos dimensiones, la afectiva y la cognitiva, para conocer el proceso de aprendizaje de una L2 (Marcos-Llinas, 2007; Arnold, 2007).

Arnold (2007) ha impulsado la investigación sobre la conexión entre factores emocionales y cognitivos, identificándolos como factores que operan al unísono en la actividad cerebral, en el tránsito del procesamiento de la información de una L2.

En el momento de abordar la temática de las variables afectivas en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, se puede observar que en las últimas décadas se ha registrado un gran interés por estudiar estos fenómenos, en términos de su influencia

en el logro de aprendizajes lingüísticos significativos, en donde la gran mayoría de los estudios se han llevado a cabo en comunidades discursivas anglófonas o multilingües (Brites de Vila, 2004; Contreras, 2005; Brown, 2007; Gómez-Martínez, 2007; LasagaBaster & Hughet, 2007; Morales, 2011).

En Chile, la importancia que ha alcanzado el desarrollo de las competencias comunicativas en una Lengua extranjera (LE) como el inglés es innegable y se palpa en casi cualquier campo del quehacer científico, académico, profesional, comercial o político, esferas donde se ha transformado en un instrumento esencial de comunicación para los más variados tipos de intercambio en la sociedad actual.

El presente estudio investiga el ámbito de la afectividad en el aprendizaje del idioma inglés, específicamente estudia el rol de la ansiedad y la motivación como componentes centrales en el aprendizaje de idiomas, que como variables afectivas conjuntamente con las variables sociales y demográficas, y socioculturales influyen en el fenómeno del aprendizaje de una LE.

Se indaga sobre la influencia e importancia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés, específicamente, lo que tiene relación con el temor a la comunicación, a una evaluación social negativa por parte de sus pares (que podría derivarse del uso del idioma que no se domina) y al efecto que produce el ambiente de control del aprendizaje en contextos académicos formales (sala de clase y laboratorio de idiomas).

Para el análisis de la ansiedad se utiliza la versión en español de la escala *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000-2001), desarrollada por Horwitz, Horwitz y Cope (1991) para medir el nivel de ansiedad de tipo específico en los estudiantes de inglés como LE.

De la misma forma se analiza la influencia de la motivación en el aprendizaje del inglés en los estudiantes universitarios de este estudio, para lo cual se examina si existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes del estudio en función de la motivación hacia el inglés. Para el análisis de la motivación se utiliza la escala *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB), desarrollada por Gardner (2004).

Otro de los factores importantes de este estudio radica en la valoración del método de enseñanza de las docentes del área de inglés. Este aspecto es fundamental si se considera la evidencia científica recolectada en los últimos años, que revela el importante rol que tiene un profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas en sus alumnos (Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004; Aaronson, Barrow & Sander, 2007; Heckman, 2010). En efecto, se analiza si hay diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función de la satisfacción con la docencia del profesor/a.

Así, la relevancia de este estudio es múltiple ya que se considera un aporte a la panorámica de la enseñanza del inglés en Chile, a la discusión emergente sobre la segregación académica en el marco de la equidad educacional, a las implicaciones metodológicas utilizadas por los docentes en la enseñanza del inglés como LE y al efecto de las variables afectivas en el aprendizaje de una lengua extranjera. De esta manera, el tema presenta interés tanto desde el punto de vista académico, como desde el punto de vista de políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de los futuros docentes del país y a la equidad en el sistema educacional chileno.

Con el fin de dar cuenta de la investigación llevada a cabo para cubrir los objetivos planteados, así como para presentar los resultados obtenidos, la tesis se ha estructurado en seis capítulos. En el capítulo 1 titulado 'Enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua', se sitúa la diferencia conceptual-teórica que radica entre aprendizaje y adquisición de idiomas.

En el primero de estos apartados se plantea la relación entre lengua y cultura y el aprendizaje de una L2, con énfasis en la competencia intercultural que es consecuencia de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes.

En el segundo apartado se analiza la literatura relacionada con el aprendizaje de segundas lenguas, las teorías acerca de la adquisición de lenguas y sus principales corrientes teóricas.

En un tercer apartado se plantea la diferencia entre aprendizaje y adquisición de idiomas y se discute la diferencia entre inglés como segunda lengua o inglés como lengua extranjera. Este estudio considera el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

En el cuarto apartado se ahonda en los principales métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras utilizados a través de los años para la enseñanza de lenguas, como el método natural, el método directo, el método gramática-traducción y el método audiolingüe entre otros. Para luego profundizar, en el quinto apartado, en el Modelo del monitor para explicar la adquisición de segundas lenguas.

El sexto apartado (profundiza en la función principal del lenguaje, que es la comunicación y las competencias lingüístico-comunicativas de los estudiantes en un entorno de aula de L2.

El séptimo apartado se refiere a la enseñanza del inglés en Chile. En este apartado se propone una contextualización global del estado del inglés en Chile, su importancia como país emergente en un mundo globalizado, su sistema educativo, los parámetros de medición de la calidad de la educación y la necesidad imperiosa por mejorar el bajo nivel de logro en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se finaliza el capítulo con la contextualización del estudio, proporcionando los antecedentes socioculturales de la sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde se realiza la investigación, su identidad y aportes en el ámbito de la formación y del perfeccionamiento docente.

El capítulo 2, 'Factores que afectan al aprendizaje de una LE' comprende dos apartados principales los Factores sociodemográficos y los factores afectivos. En el primero de estos apartados se analizan los factores sociodemográficos -edad y género- como influyentes en el aprendizaje del inglés como LE. En el segundo apartado sobre los factores afectivos, se delimitan y estudian los constructos ansiedad y motivación en el aprendizaje de una LE y su influencia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que estos factores pudieran determinar el grado de éxito final alcanzado en el aprendizaje de una lengua.

En el capítulo 3 se incluyen las preguntas de investigación, que dan paso a los objetivos –general y específicos- y a la presentación de las hipótesis que se contrastan en este estudio, en relación a la ansiedad y a la motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los objetivos de esta investigación son analizar la influencia de la ansiedad, la motivación y otras variables socioculturales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y comprobar si existen diferencias en el nivel de

aprendizaje del inglés en función del nivel de ansiedad y motivación de los estudiantes universitarios.

En el capítulo 4 de Metodología se describe el diseño de investigación, la muestra y el procedimiento para la recolección de datos utilizados en el estudio; así mismo, se definen las variables, y se describen los instrumentos de recogida (batería de preguntas FLCAS, AMTB, Cuestionario Valoración del Método de Enseñanza y Test de Habilidades Lingüísticas en Inglés), en cuanto a su diseño, tipo de preguntas, organización interna y fiabilidad. Se indican los análisis realizados para cubrir los objetivos.

El capítulo 5 de Resultados y Discusión está constituido por doce apartados en los cuales se detalla y describe los resultados del análisis cuantitativo llevado a cabo. Se presentan y discuten e interpretan dichos resultados.

En el primero de estos apartados se comentan las características socioculturales de la muestra en estudio, en cuanto al lugar de procedencia y residencia de la muestra, al tipo de colegio y de Educación Media al que asistieron, al número de horas de inglés por semana en Enseñanza Media, al tamaño de aula, al nivel educativo de los padres y madres y a las actividades extras y voluntarias en inglés en diferentes situaciones.

En el segundo apartado se describe el nivel medio de inglés inicial en las cuatro habilidades lingüísticas de la muestra en estudio, es decir, el nivel de inglés con el cual ingresan a la universidad.

En el tercer apartado se comentan los resultados en cuanto a si hay diferencias en el nivel previo de inglés en las cuatro habilidades lingüísticas en función de variables socioculturales y sociodemográficas.

En el cuarto apartado se analiza el nivel de inglés posterior alcanzado por la muestra una vez finalizado el semestre académico en las cuatro habilidades lingüísticas testadas previamente.

En el quinto apartado se comparan y describen las diferencias en el nivel de cada una de habilidades lingüísticas entre los dos momentos.

El sexto apartado describe el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes de la muestra en las cuatro habilidades lingüísticas estudiadas, calculado a partir de la diferencia de puntuaciones entre los dos momentos.

El séptimo apartado describe los niveles de ansiedad en sus tres dimensiones: Aprensión comunicativa, Ansiedad ante los exámenes y Ansiedad ante el proceso de aprendizaje del inglés.

El octavo apartado presenta las diferencias existentes en el nivel de aprendizaje del inglés en cada una de las habilidades lingüísticas en función del nivel de ansiedad de la muestra.

En el noveno apartado se describe el nivel de motivación por el aprendizaje del idioma inglés en las dimensiones y sub-dimensiones del Grado de Integración, Motivación propiamente dicha, Estímulo Parental y Orientación Instrumental.

En el décimo apartado se describen las diferencias existentes en el nivel de aprendizaje del inglés para cada una de las habilidades lingüísticas en función del nivel de motivación de la muestra.

En el apartado decimoprimer se describe la valoración del método de enseñanza en sus distintas dimensiones: Organización y claridad de la clase, Uso de recursos para el aprendizaje, Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados, Espacios de interacción, Clima de la clase y Valoración global.

Finalmente en el apartado decimosegundo se presentan los resultados de las diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés total función de la valoración del método de enseñanza utilizado.

La tesis finaliza con las Conclusiones del estudio. En este capítulo se enumeran los principales hallazgos de la investigación sobre la influencia de las variables afectivas en el aprendizaje del inglés como LE y se da respuesta a cada uno de los objetivos e hipótesis planteados. Al mismo tiempo se abordan las limitaciones propias de la investigación y se sugieren algunas propuestas para futuras investigaciones en este ámbito.

1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA O SEGUNDA LENGUA

En este capítulo se presentan algunos fundamentos teóricos importantes para comprender el proceso de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas, su evolución y su desarrollo a lo largo del tiempo. Se desarrollan algunos conceptos relacionados con el vínculo entre lengua y cultura, su influencia y relevancia en el aprendizaje cultural de una lengua extranjera. Son aspectos claves que sitúan al aprendizaje en el qué se aprende y cuándo se aprende una LE.

Existe una aproximación al tema de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés desde las teorías clásicas de la adquisición de lenguas. Además, es necesaria la revisión de las diferencias conceptuales existentes entre segundas lenguas (L2) y lengua extranjera (LE), conceptos que generalmente se utilizan indistintamente y que como se revisa en este apartado, presentan diferencias importantes en su uso.

Se profundiza además en los principales métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y cómo estos métodos han ido evolucionando en el tiempo hasta llegar al enfoque que actualmente se utiliza, que es la competencia comunicativa. De este modo, se revisan los principales exponentes de esta competencia, sus aportaciones e incorporaciones al aprendizaje de una LE. Como así también, se indaga en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, documento que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas y orientaciones curriculares, con la finalidad de comunicarse de manera eficaz.

Finalmente, se analiza el contexto de la enseñanza del idioma inglés en Chile, sus avances y desafíos en este nuevo escenario, en donde la competencia comunicativa tiene un rol fundamental en el currículum nacional chileno. Además se describe el contexto en el cual se desarrolla esta investigación, el campus Paul Wevering de la Pontificia Universidad Católica de Chile en su Sede regional Villarrica, sus principales hitos históricos, presencia e importancia para la novena región del país, así como su identidad y aporte a la formación de profesores de esta región y del país.

1.1. Lengua y cultura

En este apartado se analizan los conceptos de lengua y cultura a la luz de su reciprocidad lingüística, es decir se explica cómo este vínculo lengua-cultura se relaciona con el aprendizaje y la adquisición de una lengua a través de las variadas formas que posee cada grupo social para comunicarse. De este modo se plantea la necesidad de interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes, que trasciende a la gramática propiamente dicha.

1.1.1. Relación entre lengua y cultura en el aprendizaje de una L2

Una forma de definir cultura es haciendo un contraste entre cultura y naturaleza; por naturaleza se entiende lo que nace y se desarrolla en forma orgánica (del latín, *nacere*: nacer) y que carece de todo artificio, mientras que cultura se refiere a lo que se ha cultivado y cuidado (del latín, *colere*: cultivar), o sea el conjunto de conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico e industrial de un grupo social en una época determinada y que afectan sus modos de vida y sus costumbres (RAE, 2001).

En el ámbito del aprendizaje, la palabra cultura evoca el debate dicotómico tradicional 'naturaleza/educación' (del retruécano en inglés: *nature/nurture*), que plantea el interrogante acerca de si los seres humanos son lo que la naturaleza determina que sean desde que nacen o bien si son lo que la cultura les permite llegar a ser a través de la socialización y la educación.

En la década de 1950 aparecieron los primeros indicios de que el sistema cultural de la lengua materna (L1) podría ser comparado con el sistema cultural de la segunda lengua (L2), para detectar de qué manera las dos culturas podían actuar como fuentes recíprocas de transferencia, ya sea como factores coadyuvantes o como factores de interferencia, como retardadores o tergiversadores en la adquisición de la L2 (Lado, 1957).

A partir de entonces, la relación entre lengua y cultura ha sido examinada por diversos investigadores de variados campos del conocimiento y con distintos enfoques, que abarcan desde la lengua como producto cultural y social (Sapir, 1949), la cultura como sistema de símbolos (Geertz, 1973), las formas de comunicación entre individuos con diferentes antecedentes étnicos y sociales (Gumperz, 1982), los variados universos

conceptuales y los significados culturales representados por el lexicón de cada lengua (Wierzbicka, 1992), hasta sugerir una pedagogía de lo intersubjetivo e intercultural para la enseñanza de lenguas (Kramersch, 1998; Rogoff, 2003).

Geertz (1973) define cultura como “una red semiótica construida por los seres humanos y transmitida históricamente, que les permite desarrollar, comunicar y perpetuar su conocimiento, creencias y actitudes hacia el mundo” (Gerding, 2004, p.35). Es importante citar a Geertz, ya que es considerado un clásico referente del estudio de la cultura. El autor plantea que los antropólogos sociales se han interesado en la lengua y su uso dentro de un grupo porque ambos son constituyentes importantes del comportamiento humano y representan acciones simbólicas con respecto a la estructura social y a las interacciones en el grupo.

De esta manera, el comportamiento articula la cultura y determina la manera en la que se usa el lenguaje para expresar significados. La teoría cultural se interesa por la adquisición del lenguaje y la socialización dentro de los grupos porque normalmente es a través del lenguaje que se expresan los conceptos, los pensamientos y las identidades.

Muchos aspectos del aprendizaje de una LE se ven influidos por los paradigmas de la cultura natal de los aprendientes, es decir, por la forma en que el aprendiente de la LE comprende las conceptualizaciones y los constructos de la cultura meta. Esta influencia radica en lo fundamental, en su cosmovisión, sus creencias, sus supuestos, sus presuposiciones y su propia cultura.

Dentro del ámbito cultural, ha habido estudios que han examinado los textos de metodología para la enseñanza de LE y los textos de trabajo para el estudiante en la sala de clases (Neville, Shelton & McInnis, 2009; Huang 2011); la mayor parte de esos textos de apoyo a la enseñanza, como describe Izadpanah (2011), ofrecen una perspectiva muy rudimentaria, cuando la ofrecen, acerca de los factores culturales que intervienen en la enseñanza-aprendizaje; además, con mucha frecuencia, se hacen referencias a la cultura de la LE sólo a través de datos y cifras o, en el mejor de los casos, con alusiones muy ocasionales y de manera comparativa al folklore y a las costumbres de la cultura foránea; esto retrasa y/o aleja la aproximación a la cultura de la LE, ya que los estudiantes se involucran con la LE desde sus propias creencias, realidades y formas de ver el mundo.

Respecto a la relación entre lengua y cultura, Sapir (1949) y Whorf (1956) sientan las bases del principio de relatividad lingüística, hipótesis según la cual las diferentes lenguas ofrecen distintas formas de percibir y expresar el mundo circundante, lo que conduce a los hablantes a concebir y percibir el mundo de maneras distintas.

La investigación en la tradición de la socialización a partir del lenguaje (Johnson, 2001), ha planteado que lengua y cultura no se adquieren por separado, sino que en forma simultánea son soporte recíproco para el desarrollo de ambas. Ochs (1988) plantea:

Es evidente que la adquisición del conocimiento lingüístico y la adquisición del conocimiento sociocultural son independientes. [Sin embargo,] dado que tanto los significados como las funciones están, en gran medida, organizados socioculturalmente, el conocimiento lingüístico está inserto dentro del conocimiento sociocultural. Por otra parte, la comprensión de la organización social de la vida cotidiana, de las ideologías culturales, de los valores morales, creencias y estructuras del conocimiento y la interpretación se adquieren, en gran medida, a través del lenguaje (p.14).

Ciertamente, la relación entre lengua y cultura es indisoluble si se parte de la premisa de que los seres humanos producen mensajes lingüísticos que expresan hechos, ideas o acontecimientos que son comunicables, porque se refieren al conocimiento acerca del mundo que otra gente comparte; los mensajes lingüísticos también reflejan las actitudes y creencias de quienes los emiten, sus puntos de vista, además de los puntos de vista de terceros. En ambos casos la lengua expresa la *realidad cultural* de los pueblos (Kramsch, 1998).

En otras palabras, los miembros de una comunidad o de un grupo social no sólo expresan sus experiencias, sino que además crean experiencias a través de la lengua, dándole significado a través del medio que escojan para comunicarse con los demás, ya sean estos medios de comunicación orales, escritos o visuales; también crea significados que son comprensibles para el grupo al que pertenecen, donde la lengua encarna y simboliza la realidad cultural a través de todos los aspectos de la

comunicación. Esto hace de la relación lengua/cultura un todo irrenunciable para el aprendizaje de una LE.

Para Kramsch (1998) la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros ha encontrado sus mayores dificultades en la enseñanza de la cultura, determinada por rasgos distintivos como la edad, el género, la clase social, el origen étnico, la generación, la historia familiar, el origen regional, la nacionalidad, la educación, las experiencias de vida, las idiosincrasias lingüísticas, los estilos de conversación y las intencionalidades humanas. Si a ello se le suma la enorme complejidad de las relaciones humanas, la comunicación interlingua e intercultural debería ser casi imposible. Sin embargo, la mayor parte del tiempo, los seres humanos se entienden y se comunican, aunque a veces sea de manera imperfecta y otras de manera temporal.

1.1.2. La competencia intercultural en el aprendizaje de una LE

Gumperz y Levinson (1996) desde una perspectiva no lingüística, sino antropológica y pragmática, proponen una visión equilibrada que reconoce los aspectos universales de la lengua, pero también sus manifestaciones particulares en hablantes individuales en variados contextos de uso, en que la cultura, a través de la lengua, afecta la manera en que piensan y, especialmente, la forma en que categorizan el mundo ya vivenciado. Si cada lengua expresa una cultura, señalan, la interacción de los individuos entre dos culturas requiere necesariamente de una *competencia intercultural* (Lasagabaster, 2003).

En el campo del aprendizaje de segundas lenguas, se denomina *competencia intercultural* a la habilidad que desarrolla el aprendiente de una L2 para desenvolverse en forma adecuada y satisfactoria en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012).

Las investigaciones sobre la competencia intercultural tienen su origen en la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual la lengua y la cultura son realidades disociables. Sin embargo, desde los años 80 del siglo XX, se plantea la existencia de un fuerte vínculo entre ambas realidades, tanto es así que en la enseñanza de L2 se presta cada vez mayor atención al componente cultural. A esta nueva concepción de la relación entre lengua y cultura se añade la necesidad de redefinir la competencia

comunicativa, dados los nuevos requerimientos de comunicación de los aprendientes en los encuentros interculturales (Van Ek, 1986; Rodrigo, 1999).

Respecto a la comunicación intercultural habrá que usar el término “cultura” en sentido antropológico, lo que significa que la cultura es costumbres, visión del mundo, lengua, sistema de parentesco, organización social y otras prácticas diarias de la vida cotidiana de la gente que constituye un grupo aparte como un grupo distintivo. Al usar el sentido antropológico de cultura estamos considerando aspectos de las ideas, de la forma de comunicar o de las conductas de un grupo de gente que ha adoptado una identidad distintiva y que la usa para organizar su sentido interno de cohesión y relaciones.

Se entiende entonces como *Comunicación Intercultural* aquel tipo de comunicación que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Es por eso que nuestra función como profesores de LE es procurar enseñar aspectos de la competencia pragmática que ayuden a los aprendices a “darse cuenta” de cómo interactuar en otra lengua y cultura diferente, facilitando así su aprendizaje intercultural (Yu, 2011).

Según el Diccionario de Términos Clave del ELE (2012) del Centro Virtual Cervantes, entre los enfoques que en la actualidad tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacan principalmente dos:

- El Enfoque de las Destrezas Sociales (*The Social Skills Approach*), que parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, de la importancia de la comunicación no verbal y de la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales. El objetivo es lograr que el aprendiente se comporte de tal manera con respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad en cuestión que pase a ser considerado un miembro más de ésta.
- El Enfoque Holístico (*The Holistic Approach*), consiste en desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales, ya que sólo así superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse el impacto del choque cultural,

será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura.

Según Rodrigo (1999), para que se produzca una comunicación intercultural eficaz son muy importantes estas cinco actitudes en los estudiantes:

- que estén motivados por conocer la otra cultura y muestren empatía con ella,
- que tomen conciencia de la propia cultura y sus procesos de comunicación,
- que presten atención a los elementos de la comunicación no verbal,
- que asuman los malentendidos como parte de los encuentros interculturales, y
- que se esfuercen por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores, es decir, por negociar el significado del mensaje y también la fuerza elocutiva del mismo.

Si no se desarrollan estas cinco actitudes en la comunicación intercultural puede tener lugar un proceso de 'choque cultural', que deriva del término en inglés *cultural shock*, que es el conjunto de reacciones que puede experimentar el aprendiente de LE al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia.

Para este autor el choque cultural puede afectar al alumno en dos dimensiones: afectiva y cognitiva. Desde el punto de vista *afectivo*, es posible que el estudiante viva experiencias emotivas como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el punto de vista *cognitivo*, es posible que se produzca un conflicto entre su conocimiento del mundo, por un lado, y los marcos de conocimiento, como los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro (Rubinfeld, Clément, Lussier, Lebrun & Auger, 2006).

Sin embargo, este choque cultural es más bien un fenómeno que está presente en procesos de adquisición de una L2 en contextos culturales propios de esa L2. Los estudiantes chilenos, en general, por estar insertos en su propio medio y aprendiendo inglés como LE, suelen vivenciar ese choque cultural con mucha menor intensidad. Sin embargo, según lo planteado por Rubinfeld et al. (2006) este choque cultural también pudiera expresarse en la dimensión afectiva, en términos de inseguridades y temores frente al aprendizaje de la lengua meta.

Asimismo, cuando los estudiantes de lenguas extranjeras entran en contacto con otra realidad cultural diferente a la propia, lo hacen de una forma progresiva, se replantean sus propios mapas o representaciones de la realidad y sus patrones culturales y los reajustan, con el fin de llegar a sentirse socialmente integrados en la cultura de la lengua meta.

En conclusión, existe una estrecha e indisoluble relación entre lengua y cultura ya que se trata de dos elementos que se vinculan entre sí, porque a través del uso de la lengua se conoce y comparte la cultura y la forma de vida de los pueblos. En este sentido, cobran importancia las actuaciones, comportamientos y usos sociales de la lengua en estudio, ya que no resulta suficiente saber expresar gramatical o lingüísticamente una determinada oración, en términos de comunicación, sino que además se deben considerar aspectos como la naturalidad, el uso adecuado de las estrategias de cortesía (que se precisan en cada situación comunicativa) y la adecuación del discurso al contexto cultural en el que se encuentra.

1.2. Teorías clásicas sobre la adquisición/aprendizaje del lenguaje

Las investigaciones en materia de aprendizaje de segundas lenguas (L2) en los últimos diez años, dan cuenta de diversos factores psicolingüísticos que afectan al proceso y que han tenido como punto de partida, principalmente, las teorías relativas a la adquisición de la lengua materna.

A continuación, se describen las principales aportaciones teóricas que han tratado de explicar la adquisición del lenguaje. Lightbown y Spada (1993) clasifican las teorías acerca de la adquisición de lenguas en cuatro grandes corrientes teóricas: el Conductismo de Skinner, el Innatismo o Activismo de Chomsky, el Cognitivismo de Piaget y el Interaccionismo de Vygotsky.

A. El Conductismo

En los años cincuenta el *Conductismo tradicional* de Skinner postula que el aprendizaje de la lengua se logra mediante la imitación, la repetición y la rutina. Es decir, el lenguaje debe adquirirse o aprenderse de forma constante y repetitiva como si se tratara de una conducta.

El aprendizaje del vocabulario y la gramática se logra por condicionamiento, por lo que para esta teoría lo más importante es la formación de hábitos y no tanto la situación lingüística en sí.

B. El Innatismo

Por su parte el *Innatismo*, del cual el lingüista estadounidense Noam Chomsky es un fiel exponente, propone que la adquisición de la lengua obedece a una programación biológica innata, que nos permite desarrollar la lengua de un modo muy similar al desarrollo del caminar. Dicha programación implica que el cerebro humano se encuentra pre-programado para desarrollar la gramática de una lengua independientemente de cualquier otro proceso cognitivo.

Desde el punto de vista innatista, el proceso de adquisición es un proceso de selección y construcción creativa de la lengua, en donde se propone que las personas poseemos un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) programado por el cerebro para recibir el input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales y analizar el momento comunicativo que se lleva a cabo.

Chomsky piensa que hay en todo niño o niña una predisposición para aprender lenguas, esta predisposición es innata y se explica genéticamente ya que el conocimiento de la lengua funciona como un programa interno preexistente que procesa los datos que nos ofrece el contexto y distingue los aspectos que son importantes; de esta manera se construye la lengua a la cual estamos expuestos.

Si los seres humanos están dotados de una predisposición innata para la adquisición del lenguaje, plantean Mitchell y Myles (1998), eso significaría que podrían ser capaces de aprender tantas lenguas que necesitasen o desearan aprender, siempre y cuando dispusieran del tiempo, la situación y la motivación para hacerlo.

Esto quiere decir que el lenguaje es algo intrínseco en los seres humanos, los cuales están biológicamente predispuestos a adquirirlo. Chomsky hace hincapié en el aspecto creador de la aptitud de los seres humanos quienes a partir de estructuras finitas (artículos, verbos, sustantivos, adjetivos, etc.) pueden producir o crear un número de oraciones infinitas.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el problema lógico de la adquisición del lenguaje se ha centrado en la disponibilidad o no de una Gramática Universal (GU) para explicar la diferencia de logros existente entre el niño que aprende la lengua materna y el adulto que aprende una LE.

El biólogo Lenneberg en 1967 postula la existencia de un período crítico en la vida de las personas durante el cual el DAL está activo; a partir de cierta edad (el límite se ajusta normalmente al periodo de la pubertad), este dispositivo se atrofia, deja de funcionar y el aprendiente tiene que ayudarse de otras herramientas como, por ejemplo, un sistema de resolución de problemas asociado a otras estrategias de aprendizaje como la memorización, la repetición consciente, la creación de relaciones entre su lengua materna y la lengua que aprende, entre otras (Diccionario de Términos Claves de ELE, 2012).

Es importante destacar dentro de esta teoría el modelo del monitor de Krashen, que consta de cinco principios claves para la adquisición/aprendizaje de una lengua que se revisa en detalle en el apartado siguiente.

C. El Cognitivismo

El objeto de estudio del Cognitivismo radica en cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información. Dicho de otro modo, se interesa por la forma en que la mente humana piensa y aprende.

Para el Cognitivismo, el aprendizaje es un proceso interno que consiste en una constante modificación de conocimientos a partir de la interacción entre la información procedente del medio y los mecanismos cognitivos de la mente humana (Zanón, 2007).

Esta teoría apunta a que la adquisición de una lengua extranjera es totalmente diferente a la adquisición de la lengua materna, ya que en el caso de una lengua extranjera (LE), se debe practicar una serie de destrezas y sub-destrezas para llegar a automatizarla, integrarla y organizarla en sus representaciones mentales y hacerlo como un acto consciente (Savignon, 2001).

D. El Interaccionismo

El *Interaccionismo* de Vygotsky, por su parte, se centra en el papel del entorno en interacción con las capacidades innatas del individuo para el desarrollo de la lengua ya sea como lengua materna (L1) ó como lengua extranjera (LE) en la negociación del significado.

Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012).

El interaccionismo social aplicado al campo de la adquisición de segundas lenguas, sostiene que la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera¹ consiste

¹ La diferencia conceptual entre segunda lengua y lengua extranjera se desarrolla ampliamente en el siguiente apartado.

básicamente en la interacción entre la capacidad innata del ser humano para el lenguaje y los datos lingüísticos que el aprendiente encuentra en los intercambios comunicativos significativos en los que participa.

Desde la perspectiva del interaccionismo social, las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan (Ellis, 1994). Tanto el contexto situacional como el cultural permiten a los estudiantes recrear vivencias y simular experiencias que se materializan en interacciones más o menos guiadas, según la etapa del aprendizaje; la aplicación de esta teoría a la enseñanza de lenguas se traduce en que el individuo aprende una L2 cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua.

Por su parte, El *interaccionismo social* se basa en la teoría general del aprendizaje que desarrolló Vygotsky entre los años 20 y 30 del siglo XX, cuyos conceptos de 'zona de desarrollo próximo o potencial' (ZDP) y de 'mediación' son vistos en la actualidad como elementos esenciales y claves para el proceso de aprendizaje de una L2.

El término de zona de desarrollo próximo o potencial (Ellis, 1997), normalmente abreviado 'ZDP', hace referencia al grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia que el aprendiente posee en un momento determinado. Para Vygotsky (1991:86) se trata de: 'la distancia existente entre el desarrollo psíquico actual del niño/a y su desarrollo potencial', es decir, la ZDP es el lugar educativo en el que se encuentra el niño/a, mediado entre lo que sabe hacer por sí mismo, sin ningún tipo de ayuda y de manera autónoma y lo que puede lograr con la orientación o colaboración de pares más capacitados.

El autor, en su conceptualización acerca del desarrollo mental de las personas, hace una distinción entre el nivel real y el nivel potencial de desarrollo, en que el primero se refiere a la habilidad de una persona para realizar determinadas tareas en forma independiente de otra persona, puesto que se trata de procesos o funciones que están establecidos y estabilizados en la persona y el segundo nivel, en cambio, tiene relación con procesos o funciones que la persona puede llevar a cabo pero con ayuda de otros, porque no están bastante estabilizados para permitir que la persona realice la tarea en forma independiente. En otras palabras, la diferencia entre lo que el estudiante es capaz de hacer cuando actúa solo y lo que es capaz de hacer cuando

actúa con la guía de una persona con más experiencia es lo que se conoce como ZDP.

Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja junto a otra persona (ya sea un profesor, un par o un padre) en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales. Los teóricos del interaccionismo social denominan a este proceso mediación, donde la persona con más conocimientos es el mediador y tiene como función encontrar las formas de ayudar al otro (al 'mediado') a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión. De esta forma, el aprendizaje no sólo es un proceso individual de asimilación, sino que es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, donde la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje.

La categoría de mediación vygotskiana tiene en la actualidad dos acepciones teóricas que, si bien conducen a aspectos específicos diferentes, no son excluyentes, sino por el contrario, se complementan. La conceptualización dentro del marco teórico vygotskiano, pero desde una perspectiva piagetana elaborada por Rogoff (2003), se distingue con el nombre de mediación intersubjetiva y consiste en ayudar a los individuos a percibir e interpretar su medio. Una persona, el mediador, ayuda a otra a reconocer los rasgos significativos de su entorno físico o social, ya sea de la experiencia inmediata o de la experiencia pasada. El mediador filtra y organiza los estímulos (que de otro modo llegarían al 'mediado' sin rumbo ni orden) y hace evidentes las relaciones entre los estímulos. En pocas palabras, el mediador ayuda al 'mediado' a lograr un sentido del universo.

La teoría vygotskiana asume a los seres humanos como agentes que actúan sobre el mundo y se involucran en actividades, construyendo su entorno de maneras únicas. En otras palabras, los alumnos, como actores protagonistas del proceso de aprendizaje, más su historia y su entorno específico, producirán un resultado determinado y no otro. Lo importante de llevar a cabo una tarea específica no es la actividad interpersonal en sí, sino el proceso cognitivo superior que surge como resultado de esa interacción.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas están marcados por la intencionalidad social que se materializa a través de la acción del profesor en su acción de mediación intersubjetiva. Por lo que para

algunos investigadores (Donato, 1994) la interacción en sí misma constituye el proceso de aprendizaje, que es esencialmente de carácter social más que individual.

El profesor se convierte en un mediador entre el aprendiente y el contenido de aprendizaje y su función está orientada a acotar el contenido de aprendizaje, organizar los estímulos, ayudar al aprendiente a reconocer las relaciones entre estímulos y contenidos e integrar las relaciones del contenido de aprendizaje. Para llevar a efecto este conjunto de funciones, el profesor puede servirse de diferentes medios, sean éstos de carácter situacional, instrumental o lingüístico, siendo éste último rasgo el responsable de la mediación semiótica.

La mediación semiótica se expresa a través de signos en el sentido vygotskiano de 'poseedores de significados' (Muñoz, 2002), en que los instrumentos de mediación de los aprendizajes pueden llegar a transformarse, mediante una actividad adecuada, en herramientas psicológicas con las cuales el aprendiente no sólo es capaz de actuar eficazmente y con las herramientas concretas ante las situaciones a las que se enfrenta, sino que también es capaz de afrontar nuevas y diferentes situaciones prescindiendo de tales herramientas.

En la obra de Vygotsky (1991), tanto el signo como la herramienta ejercen una función de mediación como instrumentos psicológicos que permiten el paso de las funciones psicológicas naturales a las funciones psicológicas superiores, con la salvedad de que, mientras el signo se orienta hacia el interior y modifica al sujeto, la herramienta se orienta hacia el exterior y transforma al objeto.

Actualmente, la denominación de *interaccionismo social* también se aplica a una teoría reciente en el campo de adquisición de L2 que sostiene que la adquisición de ésta consiste en la interacción entre la capacidad innata del ser humano para el lenguaje y los datos lingüísticos que el aprendiente encuentra en los intercambios comunicativos significativos en los que participa. Según este modelo, el aprendiente comprueba sus hipótesis, confirmándolas o rechazándolas, a través de la interacción con los datos lingüísticos que le proporciona su experiencia comunicativa en la interacción con los demás. En consecuencia, el contexto cultural y social juega aquí un papel preponderante en el aprendizaje de L2.

Desde la óptica de Larsen-Freeman y Long (1991), las teorías del aprendizaje de segundas lenguas (L2) abarcan un continuo que oscila desde las teorías conductistas, pasando por las innatistas, cognitivistas hasta las interaccionistas. Estas corrientes

difieren básicamente en la importancia relativa que le asignan a los mecanismos innatos, a la interacción entre destrezas, a la relación entre las destrezas aprendidas, a los factores ambientales, a la experiencia y al *input* lingüístico del estudiante.

1.3. Segunda lengua versus lengua extranjera

Existe una distinción ampliamente aceptada entre los conceptos 'inglés como segunda lengua' e 'inglés como idioma extranjero' sobre la base de la lengua que habla la comunidad anfitriona en la que se enseña/aprende el idioma (Rose, 1999).

En comunidades anfitrionas con contextos anglófonos principalmente, como son el caso de Australia, Canadá anglohablante, buena parte de Gran Bretaña, Nueva Zelanda y Estados Unidos, sin dejar de mencionar las comunidades anglófonas de África y el Caribe, la adquisición del idioma inglés para un hablante no-nativo se produce bajo determinadas condiciones de aprendizaje que, generalmente, incluyen un programa de inmersión total o parcial, en donde la motivación intrínseca o extrínseca juega un papel importante, como una necesidad de supervivencia, por ejemplo.

Cuando los hablantes de otras lenguas aprenden el idioma inglés en ese contexto, lo hacen con el propósito de usarlo como vehículo para desenvolverse en la cotidianeidad (estudios, trabajo o vida comunitaria) y, en tal caso, se trata del aprendizaje del inglés como *segunda lengua* (*English as a Second Language*, ESL).

El inglés como segunda lengua (L2) es, en otras palabras, el idioma que consigue adquirir un individuo estando inserto en una comunidad anfitriona que es esencialmente anglófona, como le sucede, por ejemplo, a un chileno(a) que se radica en Australia para estudiar o trabajar, con el consabido choque cultural que podría afectarle en mayor o menor intensidad.

Sin embargo, se habla de inglés como idioma extranjero (*English as a Foreign Language*, EFL) cuando el aprendizaje del idioma ocurre en la propia comunidad del aprendiente, que no es una comunidad anglófona (Rose, 1999). Si este aprendizaje se realiza en un contexto no-anglófono, como es el caso de Chile, las condiciones para el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma serán distintas a las que normalmente se presentan en un contexto anglófono.

En una realidad de inglés como idioma extranjero (IE), por lo general no habrá un programa de inmersión total o parcial, ni será requisito dominar la L2 para desenvolverse permanentemente en la cotidianeidad. Es más, el contexto situacional será básicamente el de aula, un contexto caracterizado por la simulación y recreación

de situaciones de la vida real y no situaciones lingüísticamente genuinas ni culturalmente auténticas, como en un contexto de lengua y cultura 'reales'.

El Ministerio de Educación de la República de Perú (2002), en el documento publicado en línea 'Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación', define lengua extranjera como una lengua no originaria del país, que tampoco es lengua nacional, pero que se adquiere por necesidades de intercambio comunicativo, cultural o económico.

Rose (1999), sin embargo, plantea que esta dicotomía del inglés como L2/LE es una generalización conveniente para propósitos académicos, pero que no permite revelar toda la complejidad inherente a los diversos contextos, especialmente aquellos en los que el inglés ha jugado un papel decisivo, principalmente por cuestiones relacionadas con situaciones de colonización, como es el caso de Hong Kong.

Si bien el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en el caso de Chile debe ser visto de manera diferente a la adquisición del inglés como segunda lengua, tanto desde el punto de vista de los aprendientes y su heterogeneidad, como de los contextos de aprendizaje mismos, los estudiosos frecuentemente suelen colocar ambos conceptos bajo un mismo término superordinado: SLA (en inglés *Second Language Acquisition*), es decir, adquisición de una segunda lengua.

En este estudio, se utilizará el concepto de inglés como LE para referirse, en general, a la competencia comunicativa en inglés desarrollada mediante un proceso consciente por parte de los aprendientes (aprendizaje), cuya lengua materna es el castellano, en donde el proceso cognitivo de apropiación de datos lingüísticos se produce en el contexto sociocultural chileno y en programas regulares de aprendizaje en contexto de aula (sin inmersión) y con escasa presencia de hablantes nativos del inglés.

1.4. Principales métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

La búsqueda del método ideal para la enseñanza de L2 ha sido una constante a lo largo de la historia de la metodología, lo que ha derivado en la proliferación de un gran número de métodos. La práctica real del profesorado ha tendido siempre a un cierto eclecticismo y los métodos se han caracterizado históricamente por aspirar a una validez universal, ser prescriptivos y mantener una relación excluyente con los demás.

A lo largo del tiempo, la investigación en psicología del aprendizaje ha prestado atención a aspectos distintos del aprendizaje: al comienzo, despertó mayor interés la dimensión cognitiva (enfoque tradicional), que permitió el desarrollo del Método Natural, el Método Directo, el Método Gramática-Traducción y el Método Audiolingual, en donde la enseñanza-aprendizaje de lenguas sigue un orden sistematizado de procedimientos y normas con orientación gramatical o fonológica.

Más adelante, los avances en la forma como se debe enseñar y aprender una lengua han despertado el interés por la dimensión afectiva de la enseñanza de lenguas (enfoque contemporáneo), es así como a partir de los años 70 aparece un conjunto de propuestas educativas que se conocen con el nombre de enfoques humanísticos (Arnold, 2000), caracterizados por la integración de la afectividad en la enseñanza de L2. Entre ellos destacan el enfoque de Lengua en Comunidad, el Método Silencioso (*The Silent Way*), el Método Sugestopédico, la Respuesta Física Total (*TPR*) y el Enfoque Comunicativo. Estos enfoques en su conjunto, han influido en las prácticas didácticas actuales, como se pone de manifiesto en la creciente importancia que se concede universalmente a los componentes vivenciales del aprendizaje (Legutke & Thomas, 1991).

Según Celce-Murcia (2001), los enfoques tradicionales de enseñanza y los contemporáneos no necesariamente están en pugna ni son completamente incompatibles; razón por la que no sería difícil concebir un enfoque integrador constituido por el elemento principal de cada enfoque: la adquisición de reglas, los afectos, la comprensión y la comunicación, donde el aprendiente es alguien que piensa, siente, entiende y tiene algo que decir.

A continuación se desarrollan cronológicamente los métodos más relevantes utilizados a lo largo del tiempo para la enseñanza de una lengua.

1.4.1. El método Natural

Si bien en varios momentos de la historia de la enseñanza de lenguas se ha establecido un paralelismo entre el proceso de aprendizaje de la segunda lengua con el de la lengua materna, es a finales de la década de 1860 cuando el método empleado por L. Sauveur en su escuela de Boston recibe el nombre de método Natural (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012).

El método natural basa sus planteamientos en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua debe ser similar al proceso de adquisición de la lengua materna, es decir, en una interacción oral constante y permanente en la lengua meta, con la finalidad de estimular el uso de la lengua en contexto, a través de la ilustración de significados comprensibles.

En las clases tradicionales, los estudiantes no pueden comunicar mucho porque no dominan todas las estructuras gramaticales. Puesto que los maestros esperan tal dominio, los estudiantes tienen miedo de hablar. Este método sugiere que el aula se use constante y frecuentemente para actividades comunicativas (como una forma de fortalecer la adquisición) y que aquellas actividades como leer y hacer ejercicios escritos se realice en otros momentos fuera del aula, como por ejemplo: en el laboratorio de idiomas o en casa. La razón principal de esta metodología radica en que es el aula de L2 la que ofrece la única oportunidad para la comunicación en la lengua meta, ya que este método fue diseñado para estudiantes que no viven en el área/país donde se habla el idioma.

El método se materializa en monólogos del profesor que se intercalan con intercambios entre el profesor y los estudiantes en forma de preguntas y respuestas. Todo se realiza en la lengua meta, con ayuda de gestos, dibujos y objetos. La repetición desempeña un papel importante y sólo cuando los estudiantes tienen un conocimiento considerable en lengua oral se pasa a la lengua escrita y a la enseñanza inductiva de la gramática (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012).

De esta forma el método Natural se basa en la interacción permanente y activa en la lengua meta, con muy poco análisis gramatical y un fuerte énfasis en la enseñanza del vocabulario diario.

Posteriormente el método Natural se convierte en el método directo que incorpora algunas ideas de mejora que se ven a continuación.

1.4.2. El método Directo

Alrededor del 1900 se inicia la teoría del aprendizaje directo que duró hasta 1925. No era un sólo método, sino un conjunto de ideas para guiar el aprendizaje que surgió producto de las ideas introducidas por el Movimiento de Reforma a fines del siglo XIX, con las cuales se establece el Alfabeto fonético internacional, se funda la Asociación Fonética Internacional y se instaura la fonética como disciplina en 1886 (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012). Este método es uno de los primeros intentos de construir una metodología de la enseñanza de lenguas basada en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños (Richards & Rodgers, 2003).

Fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX y ampliamente conocido en los Estados Unidos gracias a L. Sauveur (precursor del método Natural) y a M. Berlitz, quienes lo aplicaron en sus escuelas.

En términos generales, esta teoría propone que el aprendizaje de la segunda lengua debe imitar la adquisición de la lengua primaria, a través de la conversación en un marco de uso espontáneo y evitando la traducción y el análisis de la gramática. Los aspectos fundamentales de este método planteados por el Diccionario de Términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes (2012) son:

1. Durante las clases, sólo se habla la lengua que se está aprendiendo.
2. Sólo se aprende vocabulario y frases referidos a lo cotidiano.
3. Se aprende a conversar por medio de preguntas y respuestas entre maestros y estudiantes. Se mantiene un número reducido de estudiantes por cada clase.
4. La gramática se aprende de manera inductiva.
5. El vocabulario nuevo se aprende por medio de demostraciones, objetos, y fotos. El vocabulario más abstracto se enseña a través de la asociación de ideas.

6. Se enfatiza la importancia de hablar y escuchar.
7. Se hace hincapié en una correcta pronunciación y gramática.

1.4.3. El método de Gramática-traducción

Este método surgió en Prusia a fines del 1900 y es heredero de la práctica académica alemana y algunos de sus representantes fueron J. Seidenstücker, K. Plötz, H. S. Ollendorf y J. Meidinger.

Durante mucho tiempo se usó este método, porque el sistema de educación insistía en que la gente aprendiera latín o griego. El propósito de aprender una lengua no era comunicarse, sino ser una persona culta. Algunas de sus características son (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012):

1. Las clases se dictan en la lengua materna de los estudiantes, y raras veces se usa el idioma que se está aprendiendo.
2. El vocabulario nuevo aparece en forma de palabras aisladas.
3. Hay largas explicaciones sobre los detalles de la gramática.
4. Los maestros hacen énfasis en las diferentes formas de los verbos.
5. Se empieza a leer muy temprano en el proceso del aprendizaje.
6. No se presta atención al contenido de los textos, sino que éstos se usan como ejercicios de gramática.
7. Se practica mucho la traducción de frases de un idioma a otro.
8. No se enfatiza la pronunciación.

El profesor es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoridad máxima. Su función consiste en proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores producidos por los aprendientes. El estudiante, por el contrario, tiene un papel poco participativo, se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir.

A raíz del Movimiento de Reforma surgido al término del siglo XIX y de su revolución en las propuestas de enseñanza-aprendizaje de lenguas, varios especialistas comienzan a cuestionar los alcances y funcionalidad del método Gramática-traducción y se manifiesta la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza de idiomas.

1.4.4. El método Audiolingual

Cuando comenzó la segunda guerra mundial, surgió la necesidad de poder comunicarse en otras lenguas, por lo que hubo que aprenderlas con la mayor rapidez. A raíz de lo cual surgieron cursos cuya orientación principal era la conversación y la práctica fluida del idioma; para este método prácticamente no existe la enseñanza de la gramática explícita, ya que se utiliza la memorización de estructuras y léxico.

Dicho método, patentado por N. Brooks en 1964, apareció como consecuencia del mayor interés dado a la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos hacia finales de los años 50. El método Audiolingual tiene como característica esencial la enseñanza de la lengua de una forma rápida y desde un punto de vista práctico y oral. Las estructuras se aprenden primero de manera auditiva como en el *método directo* y después se ejercitan desde la sistematización mecánica (*drill*). Este método se benefició de la aparición del soporte técnico audiovisual, tal como el magnetófono, las diapositivas, etc. En este método, el discurso o la teoría aparece prácticamente sin contexto y la preocupación principal es que los estudiantes alcancen la forma y el uso correcto de la norma. Por todo ello, los contenidos de tipo cultural no tienen cabida directamente (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012).

La existencia de mucha teoría lingüística y psicológica sirvió para promover el método Audiolingual. Como resultado se establecieron estas reglas:

1. A los estudiantes se les da la nueva información en forma de diálogo.
2. La adquisición de una lengua depende de memorizar e imitar.
3. Las estructuras gramaticales se aprenden por repetición. Es importante que los estudiantes produzcan frases sin equivocarse.
4. Hay muy poca explicación de las reglas gramaticales. Cada persona las aprende como una descripción propia de los datos.
5. El vocabulario que se aprende tiene un límite porque sólo se aprenden palabras nuevas en el contexto en que ocurren.
6. Se usan mucho los cassettes y los medios visuales.
7. La pronunciación es muy importante y hay premios para los que progresan
8. La mayoría de los maestros usa la lengua que los estudiantes están aprendiendo.
9. Hay una tendencia a concentrarse más en la gramática que en el contenido de lo dicho.

En resumen, el objetivo del método Audiolingual es conseguir un dominio oral de la L2 y que el estudiante lo realice de forma automática, sin tener que recurrir a la traducción. A través de la repetición de oraciones y estructuras gramaticales, el estudiante consigue aprender la lengua meta; por lo que su rol es pasivo y responde a los estímulos ofrecidos, sin considerar el contenido de lo que practica. Se considera un aporte de este método la introducción del laboratorio de idiomas, como un elemento característico de este método.

1.4.5. El método de la Lengua en Comunidad

En los años '70, el campo de la psicología había descubierto mucho sobre el filtro psicológico y su influencia sobre las teorías de aprendizaje de un idioma; entonces comienza a popularizarse la idea de aprender en una comunidad, término acuñado por C. Curran quien desarrolla este método en el marco de los enfoques humanistas.

El aprendizaje de la Lengua en Comunidad (en inglés, *Community Language Learning*) debe su apelativo al hecho de considerar que los alumnos y el profesor constituyen una comunidad, de esta forma se fomenta la cooperación, no la competitividad en el aula. Así, el aprendizaje de la LE no se concibe como una consecución individual, sino como un logro colectivo, fruto de la colaboración de todos los miembros de la comunidad. (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012).

Charles Curran adopta las técnicas de un consejero psicólogo y responde a la concepción del aprendizaje como un proceso en el que un *asesor* (profesor) aconseja y ayuda a unos *clientes* (alumnos) en el aprendizaje de la lengua meta. El profesor es, entonces, un asesor que escucha, comprende y ayuda a aprender. También se encarga de organizar y gestionar las tareas, sobre todo en las etapas iniciales. Entre los principales papeles de los aprendientes se encuentra el de ayudar a sus compañeros en el aprendizaje. Por otro lado, los alumnos participan de forma decisiva en el diseño del programa, lo que fomenta la motivación. En resumen, la responsabilidad queda repartida entre el profesor y los alumnos (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012).

1.4.6. El método Silencioso

Esta propuesta fue desarrollada por C. Gattegno en 1972 y consiste en fomentar el uso de la lengua por parte de los aprendientes, a quienes el profesor anima a producir

la mayor cantidad posible de enunciados; con esta finalidad, el docente reduce al máximo sus intervenciones (Richards & Rodgers, 2003).

Según el Diccionario de Términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes (2012) el aprendizaje en el método Silencioso se facilita una vez que se cuenta con las siguientes condiciones para el aprendizaje:

- si el aprendiente descubre o crea lo que tiene que aprender en lugar de recordarlo o repetirlo;
- si se utilizan objetos físicos como mediadores de asociaciones en el proceso de aprendizaje;
- si se introduce la resolución de problemas en relación con el contenido que se tiene que aprender.

El método espera que los aprendientes desarrollen autonomía, independencia y responsabilidad. Con esta finalidad, el profesor aporta opciones en las distintas situaciones, pero no ofrece modelos, ni corrige. En consecuencia, los estudiantes desarrollan “criterios internos” y se corrigen a sí mismos, debido a la ausencia de explicaciones por parte del profesor, lo que les conduce a llegar a sus propias conclusiones, a hacer generalizaciones y a formular las reglas que consideran necesarias para su aprendizaje.

Uno de los rasgos distintivos que diferencian al método Silencioso de otros métodos de enseñanza de lenguas, es el énfasis que pone en el desarrollo consiente de la capacidad de aprender del estudiante, mediante el proceso de “aprender a aprender”, situación que desarrolla en los estudiantes la autonomía, la independencia y la responsabilidad frente a su propio aprendizaje (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012).

1.4.7. El método Sugestopédico

Surgió en el año 1978 como uno de los métodos más originales de los que conformaron la marea didáctica de aquellos años del siglo XX. Fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien utilizó diferentes técnicas de relajación y sugestión para despertar y mantener la atención y así conseguir los mejores resultados de aprendizaje y de memoria (Diccionario de Términos claves de ELE, 2012).

La originalidad de este método radica en la especial importancia que se le otorga al entorno de aprendizaje, en el cual el mobiliario, la decoración, la iluminación y el uso de música como elemento organizador y mediador del proceso, contribuyen a crear el clima necesario para el aprendizaje. Lozanov sugiere que la adquisición de un idioma es un proceso natural, estimulado por el arte, en donde la música tiene varias funciones, por un lado, relajar a los aprendientes y, por otro, estructurar, organizar y dar ritmo a la presentación del contenido lingüístico (Richards & Rogers, 2003).

En suma, en la aplicación del método sugestopédico sobresalen algunos elementos que hasta la década del '70 no habrían sido considerados, entre los cuales se destaca el rol de la música y del ritmo como elementos facilitadores del aprendizaje; a través de la música se fomenta la confianza, la creatividad y la seguridad durante el aprendizaje de lenguas, integrando de esta forma la música como recurso didáctico dinámico a la enseñanza de lenguas en contexto de aula.

1.4.8. Respuesta Física Total (TPR)

La Respuesta Física Total (en inglés *Total Physical Response*, *TPR*) es un método de enseñanza de lenguas que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física.

Desarrollado por J. Asher en 1977, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, California, el método se relaciona con la teoría de la memoria en psicología. Una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora.

J. Asher estudia la coordinación del habla y la acción en la adquisición de la primera lengua y trata de adaptar las características de ese proceso al aprendizaje de la segunda lengua.

Este método radica en la asunción de que cuando se aprende un lenguaje adicional, este lenguaje es internalizado a través de un proceso de descifrado de códigos, similar al desarrollo del primer lenguaje y este proceso permite un periodo largo de desarrollo de la comprensión antes de la producción de lenguaje. Los estudiantes son llamados a responder físicamente a órdenes verbales (Richards & Rogers, 2003).

Este método se dirige a la forma en la que los niños aprenden su lengua materna. La comunicación entre padres e hijos combina las habilidades verbales y motrices. El niño

responde físicamente a los comandos verbales del padre. La respuesta del niño es a su vez reforzada positivamente con la voz del padre. Por muchos meses, el niño absorbe el lenguaje sin poder hablar. Es durante este período que ocurre la internalización y el descifrado de mensajes. Después de esta etapa, el niño es capaz de reproducir el lenguaje espontáneamente. Es así como el profesor trata de imitar este proceso natural en la sala de clase.

1.4.9. Enfoque Comunicativo

El debilitamiento del enfoque oral y del método audiolingüe favorece el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años 70 algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística (Widdowson, 1978).

Esta nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth & M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz & W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin & J. Searle). A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo (Zanon, 2007).

Con la aparición del Enfoque Comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*), conocido también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), se da inicio a un modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula (Diccionario de términos claves de ELE, 2012).

Se entiende que la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre interlocutores concretos y en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un

cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; sino que resulta imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado.

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres componentes (Diccionario de términos claves de ELE, 2012):

- a) *Vacío de información*. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- b) *Libertad de expresión*. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- c) *Retroalimentación*. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

El tratamiento de la gramática suele ser inductiva, aunque también se dan algunas breves explicaciones o aclaraciones gramaticales cuando se estima oportuno, reservando la L1 para casos especiales.

El libro de texto se considera un apoyo material valioso, pero no el eje de la instrucción. También se emplean otros tipos de materiales didácticos -por ejemplo, cartulinas para tareas de resolución de problemas en grupo- y auténticos -revistas, folletos turísticos, billetes de transporte público, etc.-, así como objetos de uso corriente: una cámara fotográfica, un reloj-despertador, etc. (si la ocasión lo requiere, con los manuales de instrucciones correspondientes).

El rol del profesor es bastante amplio, ya que debe analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, y elaborar materiales apropiados a cada situación comunicativa. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, la cooperación entre los alumnos.

En la evaluación de los alumnos se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo.

El Enfoque Comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los '80 y los '90 del siglo XX y con frecuencia se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica *Competencia Comunicativa*.

Finalmente, se presenta un cuadro resumen adaptado de los principales métodos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras revisadas en este apartado (Brown, 1994), en donde se incorporan los principales exponentes, como así también, el rol del profesor y del alumno en cada método (Figura 1.1.).

En el apartado siguiente se contemplan en extenso las reflexiones y avances que ha tenido la Competencia Comunicativa y su manera de enseñar las lenguas extranjeras; que se basa principalmente en la habilidad que desarrolla el/la estudiante para participar en la sociedad, no sólo como un miembro parlante, sino también como un miembro comunicante.

MÉTODO O ENFOQUE	OBJETIVOS	ROL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO/A	MATERIAL DIDÁCTICO	PRINCIPALES EXPONENTES
METODO NATURAL	Interacción oral intensiva en la lengua meta e input comprensible.	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor actúa como facilitador - Centrado en el estudiante. - Existe trabajo grupal y en pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales auténticos. 	Lambert. Sauveur
MÉTODO DIRECTO	<p>La LE se debe enseñar como la L1.</p> <p>Se evita la traducción y el análisis gramatical.</p> <p>Se hace hincapié a una correcta pronunciación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor actúa para hacerse entender. - Se habla solo en LE - El alumno es un agente activo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dibujos, mímica. - Libro de texto. - Materiales auténticos como objetos de la sala de clase, fotos, etc. 	Lambert Sauveur Maximilian Berlitz
METODO DE GRAMATICA Y TRADUCCIÓN	<p>Leer la literatura en la LE.</p> <p>Analizar detalladamente las reglas gramaticales y traducir oraciones.</p> <p>Uso de la L1 en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor como autoridad. - Se enseña en la lengua materna de los/las alumnos/as - Se corrigen los errores. - El alumno es un agente pasivo en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos literarios. - Listas de vocabulario bilingües. - Diccionarios 	Johann Seidenstücker Karl Plötz, H. S. Ollendorf Johann Meidinger.
AUDIOLINGUAL	<p>Destreza oral.</p> <p>Escasa explicación gramatical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Control del aprendizaje. - Corrección (visión negativa del error). - Papel pasivo del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrado en el profesor. - Grabaciones. - Laboratorio de idiomas (diálogos). 	Nelson Brooks

METODO DE LA LENGUA EN COMUNIDAD	Comunicarse en la Lengua extranjera como proceso social.	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor facilita las traducciones a la LE. - El alumno decide el tema del cual quiere expresarse. - Se despierta la ansiedad por el temor a cometer errores. - Existe trabajo grupal y cooperación mutua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resúmenes en pizarra. - Resolución de problemas. - Retroproyector. 	Charles Curran
METODO SILENCIOSO	<p>Elementos orales y auditivos básicos.</p> <p>La LE se aprende de manera distinta a la L1.</p> <p>Se introduce la resolución de problemas en relación al contenido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor no corrige, calla. - El alumno aprende automáticamente. - Desarrollo de autonomía y responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regletas de colores, tablas, gráficos. - Silencio y gestos. - Cuaderno con oraciones. 	Caleb Gattegno
METODO SUGESTOPEDICO	Competencia alta en conversación en poco tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor es autoridad, pero también relajación. - Infantilización del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos - Decoración del aula. - Música de fondo. - Distribución espacial en forma de U. 	Georgi Lozanov

<p>RESPUESTA FÍSICA TOTAL</p>	<p>Competencia oral en un nivel inicial, basado en acciones utilizando el cuerpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El rol del profesor es activo y como modelo: decide que enseñar y selecciona el material. - El alumno responde físicamente a las órdenes del profesor sin mayores dificultades. 	<p>Materiales y objetivos reales: libros, papel, lápices, muebles, etc.</p>	<p>James Asher</p>
<p>ENFOQUE COMUNICATIVO</p>	<p>Se describe en función de las cuatro destrezas, desde una perspectiva comunicativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor como facilitador de la comunicación, consejero, gestor del proceso de grupo. - Poca corrección de errores. - Promueve la comunicación entre los/las alumnos/as. - El alumno negocia el qué aprender. 	<p>Centrados en el texto. Centrados en la tarea. Material auténtico o muy poco adaptado.</p>	<p>Christopher Candlin Henry Widdowson</p>

Figura 1.1. Cuadro-resumen de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras más relevantes. Adaptado de Brown, H. D. (1993): Principles of Language Learning and Teaching, Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall Regents.

1.5. Modelo del monitor para explicar la adquisición de segundas lenguas

Durante las últimas dos décadas, el Modelo del Monitor de Stephen Krashen (1985) se ha presentado como un modelo teórico-explicativo de cómo se produce la adquisición del lenguaje, en particular de segundas lenguas. Este modelo consiste en cinco hipótesis explicativas (1) la distinción entre aprendizaje y adquisición, (2) el orden natural, (3) el monitor, (4) el filtro afectivo, y (5) el ingreso de datos comprensibles (Omaggio, 2001).

(1) Aprendizaje Vs. Adquisición

Existen dos estrategias básicas y diferentes que se usan para desarrollar el manejo de una segunda lengua. Nos referimos a la dicotomía existente entre aprendizaje y adquisición de una lengua.

Los términos adquisición y aprendizaje de segundas lenguas se han utilizado indistintamente para describir el proceso mediante el cual una persona intenta incorporar un sistema lingüístico diferente a su lengua materna; sin embargo este proceso presenta dos características básicas, puede ser consciente e inconsciente dependiendo del 'cómo' se aprende una lengua. Es decir de la capacidad del aprendiente de internalizar las estructuras y formas lingüísticas propias de la comunicación en una L2.

La adquisición de una lengua se desarrolla como un proceso subconsciente: (a) la gente muchas veces ni se da cuenta de que está adquiriendo una lengua; (b) se concentra más en poder usarla para comunicarse. Generalmente el aprendiz no es consciente de lo que ha adquirido; no puede hablar de las reglas que ha asimilado ni describirlas; simplemente las ha internalizado, sin fijarse en ello (Liu, 2007).

El aprendizaje de una lengua es diferente. Es saber acerca de una lengua, o conocerla formalmente. Se ha supuesto que la presentación explícita de reglas y la corrección de errores facilitan el aprendizaje de otros idiomas.

Según el Diccionario de Términos Clave del ELE (2012), la tendencia dominante en la actualidad es utilizar el término *adquisición* 'para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje' o a uno u otro, indistintamente, en la literatura en inglés.

La literatura de procedencia anglófona tiende a denominar adquisición de L2 a cualquiera de los tres fenómenos que se enuncian a continuación:

1. El aprendizaje de cualquier idioma adicional, desarrollado con posterioridad a la adquisición de la lengua materna.
2. La adquisición de una segunda lengua en el contexto sociocultural, geográfico y lingüístico de esa L2, generalmente cuando la primera lengua fue aprendida en un contexto sociocultural, geográfico y lingüístico distinto (por ejemplo, la realidad de los emigrantes).
3. El aprendizaje de una lengua extranjera adquirida en el contexto sociocultural y lingüístico de la lengua materna del aprendiente.

Según Krashen (1985), la distinción entre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas radica principalmente en que una lengua puede adquirirse o aprenderse de distintas maneras, por personas de distintas edades, con diferentes fines y en contextos socioculturales diversos.

Es por eso que entenderemos como *adquisición* de una segunda lengua al conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla la competencia para la comunicación (Saville-Troike, 2006). Krashen (1985) grafica la forma de adquirir la lengua idéntica a lo que hacen los niños durante el proceso de adquisición de la lengua materna (L1).

A su vez entenderemos como *aprendizaje* de una segunda lengua al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que es el mecanismo que le permite al aprendiente alcanzar el conocimiento explícito de las reglas de la gramática y del uso lingüístico de la L2, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.

En otras palabras, la adquisición es el resultado de la interacción natural con la lengua a través de la comunicación significativa, que pone en marcha procesos similares a los de la adquisición de la L1, mientras que el aprendizaje es el resultado de la experiencia en el aula.

En consecuencia, podemos señalar que este estudio se centrará en el *aprendizaje del idioma*, más que en la adquisición del mismo, debido al componente consciente de interiorización de la lengua en un contexto formal de estudio y disciplina de la

lengua. Es decir, que el conocimiento de la lengua se logra a través de factores externos como la influencia del profesor(a), del libro de texto y del método adecuado en la transmisión del input en contextos académicos formales.

(2) El Orden Natural

La hipótesis del Orden Natural indica que los estudiantes adquieren (no aprenden) las estructuras gramaticales en un orden predecible; es decir, hay ciertas estructuras gramaticales que se adquieren antes, y otras después. En inglés los morfemas de función, como *-ing* (como en *John is going to work now* 'Juan va al trabajo ahora') y el plural *-s* (como en *two boys* 'dos muchachos') pertenecen a los que se adquieren en primer lugar. La terminación verbal de tercera persona singular *-s* (como en *He lives in New Jersey* 'Él vive en New Jersey') y la *-s* de posesión (como en *John's hat* 'el sombrero de Juan') se adquieren mucho después, en el caso de niños, hasta un año después.

Este desarrollo consiste en la superación de etapas sucesivas que se presentan en un orden natural de adquisición. Para que ese proceso sea posible, el caudal lingüístico tiene que superar ligeramente el nivel actual de competencia del aprendiente; sólo así es realmente provechoso, es decir, provoca una apropiación de datos realmente efectiva.

Parece ser que el orden de adquisición del primer idioma no es idéntico al orden de adquisición del segundo idioma, pero hay semejanzas, por lo menos en cuanto a morfemas gramaticales del inglés. Podemos comparar de alguna forma el orden de adquisición del primer idioma en los niños con la adquisición del segundo idioma en los adultos. Igualmente relevante resultan los contenidos, el tiempo de exposición del input y lo comprensible que este resulta ser para el aprendiz.

(3) El Monitor

La hipótesis de Adquisición Vs. Aprendizaje simplemente indicó que existen dos procesos diferentes en el desarrollo del manejo de un segundo idioma. La hipótesis del Monitor indica la relación entre adquisición y aprendizaje. Parece ser que la adquisición es mucho más importante ya que permite la fluidez o habilidad de usarlo fácil y cómodamente. El aprendizaje consciente no nos da fluidez. Más bien parece tener una sola función: la de editor o monitor. Usamos el aprendizaje

consciente para corregir o cambiar nuestra emisión antes de hablar o escribir, o, a veces incluso después de hablar o escribir (autocorrección).

Para Krashen, la habilidad para producir frases en lengua extranjera se debe a la competencia adquirida. Sin embargo, el conocimiento consciente de las reglas gramaticales (aprendizaje) tiene también una (y única) función: actuar en la producción de los enunciados como un monitor, un corrector, modificándolos si no están de acuerdo con las reglas aprendidas.

Es decir, la producción creativa, surgida como resultado del proceso de adquisición, es corregida y alterada en base al conocimiento consciente de las reglas de la lengua extranjera.

Para Krashen (1985), el Monitor solamente entrará en acción si dos condiciones básicas se encuentran presentes, una, que el hablante quiera corregirse y dos, que conozca las reglas.

La constante preocupación por la corrección lingüística puede generar inseguridad y frustración, además de un discurso menos fluido (o sea, la producción es constantemente monitoreada). Por otro lado, existen estudiantes que raramente se corrigen o mantienen el foco en la forma al producir frases. Esa postura hace que el alumno presente más fluidez y alcance mejores niveles de desempeño oral, pero dificulta la corrección lingüística. Por lo tanto, posiblemente alcanzará mejores resultados el estudiante que sepa dosificar la utilización del Monitor.

(4) El Ingreso de Datos Comprensibles

La hipótesis del Ingreso de Datos Comprensibles postula que el estudiante sólo puede adquirir/aprender una lengua cuando es capaz de comprender un mensaje que contenga elementos de información no lingüística, del contexto y del propio capital cultural. Sin embargo, esta tarea se dificulta cuando el estudiante se centra en analizar la estructura del mensaje y hace uso de la traducción para tal efecto.

Para el autor, el caudal lingüístico resulta comprensible gracias a la presencia natural tanto de la gramática como de los aspectos discursivos. Esta posición de Stephen Krashen considera que escuchando o leyendo se produce el "input" necesario para la adquisición del idioma, ya que una vez que esta etapa ha

emergido por sí misma será la responsable de iniciar y facilitar el uso de expresiones orales y escritas con mayor fluidez en el idioma que se adquiere.

Resulta fundamental al hablar de aprendizaje de una segunda lengua que tanto la cantidad como la calidad de la exposición a la L2 (*input*) que recibe sean comprensibles y apropiadas. Como así también la cantidad y la calidad de las oportunidades que tiene el alumno para usarla (*output*).

(5) El Filtro Afectivo

La hipótesis del Filtro Afectivo trata la función del 'afecto', o sea, la influencia de las variables afectivas como la personalidad, la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de idiomas, y que producto de la influencia de estas variables se genera en el aprendiente un bloqueo mental que impide la completa adquisición/aprendizaje del caudal lingüístico recibido (Krashen, 1985).

En su teoría, Krashen (1985) atribuye a los factores afectivos una considerable importancia, pues para él, esos factores están directamente relacionados con el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua como con los resultados obtenidos a lo largo y al final de ese proceso. Para el autor la desmotivación del aprendiz, la alta ansiedad y la baja autoconfianza son elementos que pueden dificultar la adquisición. Por el contrario, las condiciones psicológicas favorables (motivación, baja ansiedad y autoconfianza elevada) facilitan la adquisición de la LE, lo que significa que el aprendiente adquiere la LE con mayor facilidad y mayor eficacia.

En definitiva, para Krashen (1985) el modelo del monitor es la base para demostrar las diferencias individuales que se producen en el aprendizaje/adquisición de una lengua. Es así como de las cinco hipótesis que contiene el monitor, la hipótesis de mayor trascendencia en las últimas décadas ha sido la del input comprensible, por su importancia al proporcionar el input necesario para motivar y comenzar con el aprendizaje/adquisición de la lengua, mediante la utilización apropiada de materiales didácticos comprensibles, relevantes y de interés para el estudiante.

1.6. Competencia comunicativa en la lengua extranjera

Desde siempre, pero con mayor fuerza ahora, una cuestión fundamental en la enseñanza de una segunda lengua (L2) ha sido cómo mejorar las competencias lingüístico-comunicativas de los estudiantes en un entorno de aula.

Como comenta Omaggio (2001), es preciso definir qué se entiende por “competente” o, en otras palabras, cómo logra una persona hacerse competente en el uso de una L2 y qué características tiene que tener un entorno de aula para maximizar las oportunidades de que los aprendientes lleguen a ser competentes, más allá de unos planes y programas adecuados, de un profesorado capacitado y de materiales y métodos actualizados.

El término *competencia* se asocia a la concepción de competencia lingüística desarrollada por Noam Chomsky, entendida como la capacidad del oyente/hablante para reconocer y producir una infinita cantidad de enunciados, a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea.

Sin embargo el paradigma chomskyano ha sido cuestionado por autores como Ruhstaller y Lorenzo (2004) y Romero (2008) por no haber considerado el aspecto social y de producción de significados como parte activa en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Estos autores acuñan la noción de *competencia comunicativa* como el dominio y la adquisición de procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

Fue así como Ruhstaller y Lorenzo (2004) ampliaron el concepto de competencia propuesto por Chomsky refiriéndose a la 'Competencia comunicativa' como la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados. En otras palabras, la competencia comunicativa es nuestra habilidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en una situación de comunicación.

Tradicionalmente el desarrollo de las destrezas o habilidades lingüísticas, ha sido clasificado en cuatro habilidades (oral, escrita, auditiva y lectora), las cuales se organizaron en habilidades productivas y habilidades receptivas. Las habilidades productivas atienden al modo de transmisión (oral y escrita) del mensaje comunicativo. Y las habilidades receptivas se refieren al papel que desempeñan la comprensión auditiva y comprensión lectora en la comunicación.

Actualmente la discusión sobre las habilidades lingüísticas se centra en considerar al aprendiente en su conjunto, como un todo vinculante con el aprendizaje y su entorno; es decir el niño aprende y adquiere el sistema gramatical en un contexto determinado que incluye personas, lugares, rutinas, propósitos y un conjunto de actitudes y creencias vinculadas a una sociedad.

Swain (1985) identifica como componentes de la competencia comunicativa elementos como: la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica, en donde apunta no solo al conocimiento de las estructuras lingüísticas, sino también a la adecuación del contexto, al saber estructurar coherentemente el discurso y a emplear estrategias efectivas para iniciar, desarrollar y finalizar la comunicación.

A su vez Ruhstaller y Lorenzo (2004) proponen una revisión del modelo de competencia comunicativa de Swain y concluye que son cuatro los elementos que la integran:

- a) La Competencia Gramatical que aborda los conocimientos léxicos, sintácticos, semánticos, morfológicos y fonológicos de una lengua;
- b) La Competencia Sociolingüística que permite comunicar en un contexto social y cultural;
- c) La Competencia Discursiva que permite construir opciones y unidades significativas, por encima del nivel de la oración;
- d) La Competencia Estratégica que compensa deficiencias en la comunicación con la ayuda de estrategias verbales y no verbales.

Autores como Aguirre (2005) y Niño (2008) proponen un enfoque integrador de las competencias para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según las necesidades y los propósitos de los agentes comunicadores. Sin embargo a pesar de que diferentes autores han propuesto distintos conceptos y enfoques para referirse a los componentes de la competencia

comunicativa, éstos no han variado sustancialmente en su esencia y mantienen lo que se conoce desde la época de Hymes (1971), en los setenta, como un conjunto de habilidades y conocimientos que facilitan el entendimiento y la interacción social a los hablantes de una determinada comunidad lingüística.

De acuerdo al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (CEF, 2001) la competencia comunicativa está compuesta por tres componentes, donde cada uno de ellos incorpora los conocimientos, las destrezas y las habilidades que utilizan los aprendientes de lenguas con la finalidad de comunicarse de manera eficaz. Ellos son:

1. Competencia Lingüística
2. Competencia Sociolingüística y
3. Competencia Pragmática,

A continuación se desarrolla cada uno de los componentes de la Competencia Comunicativa propuesta por el CEF.

1. La *Competencia Lingüística*.

Se refiere al conjunto de conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y semánticas de la lengua como sistema. Esta competencia se relaciona no sólo con la calidad de los conocimientos adquiridos sino también con la organización cognitiva de ellos, dentro de sus principales componentes se encuentran: la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

Según el CEF (2001), un hablante es competente comunicativamente si es capaz de comunicarse con éxito en la L2 haciendo uso de las herramientas lingüísticas y de las reglas de uso de la lengua. A respecto, Niño (2008) agrega que para comunicarse efectivamente en esta competencia, se debe contar además con la facultad de asignar a las reglas gramaticales aspectos de coherencia y cohesión en el discurso.

Estudios recientes sobre la competencia comunicativa en la lengua extranjera dan cuenta de la gran variedad de trabajos realizados en el área de la competencia lingüística (Park, 2000; Roca de Larios, Manchón Ruiz &

Murphy, 2007). Dichos trabajos se encuentran relacionados principalmente con el estudio semántico, léxico y gramatical de la lengua; es así como los estudios de Roca de Larios et al. (2007) centraron su objetivo en los procesos de escritura de la L1 y la L2, en estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística y de diferentes centros educativos (de secundaria y universitaria). Han concluido que, independientemente del nivel de dominio de la LE, los estudiantes presentaron escritos más cuidados gramaticalmente en la LE que en la propia L1 y que el proceso de organización de la tarea es independiente del nivel de la competencia lingüística de los participantes. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por el CEF al señalar que la competencia lingüística se relaciona no solamente con el uso correcto de la sintaxis y el léxico, sino también con la organización cognitiva de la tarea.

2. La *Competencia Sociolingüística*.

La competencia sociolingüística implica el conocimiento de los componentes sociales y culturales propios de cada lengua, es decir, las reglas de interacción social y cultural que conllevan a comprender la estructura social, los valores, y creencias de los miembros de una cultura específica (Hymes, 1971). Los componentes de esta competencia son: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones populares, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

Para Tchoutezo (2010) la competencia sociolingüística comprende aspectos claves de funcionamiento social, tales como las normas de cortesía que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales y la apropiada codificación lingüística de determinados rituales propios del funcionamiento en comunidad.

En este sentido destacan los estudios relacionados con el comportamiento, con las relaciones entre pares, con la negociación de significado entre los interlocutores y con los marcadores lingüísticos propios de la lengua extranjera que se promueven en un contexto o en una situación particular (Yu, 2011; Rehner, 2011). Dichos trabajos señalan la importancia y la

necesidad de desarrollar las competencias sociolingüística en las escuelas y universidades en donde se enseña una LE, debido a la globalización y a las diferencias culturales que implica el aprendizaje de una lengua.

3. La *Competencia Pragmática*

Está relacionada con el uso funcional de los recursos lingüísticos en el intercambio comunicativo, como son el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (Naoko, 2011). Dentro de sus componentes principales se encuentran: la competencia discursiva, la competencia funcional, la presuposición y el principio de cooperación.

Algunos estudios recientes no han encontrado una correlación significativa entre el dominio del inglés como LE y la transferencia pragmática que realizan los estudiantes, ya que, tal como señalan Allami y Naeimi (2011), los participantes del estudio tienden a transferir aquellos elementos y normas socioculturales propias de su lengua materna, prestando poca atención al uso discursivo y pragmático de la lengua. Estos resultados indicaron que el desempeño en una LE es una tarea compleja que requiere “ir más allá” de la propia adquisición/aprendizaje de una LE, e incluye aspectos relacionados con la cultura de destino y su pragmática.

Por tanto, un modelo de enseñanza de lenguas no sólo debe reflejar los aspectos claves de la competencia lingüística (conocimiento gramatical), sino también aquellos factores sociales y culturales que circunscriben al hablante-oyente en su vida social y en su comunicación. Es decir, el aprendiente de una lengua extranjera se ve enfrentado no solo a desarrollar las competencias lingüísticas sino también a internalizar todos aquellos marcadores lingüísticos que forman parte de las relaciones sociales.

El siguiente esquema resume los componentes de la *Competencia Comunicativa* e incluye aquellos aspectos básicos de cada una de las competencias propuesta por el CEF en su apartado 5.2. (Figura 1.2.).

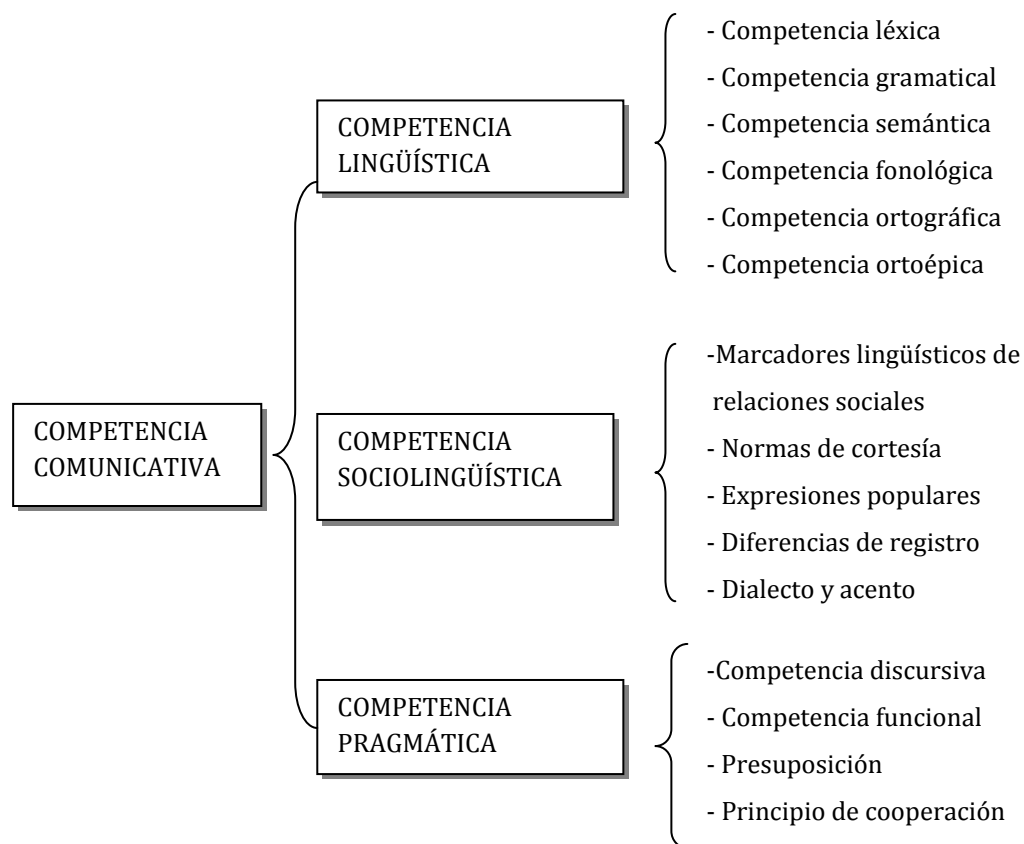


Figura 1.2. Principales Componentes de la Competencia Comunicativa. Adaptado del CEF: Common European Framework, 2001.

Todos los sub-componentes de la competencia comunicativa anteriormente vistos pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, que en nuestro caso corresponde al aprendiente de una lengua extranjera. Dicho agente social debe organizar su propio aprendizaje y participar activamente en él asumiendo la responsabilidad de autoevaluarse y de supervisar su proceso de aprendizaje de lenguas (Pulido, 2004).

En resumen, se puede señalar que al hablar del aprendizaje de lenguas en base a competencias nos referiremos al conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que desarrollan los aprendientes de una lengua a través de su utilización y que los capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación con sus límites lingüísticos, sociales y culturales. En otras palabras la competencia comunicativa (Madrid & McLaren, 1995) supone que los alumnos son capaces de comunicarse tanto de forma escrita como oral en la lengua extranjera (competencia

lingüística), expresando las ideas y contenidos de forma coherente y cohesionada (competencia discursiva), sabiendo recurrir a los registros apropiados para cada situación social (competencia sociolingüística), procurando una comunicación eficiente y sin interrupciones (competencia estratégica) y, finalmente, aplicando los conocimientos de la cultura del país de la lengua extranjera (competencia sociocultural).

Para este estudio se tomarán como base las orientaciones teóricas que plantea el CEF en su apartado 5.2. (2001) sobre la *Competencia Comunicativa*, por tratarse de un enfoque actual, pertinente y alineado a los planes y programas con los que trabaja el Ministerio de Educación de Chile en donde plantea que el nuevo Ajuste Curricular para el aprendizaje del inglés debe privilegiar el desarrollo de las competencias comunicativas para responder a los desafíos del mundo global, concediendo mayor autonomía e iniciativa a los/las alumnos/as.

En el siguiente apartado se profundiza en la competencia comunicativa a la luz de las Bases Curriculares y Planes y Programas establecidos por el Ministerio de Educación de Chile en el marco de los nuevos ajustes curriculares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (MINEDUC, 2009).

1.7. La enseñanza del inglés en Chile

En el Chile de hoy resulta imperioso que los ciudadanos desarrollen habilidades lingüísticas y comunicativas para desenvolverse en una L2, especialmente en la lengua inglesa, dadas las características de economía abierta que exhibe el país, ya que cuanto más adecuado sea el manejo de este instrumento, mejor será la calidad de la comunicación y la interacción.

En ese contexto, el inglés ha dejado de ser un vehículo más de comunicación, convirtiéndose en una poderosa herramienta para la comunicación intercultural, por lo que, para muchos usuarios hablantes de otras lenguas, pasa a convertirse en un 'lenguaje básico', tal como lo es la lengua materna en todo ámbito y como ha llegado a serlo la computación en muchas áreas.

Las transformaciones educativas enfocadas desde la perspectiva de la globalización, deben considerar el nuevo escenario y acercar a las personas a los códigos de la modernidad mediante la adquisición de las herramientas adecuadas que les permitan enfrentar los cambios que imponen las relaciones con el mundo global, como lo señala el informe CEPAL-UNESCO (1992) cuando expresa que “toda la población debe estar capacitada para manejar los códigos culturales de la modernidad, o sea, el conjunto de destrezas para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la vida moderna” (p.209). Fuera de toda duda, la adquisición de una segunda lengua (L2) y especialmente en nuestro país en la actualidad, el aprendizaje del inglés como idioma extranjero (AIIE), es un desafío importante, sobre todo, si se considera el posicionamiento económico, político y cultural del Chile actual y las orientaciones de las autoridades educativas al respecto.

En consecuencia, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) a través de los objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos Obligatorios, en su apartado sobre Idioma Extranjero señala que:

...dada la globalización de la economía y la cultura de nuestro país requiere que su población tenga al menos la comprensión de un idioma extranjero que le sirva para desempeñarse en los nuevos contextos tanto laborales como

culturales y que además le permita desarrollar futuros aprendizajes, más avanzados (MINEDUC, 2010, p.73).

En Chile, están comenzando a abrirse paso los estudios de postgrado sobre adquisición de lenguas extranjeras (Universidad Andrés Bello, Universidad de Chile y Universidad Católica de Temuco²), desde la perspectiva de la comprensión lectora o la cognición y la metacognición (Universidad Católica de Valparaíso³) y la producción oral con orientación fonético-fonológica (Universidad de Concepción⁴), entre otros.

1.7.1. La competencia comunicativa en inglés en el curriculum nacional chileno

El presente apartado da cuenta de cómo la competencia comunicativa se refleja en el curriculum nacional chileno, a través de la asignatura de inglés y del conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades propuestas en las bases curriculares 2012. En este sentido se han incorporado mejoras y actualizaciones en el currículum nacional con la finalidad de desarrollar en los alumnos y alumnas las habilidades necesarias para utilizar el idioma inglés como una herramienta que les permita acceder a la información y ser capaces de desenvolverse adecuadamente tanto en forma oral como escrita.

Una de las ideas-fuerza que plantea el Currículum nacional chileno a través de los Planes y Programas de Estudio en el sub-sector de aprendizaje-inglés, es el desarrollo progresivo, funcional e integral de las habilidades lingüísticas; las cuales se estructuran en secuencia desde 5º Básico⁵ a 4º año Medio⁶.

² Titulaciones como Magister en Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera en la UNAB. Magister en lingüística, mención Lengua inglesa de la Universidad de Chile, y Master en TEFL de la UCT.

³ Titulaciones como Doctorado en Literatura, Doctorado en Lingüística, Doctorado en psicología y Magister en Lingüística aplicada.

⁴ Titulaciones como Doctorado en Lingüística, Doctorado en Educación y Magister en Lingüística aplicada con mención.

⁵ 5º Básico equivale a 5º de Educación primaria en el Sistemas Educativo Español.

El propósito general de la asignatura de inglés expresada en las bases curriculares chilenas plantea que las alumnas y alumnos aprendan el idioma inglés como una herramienta para desenvolverse en situaciones comunicativas simples de variada índole y, principalmente, les permita acceder a nuevos conocimientos y aprendizajes.

Considerando lo anterior, la propuesta formativa en las bases curriculares de la asignatura de inglés toma principalmente las directrices del Enfoque Comunicativo para la enseñanza de este idioma (en inglés, Communicative Language Teaching) y lo complementa con aportaciones de otros enfoques que ponen el énfasis en la comunicación, tales como el Método Natural (en inglés, The Natural Approach), el Aprendizaje Colaborativo (en inglés, Cooperative Language Learning), enseñanza de lengua basada en contenidos (en inglés, Content-Based Instruction) y la enseñanza de la lengua mediante tareas (en inglés, Task-based Language Teaching). Estos enfoques son coherentes con un aprendizaje constructivista y sociocultural, ya que promueven el aprendizaje significativo, la resolución de tareas en base a problemas y en consecuencia brinda posibilidades de construir e intercambiar e involucrarse en las tareas de aprendizaje.

En el documento sobre las bases curriculares (MINEDUC, 2012a) que rigen desde el año 2012, se plantea la incorporación de elementos claves para el desarrollo de las habilidades comunicativas en el idioma inglés, como son:

1. Énfasis en la comprensión y la comunicación significativa, destacando la importancia del vocabulario y del uso de material que apoye la comprensión.
2. Desarrollo de la competencia comunicativa a través de diversas situaciones interactivas, en donde la comunicación es el eje principal del aprendizaje de una lengua.
3. Visión integradora del idioma principalmente como medio para comunicar significados y adquirir información, en lugar de ser un objeto de estudio en sí mismo.

⁶ 4º año Medio es equivalente a 2º de Bachillerato en el Sistema Educativo Español.

4. Incorporación de tareas que implican el uso del idioma en situaciones comunicativas significativas, contextualizadas y cercanas a la realidad y los intereses de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, el sub-sector inglés refuerza el enfoque comunicativo funcional del Currículum de la reforma actualmente en funcionamiento y apuesta por estimular a los estudiantes para que utilicen el idioma en una dimensión personal y social.

1.7.2. Currículum nacional chileno alineado a estándares internacionales

Al hacer referencia al nivel de dominio del idioma, es difícil dar una descripción clara y precisa de lo que significa que un estudiante pertenezca a un nivel de principiante, intermedio o avanzado, ya que la habilidad del manejo del idioma puede tener distintas interpretaciones. Debido a esto, existen directrices internacionales que intentan estandarizar los niveles del idioma para tener las mismas interpretaciones al referirse a un determinado dominio.

La referencia de alineación internacional por la que ha optado el Ministerio de educación en Chile es el Marco Común Europeo de Referencia (Common European Framework, CEF), que es aceptado internacionalmente como una forma de establecer criterios y estándares en cuanto a las habilidades en inglés. Además ofrece una serie de descripciones de logros claros y flexibles en las habilidades del inglés, que representan una gran contribución a la hora de establecer objetivos de aprendizaje en este idioma.

Específicamente, estas bases curriculares se orientan al logro de dos niveles. El A2 corresponde a un nivel elemental o básico y se usa como referencia para el nivel que debe alcanzar un estudiante al terminar la Enseñanza Básica (8° Básico) y el nivel B1 equivalente a un nivel pre-intermedio que corresponde al nivel mínimo que deben alcanzar los estudiantes al finalizar sus estudios de Enseñanza media (en 4° Medio).

De acuerdo con el CEF el *NIVEL A2* se adquiere cuando el estudiante al finalizar sus estudios primarios (8° año de Enseñanza Básica) es capaz de llevar a cabo tareas simples y cotidianas de comunicación, que no requieran más que intercambios sencillos y directos.

Con respecto al *NIVEL B1*, se adquiere cuando el estudiante al finalizar sus estudios secundarios (4° año de Enseñanza Media) es capaz de comunicarse, describir experiencias y justificar brevemente sus opiniones, deseos y aspiraciones.

En las bases curriculares las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita), se enuncian en forma separada, lo que obedece solo a la intención de organizar y ordenar la información. En este sentido, el docente enseña las habilidades de manera interrelacionada en todo momento y son abordadas por los estudiantes considerando la interdependencia que existe entre ellas al expresar un mensaje. De este modo, los alumnos se aproximan al uso real del idioma y se enfrentan a tareas relevantes, motivadoras y significativas, lo que contribuye a desarrollar mayor fluidez en la expresión y la comprensión de significados.

Actualmente, la enseñanza del inglés en Chile considera una visión global del lenguaje y promueve la interrelación entre las cuatro habilidades (MINEDUC, 2010), el que constituye el aspecto más importante en el aprendizaje del idioma. Es así como en el currículum nacional chileno se han delimitado las capacidades y destrezas que el alumno debe manejar en cada uno de los niveles alcanzados (A2 y B1) en las categorías de *comprensión* y *expresión* en la lengua inglesa.

La Figura que se presenta a continuación, detalla cada uno de los niveles comunes y aspectos a desarrollar para cada categoría de comprensión y expresión en el idioma inglés, en sus niveles A2 y B1 respectivamente, como una forma de orientar el nivel de progreso y requerimiento entre un nivel y el siguiente. (Figura 1.3.).

NIVEL	CATEGORÍAS DE COMPRENSIÓN		CATEGORÍAS DE EXPRESIÓN	
	COMPRENSIÓN AUDITIVA	COMPRENSIÓN LECTORA	EXPRESIÓN ESCRITA	EXPRESIÓN ORAL
A2	Comprensión de frases y vocabulario más habitual en textos orales adaptados y auténticos simples, sobre temas de interés personal como: la familia, su entorno y hobbies. Identificando la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Lectura de textos muy breves y sencillos como: cartas, anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios. Demostrando encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos.	Escritura de notas y mensajes breves y sencillos relativos a necesidades inmediatas, expresados en: postales, listas de compras, tarjetas de invitación, tiras cómicas, etc. Utilizando acciones cotidianas muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a un amigo.	Utilización de una serie de expresiones y frases para describir en términos generales y sencillos a la familia, amigos y otras personas; a las condiciones de vida, el origen educativo y los hobbies.
B1	Comprensión de las ideas principales cuando el discurso es claro y relativamente lento. Se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en la escuela, en el tiempo de ocio y en programas de radio o TV.	Comprensión de textos descriptivos, instructivos e informativos simples relacionados con personas y lugares que marcan tendencia entre los jóvenes.	Capacidad de escribir textos sencillos de tipo descriptivo y narrativo breve y simple. Relacionados con el deporte, la música y la vida saludable.	Expresión oral a través de monólogos y diálogos breves y simples con el fin de describir experiencias, hechos, sueños, esperanzas y ambiciones. Explicando y justificando brevemente las opiniones.

Figura 1.3. Niveles comunes de referencia para las categorías de comprensión y expresión en el currículum nacional chileno. Adaptado de las bases curriculares del MINEDUC (2010).

A modo de reflexión hay que señalar que la incorporación de la competencia comunicativa en el currículum nacional Chileno significa la incorporación de asuntos léxicos y semánticos alineados con los estándares internacionales; así, el objetivo es 'comunicar significados' en lugar de 'estudiar las estructuras del inglés', lo que supone un reto para todos los profesores y profesoras de inglés del país en cuanto al uso de metodologías y enfoques didácticos apropiados para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes en una lengua extranjera.

Por esta razón se tiende a pensar que en la medida en que se involucre a los estudiantes en situaciones verdaderamente significativas de comunicación, los estudiantes serán capaces de comprender, interactuar e involucrarse exitosamente en la producción del idioma, ya que la lengua se aprende cuando se está lo suficientemente expuesto a ella y se utiliza como instrumento para el intercambio social. De esta forma, una cuestión crucial para el éxito de la aplicación del currículum nacional chileno es la formación del profesorado en las universidades chilenas como factor de cambio. El rol protagonista del docente hace imprescindible su preparación ante los retos e innovaciones que se están produciendo en torno a la educación (Martínez & Carrasco, 2006).

1.7.3. Motivación y actitudes en el currículum nacional chileno

En el contexto nacional chileno, el idioma inglés es definido como una lengua extranjera, ya que no se emplea como lengua de comunicación entre sus habitantes y los estudiantes no tienen acceso inmediato a su uso fuera de la sala de clases. Lo anterior representa un gran desafío para enseñar ese idioma, tanto en relación con las metodologías aplicadas como con el desarrollo de la motivación para aprenderlo (Brown, 2007).

Como se ha mencionado en este capítulo y considerando lo anteriormente expuesto, el propósito de la asignatura Idioma Extranjero Inglés en el currículum nacional chileno es que los alumnos aprendan el idioma y lo utilicen como una herramienta para desenvolverse en situaciones comunicativas y para acceder a nuevos conocimientos y aprendizajes.

En Chile, el Ministerio de educación a través de los planes y programas de estudio de lenguas extranjeras (MINEDUC, 2011) ha señalado como importante que los aprendizajes de LE incluyan aspectos cognitivos y aspectos de carácter afectivo y social. A modo de ejemplo los programas de estudio plantean que los aprendizajes de inglés como LE incorporan actitudes como la perseverancia, el respeto hacia las personas y a las ideas distintas a la propia.

A partir de los Ajustes Curriculares del MINEDUC, se propone que los alumnos y las alumnas serán capaces de “desarrollar una actitud rigurosa, abierta, creativa y flexible frente al aprendizaje del idioma inglés que le permita desarrollar el sentido de respeto y valoración de la diversidad entre personas y culturas” (MINEDUC, 2009, p.96). Dicho objetivo enfatiza aspectos de motivación hacia el aprendizaje de la lengua y actitudes que los/as alumnos/as desarrollan a partir de la asignatura de Inglés como LE. Los contenidos se organizan en torno a temas de interés para los estudiantes, al entorno y a la edad de los/as alumnos/as.

Se plantea además que las actitudes propuestas en las bases curriculares 2012 son objetivos de aprendizaje que los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar, según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa (MINEDUC, 2012a):

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer tanto su propia realidad como otras realidades y culturas, valorando lo propio y ampliando su conocimiento de mundo.

Se promueve esta actitud, debido a que los objetivos de la asignatura de inglés buscan que los estudiantes se involucren de manera activa con los textos leídos y escuchados y con los temas tratados en ellos, expresando opiniones y estableciendo conexiones con su experiencia e intereses.

Por otra parte, dichos objetivos pretenden que los/as alumnos/as expresen ideas y compartan información en torno a temas que despierten su curiosidad. De este modo, proponen que el idioma inglés se utilice como un medio para ampliar el conocimiento de otras realidades y formas de vida, y para conocer y valorar aspectos de la propia realidad social y cultural.

2. Manifestar una actitud positiva de sí mismo y sus capacidades para aprender un nuevo idioma.

Los objetivos de la asignatura de inglés promueven la confianza en sí mismo, ya que expresarse en un idioma extranjero implica el esfuerzo de sobreponerse a las inhibiciones que puede generar el uso de una lengua distinta de la propia.

Adicionalmente, esta asignatura favorece la confianza en sí mismo por medio del reconocimiento y la comunicación de las propias ideas, experiencias e intereses que los objetivos de los Objetivos de Aprendizaje proponen.

3. Demostrar respeto ante otras personas, realidades o culturas, reconociendo sus aportes y valorando la diversidad de modos de vida.

Los objetivos de la asignatura de inglés promueven que los estudiantes conozcan y valoren otras culturas y realidades distintas de las propias.

4. Manifestar un estilo de trabajo y estudio riguroso y perseverante para alcanzar los propósitos de la asignatura.

Se requiere promover esta actitud para que los/as alumnos/as alcancen los diversos aprendizajes establecidos para la asignatura de inglés. Esta se fomenta por medio del trabajo asociado al aprendizaje de vocabulario, pronunciación y al proceso de escritura (organización de ideas, escritura, corrección y publicación), entre otros.

De esta forma aspectos como la motivación y la actitud frente al inglés como LE se plantean formal y abiertamente en las bases curriculares 2012 por parte del MINEDUC, sin embargo la gran tarea pendiente es lograr que tales objetivos transversales lleguen a los alumnos y las alumnas de las diferentes escuelas, liceos, colegios y universidades del país y que les permita tomar conciencia de sus propias dificultades frente al idioma y buscar formas de superarlas para alcanzar de manera más exitosa la comprensión y la producción del idioma inglés.

En conclusión, se puede agregar que a través de las prácticas del aula (clases) se puede contribuir de diversas maneras a la motivación por el aprendizaje del inglés

como LE y al desarrollo de actitudes positivas: por ejemplo, llevando a cabo un análisis de las necesidades de los alumnos y proponiéndoles la fijación de sus propios objetivos de aprendizaje; potenciando la dinámica de grupo y el aprendizaje cooperativo; utilizando materiales didácticos auténticos; integrando los conocimientos previos; primando la autonomía en el aprendizaje, entre otros.

1.7.4. Política educativa chilena para fomentar el aprendizaje del inglés

El Ministerio de Educación de Chile ha impulsado desde el año 2004 un plan bajo el lema “El Inglés Abre Puertas”, que busca intensificar el aprendizaje de este idioma, con el objetivo de que los chilenos tengan mejores oportunidades en un mundo globalizado, por cuanto el dominio de un inglés básico e instrumental no sólo entrega valor agregado a la formación académica general, sino que, hoy por hoy, es indispensable para aprovechar las nuevas oportunidades laborales que ofrece la internacionalización de la economía chilena.

El Ministerio de Educación de Chile sostiene que las personas que manejan este idioma tendrán más posibilidades de acceder a un empleo, de obtener una mejor remuneración, de lograr becas en el extranjero, de navegar por Internet, de comunicarse con personas de otros países y otras culturas, entre otros múltiples beneficios (MINEDUC, 2004).

Por esas razones, la Reforma Educacional ha contribuido a mejorar la adquisición del inglés, aumentando de seis a ocho el número de años para la enseñanza de un idioma extranjero y de dos a tres horas obligatorias para inglés en séptimo y octavo básico. Sin dejar de mencionar el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes del Ministerio de Educación de Chile, iniciado en 1997, que con sus propuestas de políticas educativas, intenta favorecer directa e indirectamente la enseñanza del inglés en escuelas y liceos del país.

A partir de los tratados y acuerdos internacionales de comercio, cooperación e intercambio que Chile ha suscrito en los últimos tiempos con la Unión Europea, Estados Unidos, Corea y Asia, las autoridades gubernamentales y educacionales han tomado conciencia de la necesidad e importancia que reviste el dominio de una LE, razón por la que actualmente se encuentran empeñadas en mejorar la calidad

de la competencia en inglés de los estudiantes de la Educación Básica, Media y de Pregrado.

En el año 2004, The University of Cambridge ESOL Examinations, a petición del Ministerio de Educación de Chile desarrolló un proceso de diagnóstico de la realidad educativa a nivel de colegios en el sector inglés. Para ello diseñó una prueba que fue administrada a 11.000 estudiantes de 299 colegios de diferentes niveles socioeconómicos; los alumnos pertenecían a 8º año de EGB y a 4º Medio, es decir, los cursos terminales de la educación básica y media chilena respectivamente.

El diagnóstico de la Universidad de Cambridge ESOL dejó entrever las carencias de la enseñanza del inglés en Chile, ya que los resultados mostraron que sólo el 1% de los y las estudiantes de octavo Básico y el 5% del alumnado de cuarto Medio alcanzan un nivel ALTE 2⁷ (MINEDUC, 2004).

A partir de los bajos resultados del diagnóstico de la universidad de Cambridge ESOL, se han gestionado acciones para mejorar el nivel y la calidad de la enseñanza del inglés en las escuelas y colegios del país, es así como se han generado programas de voluntariados extranjeros, becas de un semestre en el extranjero a alumnos de pedagogía en inglés de universidades acreditadas⁸, pasantías para profesores, cursos intensivos de inglés y de metodología para los docentes y el financiamiento de proyectos de innovación en la enseñanza del inglés desarrollados por docentes (MINEDUC, 2007).

En el año 2010 se decide medir el nivel de logro en inglés a través del examen TOEIC Bridge preparado por la Universidad de Cambridge ESOL que cumple con parámetros y estándares internacionales. Este examen pasa a ser parte de las mediciones de la calidad de la educación (SIMCE) y es la primera prueba censal a nivel latinoamericano orientada a medir el nivel de aprendizaje en una lengua extranjera (MINEDUC, 2010).

⁷ Nivel de dominio inicial de la lengua inglesa, donde se pueden expresar opiniones sobre temas abstractos o relativos a la cultura pero de modo limitado, pudiendo comprender información rutinaria o escribir cartas sobre temas simples y conocidos.

⁸ Ministerio de Educación (10-06-2007). Decreto N°221. Consultado el 16 de mayo de 2011.

Esta medición fue aplicada en octubre del año 2010 a 220.000 alumnos de tercero medio del país con el objetivo de contar con un diagnóstico sobre el nivel de aprendizaje del inglés en tres habilidades, expresión escrita y comprensión oral y escrita (en inglés, Writing, Listening and Reading).

El promedio alcanzado en el TOEIC Bridge (SIMCE de inglés) fue de 99 puntos de los 180 que contempla la prueba, lo que revela que sólo un 11 por ciento de los estudiantes logra comprender y entender frases cotidianas y textos breves en este idioma y que el 89% de los estudiantes no logra certificar un nivel básico de competencias en el idioma inglés (MINEDUC, 2011).

De acuerdo a los datos entregados por el Ministerio, entre la octava y la décima región chilena el nivel de reprobación se encuentra entre el 90% y el 94%, dato relevante si consideramos que los estudiantes que ingresan a la Pontificia Universidad Católica, Sede Villarrica provienen principalmente de las regiones anteriormente señaladas.

Si se considera la dependencia administrativa de los colegios, sólo el 10% de los alumnos y alumnas que provienen de colegios municipales o subvencionados lograron aprobar el test de inglés.

De esta manera, el SIMCE concluye que un tercio de los colegios no tienen profesores titulados ni docentes que realicen sus clases de manera íntegra en este idioma. Así mismo evidencia que las escuelas y colegios donde los estudiantes inician sus clases de inglés a una edad más temprana, lograron obtener mejores resultados.

Pese a los esfuerzos realizados hasta ahora, en la realidad chilena prevalece un fenómeno que no ha variado sustancialmente con el transcurso de las décadas y es el bajo nivel de logros de aprendizaje del inglés como Lengua extranjera (LE), donde no se consiguen las metas esperadas, aunque se hayan previsto mejoras desde modificaciones sustanciales en el currículo⁹ hasta la introducción de nuevas metodologías (MINEDUC, 2011); cabe entonces preguntarse a nivel de políticas

⁹ Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Informe Final. Mayo 2011.como referencia que es, poner al final, en el listado de referencias.

públicas que fomente el aprendizaje del inglés ¿A qué edad comenzar el estudio de una LE?, ¿Qué métodos de enseñanza pudieran ser más efectivos de utilizar?, ¿Cuáles son las condiciones y los programas de estudio que pudieran resultar más efectivos? (DeKeyser, 2006).

De lo anteriormente descrito y de la experiencia como profesora de inglés surge el interés por profundizar en aquellas dificultades que se encuentran a diario en la labor como docente y que pudieran estar relacionadas con la afectividad en el aprendizaje de idiomas.

1.7.5. Principales dificultades en la enseñanza-aprendizaje del inglés en Chile

Una de las principales dificultades para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en Chile tiene relación con los factores contextuales que inciden en su aprendizaje como la distancia lingüística, el nivel de competencia en la lengua materna y probablemente el prestigio de la Lengua extranjera en la comunidad en que se desenvuelve.

Al hablar de la distancia lingüística nos referimos al grado de similitud o divergencia entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (LE), en términos de diferencia tipológica (estructural, léxica, semántica); lo que incidiría directamente en el grado de dificultad del aprendizaje (Walqui, 2000). Sin embargo, el Diccionario de términos claves de ELE (2012), agrega que esta distancia se puede producir en dos aspectos, lingüístico y psicolingüístico, según el grado de diferencias lingüísticas objetivas entre dos lenguas, o, por el modo en el que los estudiantes perciben la relación entre su L1 y la LE.

Desde este punto de vista, la distancia lingüística que separa al Inglés del Castellano podría clasificarse como moderada, sin embargo se debe considerar el desarrollo metalingüístico que han tenido los estudiantes chilenos en su lengua materna. Al respecto, si se considera que en el Chile de hoy, menos del 10% de los estudiantes de la Enseñanza Media recibe educación privada (cuya calidad es superior a la del 90% restante de la población estudiantil, según los resultados de

las Pruebas SIMCE¹⁰, 2010), se puede pensar que la competencia lingüística y metalingüística en la L1 pueden afectar los resultados en el aprendizaje de la L2.

Respecto a la distancia psicológica entre el castellano (L1) y el inglés (LE), existen algunos factores de tipo afectivo que podrían surgir producto del grado de dificultad del aprendizaje (Diccionario de términos claves de ELE, 2012), entre los cuales se encuentran:

- El choque lingüístico. Relacionado con el grado de inseguridad lingüística producto de las dudas acerca del uso adecuado del léxico y la semántica, o acerca de la interpretación adecuada de los enunciados o, incluso, acerca de creer que el habla parece cómica o infantil.
- El choque cultural. Relacionado con descubrir que las estrategias de resolución y evitación de problemas no son válidos en la nueva cultura. Esta situación puede producir una sensación de estrés, miedo o desorientación en el estudiante, que puede desembocar en un rechazo hacia la LE, los hablantes e incluso hacia la otra cultura.
- La motivación. La distancia psicológica se relaciona con el tipo de motivación que tenga el estudiante y variará según que ésta sea integradora, instrumental o, únicamente, de subsistir y permanecer en un país extranjero.
- La permeabilidad del ego. Se refiere a en qué medida el estudiante es capaz y está dispuesto a renunciar parcialmente a su individualidad, de manera temporal, para integrarse en la nueva comunidad de habla.

Otra de las dificultades que se presentan en la enseñanza-aprendizaje del inglés en Chile tiene relación con el hecho de que los aprendientes se desenvuelvan la mayor parte del tiempo en un entorno en el que el inglés no forma parte de una necesidad esencial de comunicación, lo que provoca que ellos no se sientan intrínsecamente obligados a entablar intercambios comunicativos en la LE ni sean compelidos por otros a recurrir a la LE para realizar dichos intercambios, pudiendo eludir su empleo en situaciones altamente emotivas, apremiantes, desventajosas o estresantes. Frente a esta situación, la posibilidad de recurrir y usar la lengua materna se presenta altamente factible, ya que la situación de inseguridad lingüística provoca

¹⁰ SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación de Chile. Esto hay que explicarlo cuando se menciona por primera vez, no después.

que los estudiantes se refugien en la estabilidad y certeza que les brinda el manejo lingüístico de la L1.

Según Rose (1999), la escasa o nula disponibilidad/proximidad de hablantes nativos “se puede traducir en carencia total o escasez de *input* en contextos verdaderos de comunicación para practicar formas de lengua auténtica” (p.169), por lo que los estudiantes cuentan con escasas oportunidades de experimentar “las ilustrativas dimensiones de la (in)comunicación intercultural” (p.169). Al respecto, Savignon (2001) aludiendo a los contextos, señala que cuando la adquisición del inglés sucede en un contexto anglófono, abundan las oportunidades para usar dicha lengua fuera del aula, porque se da lo que ella denomina 'experiencias de campo sistemáticas', en las cuales los estudiantes consiguen (o no) funcionar en inglés.

En un contexto no anglófono, con una cultura “cerrada” como la de Chile, las oportunidades para la exposición a la lengua y, por lo tanto, para el aprendizaje del inglés, son mucho menos frecuentes y las situaciones no siempre son genuinas, sino que suelen ser ‘pseudo-auténticas’, es decir, experiencias de la vida ‘real’ trasladadas al aula y puestas en escena mediante recreaciones y simulaciones que pretenden (re)producir situaciones de comunicación y competencia intercultural, ya que las oportunidades verdaderamente auténticas no están disponibles libremente y en abundancia en la realidad.

Un punto esencial dentro de las dificultades en la enseñanza-aprendizaje del inglés radica en el profesorado, ya que se debe considerar que es el profesor quien interpreta, dirige y ejecuta la reforma, el currículo y los Planes y programas que se propugnan desde el MINEDUC. El hecho de que un tercio de los establecimientos públicos y subvencionados de Chile no cuente con profesores especialistas en el área de inglés es una carencia importante si se desea influir sobre la calidad de la educación pública.

Además, una evaluación voluntaria realizada en el año 2012 por el Ministerio de Educación a los profesores de inglés dejó en evidencia que el 34% de ellos (n=3.000) no cuenta con nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia, que es el nivel mínimo para dar clases en los centros educativos del país (MINEDUC, 2013). El 37% de los profesores de Inglés cuenta con un nivel B2 y

sólo el 29% de ellos se califican como “usuarios competentes”, obteniendo sobre el 90% de logro en las habilidades evaluadas (comprensión lectora, comprensión auditiva y uso del idioma). Este hecho obliga a replantear la mejora de la calidad de la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado, de las instituciones formadoras y de los estándares de formación inicial propuestos por el Ministerio de Educación.

Especial atención se debe prestar al proceso formativo de los profesores. Según la Comisión Nacional de Acreditación¹¹ (CNA, 2012), de las 24 carreras del área de inglés registradas, 13 cuentan con una aprobación menor a cinco años, que es lo que suele durar el programa de estudios de Pedagogía en inglés; en tanto dos universidades no se han certificado y otras dos presentan la acreditación vencida. Existiendo carreras sin acreditar o con una acreditación que no supera los años de estudio de la misma, es altamente probable que la calidad de enseñanza en esta área sea de menor nivel y que su impacto se sienta primeramente en la formación de profesores y en un segundo momento en los cientos de alumnos/as que recibirán una educación de menor calidad. Esta situación pudiera hacer entender, en parte, los bajísimos resultados presentados por los estudiantes en el SIMCE de inglés en el apartado anterior.

Ya los estudios de Rose (1999) y de Finn y Achilles (2003) dan cuenta de algunos factores de tipo logístico que dificultarían los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LE, como la realización de las clases de lengua en grupos demasiado numerosos, donde el *input* y la atención se diluyen en la masa de las salas sobrepobladas, situación que generalmente se ve agravada por las reducidas horas de contacto con la LE a la semana.

Finn y Achilles (2003) encontraron mejoras significativas en lectura y en matemáticas cuando los grupos eran pequeños, de 13 a 17 estudiantes; incluso añaden que los beneficios fueron mayores en los estudiantes que comenzaban su educación temprana (pre-básica) en grupos con pocos alumnos/as. Del mismo modo, los estudios de Madrid (2005) sobre la evaluación e implementación de

¹¹ La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es un organismo chileno de carácter público y autónomo, que tiene como objetivo verificar y promover la calidad de las instituciones y programas de educación superior en Chile.

Técnicas de innovación docente en Didáctica de la Lengua Inglesa, han comprobado que el número de alumnos del grupo influye considerablemente en el nivel de aprendizaje de los estudiantes, en el comportamiento del profesorado y consiguientemente, en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.

En la realidad de la educación pública chilena, por lo general, los grupos se componen de 45 estudiantes por curso o más, lo que dificulta la implementación de metodologías activo-participativas propias del enfoque de enseñanza-aprendizaje actual.

Asimismo, en términos de frecuencia de contacto con la lengua meta, esta fluctúa entre dos y cuatro horas por semana (de 45 minutos cada una), lo que resulta insuficiente si se estima que esas condiciones no conducen al aprendizaje exitoso de un idioma (Rose, 1999). Del mismo modo, DeKeyser (2000) advierte que para producir aprendizaje significativo, es preciso proporcionar la suficiente cantidad y calidad de input durante las horas de clase de la LE; condición que debiera ser semejante a los programas de inmersión total. Tal situación no pareciera ser factible en el contexto de este estudio.

1.8. Contexto de la Pontificia Universidad Católica de Chile y su sede regional en Villarrica

En este apartado, se revisan los inicios de la Universidad, fundación y apostolado, como así también el contexto en el cual nace y se proyecta su única sede regional en Villarrica, campus Paul Wevering. Comprender el contexto en el cual se encuentra inserta la sede regional Villarrica es fundamental para el conocimiento de su identidad y sentido en la región.

La Pontificia Universidad Católica de Chile fue fundada el 21 de junio de 1888 por iniciativa del Arzobispo de Santiago de la época, Monseñor Mariano Casanova, con el objetivo de ser una institución que integrara la excelencia académica y una formación inspirada en la doctrina cristiana. De esta forma y desde su creación se optó por formar profesionales poseedores de un auténtico sentido cristiano de la vida y que sirviera como fermento renovador para las nuevas generaciones¹².

Entre los años 1920 y 1953, durante el rectorado de Monseñor Carlos Casanueva Opazo, se crearon seis nuevas facultades (Arquitectura, Comercio, Filosofía y Ciencias de la Educación, Medicina, Tecnología y Teología) y cuatro escuelas (Servicio Social, Enfermería, Ciencias Biológicas y Artes Plásticas), además del Club Deportivo, el Hospital y la Federación de Estudiantes. Es en este período que se inician las gestiones para regularizar la situación de la sede que desde 1936 se encontraba preparando a los y las jóvenes de la época como profesores de primaria en la Escuela Normal de San José de la Mariquina.

En el año 1963 las actividades de formación de profesores se trasladan definitivamente desde San José de la Mariquina a Villarrica. En 1968 a raíz de la Reforma Educacional, esta Escuela de Pedagogía se transforma en Sede Regional Universitaria y sus egresados reciben el título de Profesor de Enseñanza Básica. Asimismo, se incorpora por primera vez al currículo la posibilidad de obtener una Mención.

Es así como por más de cincuenta años la Universidad a través de su sede regional campus Padre Paul Wevering en Villarrica, ha contribuido, desde la misión

¹² Adaptado del sitio web de la universidad <http://www.uc.cl/la-universidad/historia#>

específica de la Pontificia Universidad Católica de Chile en el cultivo y la transmisión del saber y el diálogo fe-cultura, al desarrollo sustentable de la Región de la Araucanía y del país en el ámbito de la educación, el desarrollo local y la diversidad cultural.

Algunos de los hitos históricos más relevantes de la sede Villarrica se han incorporado en una línea de tiempo la cual da cuenta de su historia, crecimiento y desarrollo como institución en las distintas dimensiones, especialmente en su responsabilidad social e institucional en el desarrollo integral de una sociedad más justa y pluralista (Figura 1.4.).



Figura 1.4. Línea de tiempo con los hitos más relevantes del Campus Paul Wevering. Adaptado de la "Presentación de la sede al Honorable Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica de Chile", marzo 2012.

La Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile está ubicada en la ciudad de Villarrica, Región de la Araucanía, distante a 750 km. aproximadamente de Santiago. Es una ciudad con 45.531 habitantes a 227 metros de altitud y tiene una superficie de 1291 km², considerando las áreas urbana y rural.

Desde su origen esta unidad académica ha estado avocada a la educación, ha desplegado un compromiso permanente por el desarrollo de la región y el país, muy particularmente a través de la formación de profesores y a través del desarrollo de su línea de interculturalidad, con el propósito de contribuir a la valoración de la diversidad y de la participación intercultural.

Como una forma de contextualizar el contexto sociocultural en el cual se encuentra inserto el campus Paul Wevering de la Pontificia Universidad Católica de Chile, hemos decidido incorporar algunos datos estadísticos de la situación de la región en el contexto nacional y como estos datos pudieran influir en la apuesta de la sede a nivel educacional en la región.

Según el CENSO¹³ del año 2002, la región tiene una importante presencia de población mapuche, la cual se concentra principalmente en la región de la Araucanía con el 33,6%, la Metropolitana con el 30,3% y en las regiones de Los Ríos y de Los Lagos con el 16,6% de su población. La actividad económica regional es fundamentalmente silvo-agropecuaria y turística. Se estima que un 38% de la mano de obra regional es absorbida por la agricultura y el sector de servicios.

De acuerdo al INE¹⁴, a nivel nacional una de las regiones que presenta menos participación en el PIB¹⁵ Nacional es la IX región, con un 2,3%; de igual manera, presenta el menor PIB per cápita (16.5) nacional.

¹³ CENSO: Recuento de individuos que conforman una población con el objetivo de determinar el número de personas humanas que componen un grupo, normalmente un país o una nación. En este caso, la población mapuche que habita en una región y en el país.

¹⁴ INE: Instituto Nacional de Estadísticas de Chile.

¹⁵ PIB: Producto Interno Bruto.

El informe del PNUD¹⁶, por otra parte, demuestra que la novena región presenta el Índice de Desarrollo Humano más bajo del país según Informe del año 2010. En donde las cifras sitúan a la región de la Araucanía y a Villarrica puntualmente en el lugar 136 del ranking nacional.

Otros datos de relevancia aportados por el PNUD sobre la Región, son los siguientes: presenta el segundo nivel de más baja inversión privada del país, con un 35% de su población en situación de pobreza.

Si los indicadores señalados fuesen desglosados por sectores, en las comunidades rurales en general, y en las comunidades mapuche en particular, presentarían niveles aún más críticos dado que la pobreza extrema afecta con especial énfasis a estos sectores.

Considerando la relación entre ingresos per cápita y crecimiento económico regional, la Región de la Araucanía presenta simultáneamente un bajo ingreso per cápita y una baja tasa de crecimiento, lo que la deja entre las tres regiones "más atrasadas" del país.

Hasta el año 2006 se registra en la región de *la Araucanía* una importante reducción de la pobreza. Sin embargo los resultados del último CASEN¹⁷ (2010) muestran que la pobreza se incrementó a un 27,1%, lo que equivale a un aumento de 7 puntos porcentuales entre ambas mediciones. Es la región que presenta la mayor tasa de pobreza manifestada a nivel país, seguida por las regiones del Biobío, Maule y Los Ríos con 21,0%, 20,8% y 20,4%, respectivamente. La indigencia aumenta significativamente respecto del 2006, desde el 6,1% registrado a un 9,0%, en la medición Casen 2009. En este caso la región

¹⁶ PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, cuyo foco principal es apoyar las políticas públicas destinadas a reducir los desequilibrios existentes y el análisis de escenarios sobre el impacto de la gestión pública en la equidad, estimulando redes locales a favor de la equidad y promoviendo experiencias piloto de gestión local equitativa que puedan ser replicados a mayor escala.

¹⁷ CASEN: Encuesta de Caracterización Socioeconómico Nacional. Es el principal instrumento de medición para el diseño y evaluación de la política social existente en Chile. Poner como referencia si está publicada

presenta la tasa más alta a nivel nacional y sobrepasando la tasa de indigencia nacional (3,7%) en 5,3 puntos porcentuales.

En el año 2009 el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) presentaron el Índice de Infancia y Adolescencia para las regiones y comunas del país. El índice aborda condiciones esenciales para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en las dimensiones de salud, educación, ingreso y habitabilidad, vinculadas con algunos de los derechos reconocidos como fundamentales en la Convención sobre los Derechos del Niño: el derecho a la salud, a la educación y a un nivel de vida adecuado. Si se analiza el Índice de Infancia y Adolescencia elaborado por MIDEPLAN y UNICEF (2009) se constata que tanto en salud como en educación la región de *La Araucanía* presenta el menor valor del índice en el país lo que nos sitúa como una de las regiones más desposeídas a nivel nacional.

La situación anteriormente descrita delimita el entorno en el que se encuentra la Sede Regional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ubicada en la comuna de Villarrica; reflejado tanto en los niveles de inversión nacional y extranjera como así también en los índices de pobreza y productividad.

Es en este contexto en el cual la Pontificia Universidad Católica de Chile ha querido contribuir al desarrollo de las regiones antes mencionadas, las cuales muestran los índices de mayor vulnerabilidad y dificultades en el ámbito educativo del país, siendo un aporte a la formación de profesores del sur de Chile.

2. FACTORES QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE DE UNA LE

Este segundo capítulo presenta los factores que afectan al aprendizaje de una LE en contexto de aula, los cuales se han organizado en dos grandes grupos: los factores sociodemográficos y los factores afectivos del aprendizaje.

Dentro de los factores sociodemográficos se encuentran la edad y el género como variables individuales recurrentes en los estudios relacionados con el aprendizaje de lenguas. Y para los factores afectivos se profundiza en los constructos ansiedad y motivación hacia el aprendizaje de LE, su influencia, relevancia y modelos teóricos que los sustentan.

2.1. Factores sociodemográficos

Se presentan en este apartado aquellos aspectos sociodemográficos como la edad y el género, que presentan algún grado de influencia relacionados con la enseñanza-aprendizaje de una LE.

2.1.1. Edad

Una de las variables que recurrentemente se ha tratado en las discusiones sobre las diferencias individuales en el aprendizaje de una LE, es la edad (Huang & Jun, 2011). Diversas investigaciones se han llevado a cabo con el fin de conocer si la edad afecta o facilita la adquisición/aprendizaje de una LE.

Técnicamente la variable edad resulta de fácil medición, sin embargo y tal como lo plantea Bettoni (2001) en el factor edad en el aprendizaje de una LE se conjugan dos puntos de vista muy diferentes y dinámicos entre sí, el punto de vista biológico y el punto de vista sociológico. Las conclusiones al respecto han sido diversas, los investigadores aún no están de acuerdo sobre la existencia de una edad que facilite o no el dominio de la LE, sin embargo concuerdan en el reconocimiento de la complejidad del factor (Martín, 2000; Matud, Díaz, Aguilera, Rodríguez & Matud, 2003; Kennedy, 2006; Willis, 2007).

Los niños por su parte poseen una mayor plasticidad y estructura neurológica que se adapta mejor al aprendizaje lingüístico, pese a tener un cerebro cognitivamente menos maduro. Algunos estudios han demostrado que los niños/as adquieren más rápidamente el dominio de la LE (MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2002) y que por defecto aspectos como la ansiedad frente al aprendizaje de una LE se ven reducidos; ya que el deseo de comunicarse de los niños y niñas en la LE es altamente motivador y se crean más oportunidades para practicar la LE en forma de juego (Baker & MacIntyre, 2000).

Bernaus (2001) señala que los niños y niñas logran más fácilmente una buena pronunciación y un perfecto acento, debido a su espontaneidad y bajo temor a cometer errores. Esto se nota en situaciones de adquisición-aprendizaje, tanto de L2 como de LE, en donde los niños/as utilizan el idioma de forma libre, voluntaria y sin temor a cometer errores o a la evaluación, gracias al aspecto lúdico del aprendizaje o adquisición de la LE a esa edad. A este respecto, Moreno-Fernández (2009) plantea que los “niños aprenden mejor cualquier lengua que los hombre/mujeres mayores, gracias a la imaginación y a la improvisación” (p.319).

Sin embargo, Bernaus (2001) agrega que los adultos aprenden con más rapidez que los niños/as y que éstos a su vez alcanzan niveles más altos de rendimiento en el aprendizaje de la LE, debido a la metacognición permanente que realizan durante sus interacciones comunicativas en la LE y al bagaje socio-cultural que poseen los adultos. En efecto, desde el punto de vista lingüístico-teórico, el adulto utiliza otros recursos cognitivos en el aprendizaje de una LE, en conjunto con su capacidad para reflexionar y construir significados sobre su propio aprendizaje.

En relación a la edad y la velocidad de aprendizaje de una LE, varios estudios (Kormos & Csizér, 2008; Komiyama, 2010) han demostrado que, en el caso de la sintaxis y de la morfología, los adultos aprenden más rápidamente que los niños/as y, a su vez, que los/las niños/as mayores aprenden más rápidamente que los más pequeños. Sin embargo, en términos fonológicos, los niños/as son capaces de producir sonidos más puros y cercanos a los de la lengua meta que los adultos (Baker, Trofimovich, Flege, Mack, & Halter, 2008).

Para MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, (2002) sería poco recomendable para el adulto en un primer momento de aprendizaje formal de la LE, un acercamiento exclusivamente oral al idioma (como lo proponen las corrientes metodológicas actuales), ya que el adulto ha estado expuesto mayoritariamente a un aprendizaje 'alfabetizado' (lectura y escritura) durante su período de aprendizaje escolar; y por lo tanto siente la necesidad imperiosa de reproducir su aprendizaje alfabetizado en otras etapas de su desarrollo lingüístico.

Por otro lado, el adulto y su necesidad de comunicarse efectivamente en la lengua meta hace que utilice precipitadamente frases más complejas y extensas, evitando pasar, como lo hace el niño/a en sus primeras etapas de aprendizaje, de palabras simples, a frases sencillas y luego a frases más complejas y estructuradas.

En un estudio longitudinal de Van Gelderen, Schoonen, Stoel, de Glopper, y Hulstijn (2007), demostraron que los adolescentes puntuaron más alto que los adultos y niños/as en el uso del vocabulario y la gramática de la LE; sin embargo los autores reconocen que los adultos del estudio aportaron mayor esfuerzo, interés y tenacidad en el aprendizaje de la LE, logrando utilizar una mayor cantidad de estrategias de aprendizajes desarrolladas por la experiencia que han logrado obtener en otras materias, mientras que los niños/as utilizaron la lengua de forma espontánea y confiada de sus conocimientos en la LE.

En resumen, la edad puede afectar el ritmo de aprendizaje de una LE, ya que dependería de la edad de inicio del aprendizaje el logro de aspectos lingüísticos y fónicos de la lengua; los adultos aprenden la LE con más rapidez que los niños gracias a las mayores capacidades cognitivas que poseen (Foss, 2010), pero los niños tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación y la entonación de la LE (Bikandl, 2000; Moyer, 2011).

2.1.2. Género

Otra de las variables sociodemográficas que se ha tratado en las investigaciones en torno a las diferencias individuales en el aprendizaje de una LE, es el sexo de los aprendientes. Diversas investigaciones han considerado las diferencias de género en la L2 como eje

central de sus estudios de aprendizaje en una lengua (Kissau, 2006; Logan & Medford, 2011; McGeown, Goodwin, Henderson & Wright, 2012).

De esta forma el estudio de Kissau (2006) sobre las diferencias de género y su influencia a nivel macro y micro en la motivación de una L2, recogió datos de 490 estudiantes de francés como L2 en cuestionarios y entrevistas a estudiantes y profesores. El estudio determinó que los estudiantes varones se sentían menos motivados a aprender francés como L2, al igual que presentaban percepciones más negativas de la lengua y la cultura francesa, resultando ser menos motivados por sus padres, profesores y compañeros para el estudio de la lengua meta, que sus pares femeninas.

Algunos estudios señalan que los hombres presentan en mayor medida una motivación extrínseca hacia el aprendizaje de LE (Urdan, Midgley, & Anderman, 1998; Anderman & Anderman, 1999; Edens, 2007), mientras que las mujeres presentan una mayor motivación intrínseca (Zhang & Fu, 2008; Polat & Mahalingappa, 2010). Datos similares fueron expuestos por Morena, Sánchez y Fernández (2011) en su investigación para determinar si existen diferencias significativas en los niveles de motivación en el aprendizaje de idiomas entre adolescentes de los cursos del 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1º de Bachillerato en centros públicos y privados de Madrid, España. Su estudio determinó que las mujeres presentan valores de motivación más altos que los varones, encontrándose diferencias significativas en todos los factores con excepción de la motivación instrumental donde la diferencia se presenta a favor de los varones del estudio.

Por otra parte, estudios relacionados con el aprendizaje de una LE han señalado que las principales diferencias entre los géneros se producen en la forma como los hombres y las mujeres se acercan al conocimiento y al aprendizaje de la lengua meta. De esta forma Jadue (2001) y posteriormente Guzmán (2008) reportaron que las mujeres presentaban muestras frecuentes de ansiedad frente al aprendizaje de LE; según Guzmán (2008) las mujeres tienen menos control sobre sus reacciones ansiosas que sus pares varones. Por su parte, Jadue (2001) agrega que las mujeres se perciben a sí mismas como ansiosas frente a situaciones comunicativas orales, lo que incrementa su sentimiento de inseguridad y de débil ejecución oral.

En un estudio a gran escala (n=5414) realizado en estudiantes universitarios norteamericanos (Chapell et al., 2005), las mujeres obtuvieron en promedio puntuaciones más altas en las calificaciones obtenidas en la L2 sobre los hombres tanto en licenciatura como en post-grado. Del mismo modo, los estudios de Polat y Mahalingappa (2010) con estudiantes de licenciatura reportaron que las mujeres obtuvieron promedios superiores en la LE, a los alcanzados por los varones del curso. Y agregan que las mujeres suelen ser más conscientes del trabajo en el aula, de la importancia de las actividades académicas y de su propio desempeño durante las clases de LE. Asimismo, Yeung, Lau y Nie (2011) agregan que las mujeres se presentan como más estudiosas, motivadas y mejor preparadas académicamente que sus pares varones; y además señalan que la principal diferencia está dada por el entorno cultural en el que las personas construyen su identidad sexual.

Otros estudios no han encontrado diferencias significativas en el aprendizaje de una LE en función del género (Martín, 2000; Macaro, 2003; Bråten & Strømsø, 2006; Jones, 2007), por lo que no es posible asegurar fehacientemente que el aprendizaje de una LE se encuentre determinado por el género; al parecer es un fenómeno que necesita mayor discusión y análisis con el objetivo de no reforzar estereotipos de género, patrones de crianza y no propender a la discriminación.

En resumen, tanto la edad como el sexo de los aprendientes de una LE son variables demográficas que se han considerado en diversos estudios, sin embargo la controversia se encuentra focalizada en determinar si la edad en la que se inicia el aprendizaje de la LE -en contextos formales- tiene alguna incidencia en el dominio y éxito final de la lengua meta; como así también en determinar el grado de influencia que tiene el género en la forma de aproximarse al aprendizaje de una LE.

2.2. Factores afectivos

Este apartado comienza por delimitar el constructo factores afectivos en el aprendizaje de una LE, para luego determinar su influencia y los efectos sobre el aprendizaje de una lengua. Se revisan, además, las implicaciones didácticas de la consideración de las variables afectivas para finalmente profundizar en aquellos más influyentes en el aprendizaje de una LE, la ansiedad y la motivación hacia una LE.

En una primera mirada a la dimensión afectiva parece necesario determinar qué vamos a entender por factores afectivos en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Según el diccionario de términos clave de ELE (2012), el término se refiere al conjunto de componentes que influyen en el aprendizaje de una lengua, sea esta LE o L2, relacionados con los sentimientos, las vivencias y las emociones, como por ejemplo: la actitud, la motivación, la empatía, la autoimagen y la ansiedad.

Los factores afectivos cubren un amplio conjunto de variables referidas a los sentimientos, emociones, creencias y actitudes que influyen en nuestro comportamiento al aprender una lengua (Jalongo & Hirsh, 2010). Para Arnold (2007, p.122) "(...) las emociones no son extras. Están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos (...) unen lo que es importante para nosotros con el mundo de las personas, las cosas y los sucesos". Por ello, la dimensión afectiva atañe a todos los aspectos de nuestra existencia y de forma muy directa al aula en donde se desarrolla el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como se ha revisado en apartados anteriores, uno de los autores que más ha contribuido al reconocimiento de la importancia del factor afectivo en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera ha sido sin duda Stephan Krashen, con su teoría del filtro afectivo, la cual considera que las variables afectivas, entre las que se incluyen la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, son claves para facilitar o inhibir la adquisición de la segunda lengua (Krashen, 1985).

De acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (CEF), los factores afectivos tienen una amplia influencia en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Así el CEF (2001) lo afirma en su apartado 5.1.3 cuando señala que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (p.103).

Arnold y Brown (2000, p.26-40), proponen la siguiente clasificación de las variables afectivas implicadas en el aprendizaje, si bien previniéndonos de que éstas se hallan profundamente interrelacionadas y de que es difícil tratarlas de manera aislada. Para tal efecto los autores las clasifican en variables afectivas individuales y variables de relación:

Las variables individuales se refieren a los aspectos de la personalidad que pueden facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje, entre los que se encuentran la ansiedad, la inhibición, la extraversión-introversión, la autoestima, la motivación, y los estilos de aprendizaje, los cuales se detallan a continuación:

- a) La ansiedad. Entendida como el sentimiento de agitación, malestar, nerviosismo y tensión al comunicarse en la LE. El estudiante puede gozar de una ansiedad óptima que facilita el rendimiento o puede sufrir una ansiedad negativa que inhiba el rendimiento en la LE (Arnold & Brown, 2000; Alemi, Daftarifard & Pashmforoosh, 2011). El objetivo sería minimizar ésta última para que no afecte de forma negativa al aprendizaje.
- b) La inhibición. Referida al impedimento de comunicarse en la LE, que surge al ver amenazado al yo.
- c) La extraversión/Introversión. Referida a dos tipos de personalidad diferente, en donde unos alumnos tienen éxito en unas actividades y otros en otras. El profesor deberá adaptarse en la medida de lo posible a las diferentes personalidades, estilos de aprendizaje y patrones culturales de sus estudiantes.

- d) La autoestima. Es la actitud valorativa hacia uno mismo. Está relacionada con la confianza que el estudiante tiene de su capacidad de aprendizaje en la LE. Para algunos autores el aprendiz que tiene mayor autoestima y confianza en sí mismo tiende a adquirir la lengua meta de mejor forma (Yashima, 2002; Pascopella, 2011).
- e) La motivación. Entendida como el motor interno que nos invita a comunicarnos en la lengua meta (Rubinfeld, Sinclair, & Clément, 2007; Zhang, & Fu, 2008; Papi, 2010; Uçkun, Tohumoğlu, & Utar, 2011).
- f) Los estilos de aprendizaje. El profesor debe tomar conciencia de los estilos de sus alumnos y potenciarlos en pequeños grupos.

Las variables de relación se refieren a dimensiones sociales que pueden facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje, entre las que se encuentran la empatía y las transacciones en el aula:

- a) La empatía. Definida como “ponerse en la piel de otra persona” es básica para lograr el éxito de la comunicación. Pueden desarrollarse estrategias sociales para desarrollar esta habilidad.
- b) Las transacciones en el aula. Se entienden por transacciones las relaciones que se establecen en el grupo. El profesor debe alternar la modalidad jerárquica (toma decisiones), la modalidad cooperativa (toma de decisiones en grupo) y la modalidad autónoma (alumnos trabajan sin intervención del profesor).

En las clases de idiomas es normal que los estudiantes desarrollen sentimientos de inseguridad, miedo, vergüenza, fracaso, duda o estrés, al verse expuestos a utilizar una lengua extranjera que les es ajena. Es por eso que en gran medida dependerá del profesor mantener vivo el nivel óptimo de aspiración al éxito, a la autonomía y a la capacidad de aprender, creando un clima propicio para que el alumno se sienta cómodo y seguro en la clase de LE.

Según Arnold (2000), es fundamental que se comprenda la función que la afectividad cumple en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) y segundas lenguas (L2) por dos

razones fundamentales. En primer lugar, la investigadora señala que la atención y detección temprana de los factores afectivos en el aula pueden lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de la lengua meta, por lo que es necesario no sólo tratar de solucionar problemas causados por emociones negativas, sino también crear emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje. En segundo lugar, la atención a la afectividad en el aula de lengua puede contribuir a educar a los alumnos a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad en que se vive, para lo cual hay que prestar atención e interesarse por su naturaleza y necesidades tanto cognitivas como afectivas.

En el campo de la educación, especialmente en los contextos formales de aprendizaje, la motivación y ansiedad son los factores afectivos que más preocupan a los profesores (Roncel, 2005), ya que, como señalan Williams y Burden (1999), lo más sensato es pensar que el aprendizaje ocurre si queremos aprender y nos sentimos tranquilos y relajados en el aula.

Tal como lo plantean Pintrich y Schunk (2002), los factores afectivos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas interactúan entre sí y en ocasiones producen dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo recurrentes la escasa participación en las actividades que plantea el/la docente, la falta de esfuerzo y el desgano.

Desde la perspectiva de la Didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y con la aparición de los métodos humanistas y los enfoques comunicativos, un asunto importante se centra en el papel del profesor; ya que se demanda un profesor que vaya más allá de ser un especialista de la lengua extranjera sino que sea capaz de acercarse a la individualidad de los alumnos y alumnas, que se involucre la dimensión afectiva en los procedimientos y programaciones de cursos con la finalidad de promover la práctica y el aprendizaje significativo de la lengua meta (Arnold, 2000).

La dimensión afectiva de la enseñanza de idiomas ha influido mucho en el diseño de varios programas de inmersión lingüística cuyos contenidos curriculares son enseñados usando la segunda lengua como instrumento de comunicación. Uno de los enfoques que ha tomado en consideración la dimensión afectiva es el Enfoque Natural de Tracy Terrel,

en el cual el aprendiz es considerado un sujeto activo en el proceso de adquisición de la lengua meta.

Dentro de las implicaciones didácticas de las variables afectivas en el diseño y organización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de una LE se encuentran:

- a) el considerar las diferencias individuales de los aprendientes en el proceso de aprendizaje de la LE.
- b) la creación de un ambiente afectivo positivo y amigable en la clase, donde prevalezca un bajo filtro afectivo para el aprendizaje de la lengua no nativa.
- c) la eliminación de calificaciones estructurales referidas a la gramática y al léxico propiamente tal, y de la corrección de errores, ya que ésta puede afectar la competencia comunicativa del estudiante.
- d) La utilización de materiales educativos que promuevan la comprensión y comunicación efectiva de manera tal que provean al estudiante del contexto extralingüístico necesario para la adquisición de la LE.

Sin lugar a duda, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje es un factor que ayuda al logro de los objetivos académicos y por lo tanto en gran medida depende de los actores sociales que lo conforman, profesor/a y estudiantes. Moreno-García (1998) propone algunas claves para crear ese ambiente favorable para el aprendizaje de la lengua:

- Conocer los intereses de los alumnos.
- Crear un ambiente familiar, acogedor y seguro.
- Considerar que no todo lo explicado, entendido y practicado en clase se ha interiorizado inmediatamente.
- Hacer ver al alumno sus progresos y reforzar sus logros con actitudes positivas, minimizando la importancia de sus errores.

Es preciso considerar entonces la triangulación alumno/a, grupo-curso y profesor para el buen funcionamiento del dominio afectivo en el aula de una lengua extranjera. Así, Ruiz (1996) propone las siguientes situaciones didácticas para la creación de un ambiente afectivo positivo:

- Analizar si nuestro método y material se adaptan a la madurez lingüística del grupo-curso, con la finalidad de evitar sensaciones de aburrimiento, ridículo o frustración.
- Trabajar la creatividad del alumno en situaciones prácticas y lúdicas, encontrando el equilibrio entre lo útil y lo ameno, para así poder potenciarlo al máximo.
- Dedicar tiempo a la formación del grupo-curso, fortaleciendo y potenciando sus capacidades colectivas.
- Controlar el efecto secundario de las actividades comunicativas programadas durante la clase, con el objetivo de evitar tensiones y frustraciones entre los y las alumnos/as.
- Cuidar el ambiente en el cual se desarrolla la clase y con el que se acaba un debate.
- Motivar y facilitar las herramientas necesarias para el diálogo afectivo, desarrollando un trabajo ameno, interesante y práctico, que considere las diferencias individuales y colectivas.

En efecto, el/la profesor/a puede y debe influir en el ambiente emocional de la clase; promoviendo actitudes y emociones positivas frente al aprendizaje de una LE en el aula. Esta situación se presenta cuando el estudiante se encuentra motivado, confía en sí mismo, y siente poca ansiedad al momento de comunicarse en una lengua extranjera (Schumann, 2000; Underhill, 2000; Boza, 2002).

En consecuencia, la pedagogía de la enseñanza de LE y el diseño de materiales didácticos deben ayudar al estudiante a fomentar en él una mayor autoconfianza y una buena actitud hacia la lengua meta y el proceso de aprendizaje. Sin embargo, Stevick (1980) es claro en señalar que “el éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula” (p.4). Es decir, el éxito en una LE dependería menos de los recursos y metodologías aplicadas al aula y más de las *personas* y la interacción entre ellos en situación de aprendizaje de la lengua meta. No en vano, el ambiente de la sala de clases suele ser el primer contacto social que los aprendientes tienen con la lengua meta, y las conductas que ahí se producen provocan una reacción

afectiva en los participantes que, como se ha explicado en este apartado, puede potenciar o inhibir las capacidades de los aprendientes para lograr con éxito el aprendizaje de LE.

Son varias las investigaciones que han destacado la importancia y los beneficios (académicos y personales) de la consideración de las variables afectivas en el aprendizaje de una LE (Arnold, 2000; Dörnyei, 2001; Fonseca, 2002; Dörnyei & Murphey, 2003).

Un estudio sobre la afectividad en la clase de lengua extranjera inglés llevado a cabo por Arnold (2001) analiza la influencia de la dinámica de grupo en la clase de inglés como LE. Con este fin, se organizó a los estudiantes en dos grupos, un grupo experimental en donde se implementaba una enseñanza holística e integral de la lengua y un grupo control, cuya enseñanza se encontraba focalizada en el estudio formal de la gramática y la sintaxis.

Los resultados del estudio de Arnold (2001) demostraron que el grupo experimental puntuó más alto que el grupo control en las áreas de gramática, comprensión auditiva, comprensión lectora y dictado. Además se observó en el grupo experimental una mejora estadísticamente significativa en la motivación hacia la asignatura y en considerar la clase como entretenida.

El éxito en el aprendizaje de una LE se puede medir en parte por números, por estadísticas y análisis cuantitativos, pero también por el entusiasmo e interés de los/las propios alumnos/as en el aprendizaje. Es así como algunos de los comentarios de los/las alumnos/as del grupo experimental en los portafolios eran los siguientes: 'íbamos a clases porque queríamos, no porque teníamos que hacerlo', 'la clase este año ha sido diferente de cualquier otra que haya tenido antes. Por primera vez he visto que la lengua no es solo una materia académica sino algo que puedo usar para hacer cosas', 'he aprendido mucho más y a la vez me he divertido y he aprendido cosas sobre mí misma y sobre mis compañeros' (Arnold, 2001, p.124). En este estudio, se puede subrayar también la importancia del uso de la lengua como vehículo de comunicación e intercambio social, donde se enfatizan las dinámicas de grupo, el conocimiento personal y grupal, la autonomía y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Sin lugar a duda la atención a los aspectos afectivos en el aprendizaje de una LE puede lograr una mayor eficacia al aprender un idioma, logrando ser al mismo tiempo motivador y desafiante en los aspectos lingüísticos que se quiere lograr. Lo que nos lleva a reflexionar y a enfatizar que “de nada sirven las técnicas innovadoras o materiales atractivos si fallamos en la afectividad” (Arnold, 2000, p.20) y la asertividad con que se utilizan los recursos educativos.

De lo anteriormente descrito, se evidencia entre las variables afectivas más influyentes en la enseñanza-aprendizaje de una LE están la ansiedad y la motivación, por lo que en los siguientes apartados se analizan ambas variables en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2.1. Ansiedad

En este apartado se analiza uno de los temas principales de este estudio que es la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para comenzar, se define el concepto, se distingue entre los tipos de ansiedad y sus principales características; posteriormente se revisan los componentes y la influencia de este constructo en el rendimiento académico de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

2.2.1.1. Delimitación conceptual de la ansiedad

Es importante en primer lugar, a la hora de hablar de ansiedad, distinguir entre las distintas definiciones, tipos y perspectivas, desde la que se aborda este concepto (Barlow, 1991; Gray, 1991; Watson et al., 1995; Eysenck, 1997; O'Muircheartaigh & Hickey, 2008). Comenzaremos por señalar que, de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, el término ansiedad proviene del latín *anxiētas*, *-ātis* y se refiere a un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo (RAE, 2001).

El origen del vocablo ansiedad fue utilizado por Freud (1926) con el término 'Angst' para referirse a una angustia desprovista de un objeto causante de la sensación de inseguridad, de malestar interior y de preocupación constante. De esta forma la incorporación y traducción de la palabra 'angst', según el idioma del que se trate (francés, inglés o español), ha originado una suerte de ambigüedad terminológica (Loosli-Usteri, 1982), ya que en ocasiones se traduce como 'angustia' y otras como como 'ansiedad'. Esta distinción entre 'angustia' y 'ansiedad' se establece al considerar que el término *angustia* se refiere a un aspecto más físico, más visceral y sobrecogedor, mientras que el término *ansiedad* es mucho más psíquico y vivencial (Ayuso, 1988).

En cualquier caso, esta diferenciación entre angustia y ansiedad, matizada por los psicólogos de las primeras décadas de nuestro siglo, resulta mucho menos relevante en la psicología actual, en la que se considera que los dos conceptos son difícilmente diferenciables. En este sentido, uno y otro término se utilizan indistintamente sin necesidad de realizar matices, ya que ambos hacen referencia a una forma compleja de conducta en la que los aspectos fisiológicos y los psicológicos están integrados e identifican un determinado comportamiento.

Tanto para Pérez-Paredes (2000) como para otros autores (Rains, 2004; Putwain, 2008) la ansiedad se define como una variable afectiva desagradable, o como una emoción subjetiva o respuesta emocional sin una causa concreta, que produce en quien la experimenta un gran malestar (sensaciones de nerviosismo, preocupación y aprensión, relacionadas con la activación fisiológica del organismo); lo que le hace sentir pánico al pensar que no cuenta con los recursos suficientes para enfrentar determinadas situaciones.

La bibliografía sugiere, en un primer momento hacer la distinción entre ansiedad 'normal' y ansiedad 'patológica', entendiendo que ambas son reacciones que presenta el ser humano producto de una situación particular de inquietud y preocupación.

Algunas de las diferencias más notorias entre la ansiedad 'normal' y la ansiedad 'patológica' se relacionan con la conducta, con la libertad del sujeto de controlar sus emociones y sentimientos y con el tipo de influencia que ejercen en el rendimiento académico, las cuales se grafican en la Figura 2.1.

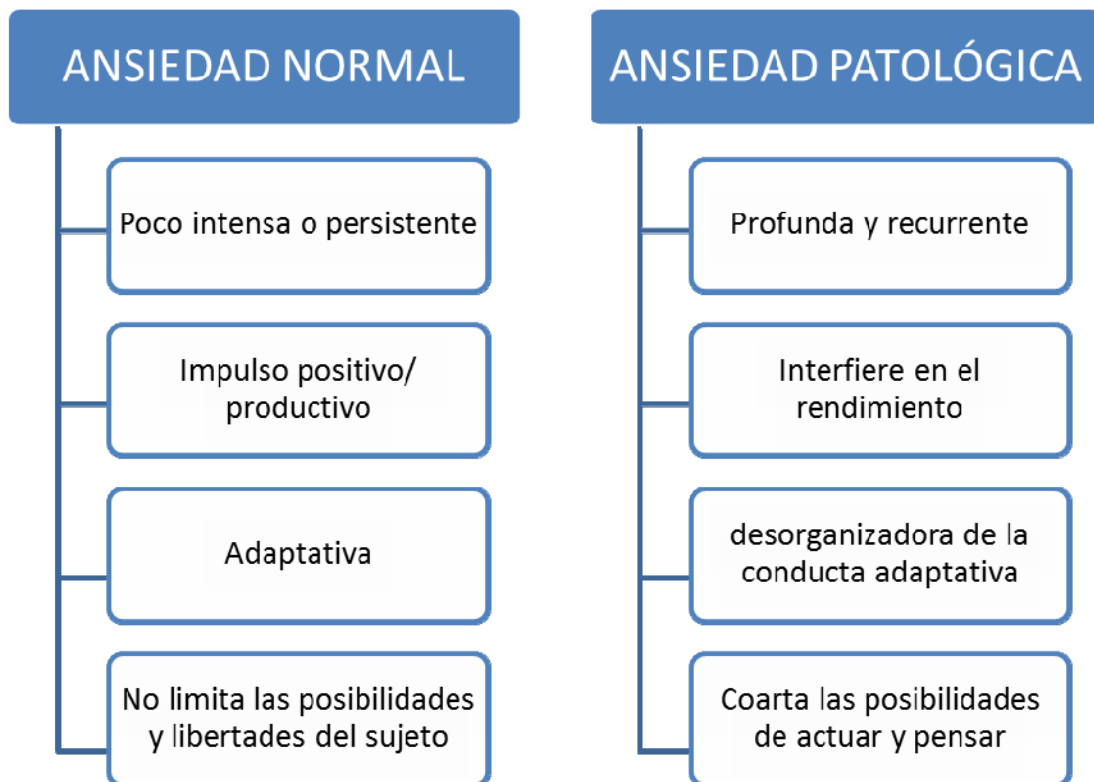


Figura 2.1. Diferencias básicas entre la Ansiedad normal y la Ansiedad patológica. Adaptado de González (1996).

Existe un acuerdo generalizado en que la ansiedad puede presentarse como una reacción temporal y pasajera, o como una condición relativamente estable, es decir se pudiera presentar como una predisposición a situaciones que resultan amenazantes (Boza, 2002; Ortega, 2002; Ehrman, Leaver & Oxford, 2003). De tal manera podemos distinguir conceptualmente entre Ansiedad- Rasgo y Ansiedad- Estado de la siguiente manera:

La Ansiedad-Rasgo se refiere a la propensión a la ansiedad en situaciones amenazantes (Blume, Dreher & Baldwin, 2010). Según el Diccionario de Términos claves de ELE (2012), se denomina ansiedad-rasgo a la respuesta emocional de amenaza que afecta el plano cognitivo, afectivo y de comportamiento de un individuo. En otras palabras, existe en el individuo una predisposición a recibir ciertos estímulos del medio ambiente

como amenazantes y responder en consecuencia. Este tipo de ansiedad es objeto de análisis de la psicología clínica, por lo tanto la dejaremos al margen de nuestro estudio.

La Ansiedad-Estado es conceptualizada como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un “aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo, siendo el componente de la ansiedad que presenta una mayor variabilidad en cada momento vivido ya que los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo” (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1988, p.7).

Este tipo de ansiedad se caracteriza por un sentimiento subjetivo, temporal, conscientemente percibido de aprehensión y tensión, asociado a la activación del sistema nervioso autónomo, generando reacciones psicofisiológicas como taquicardia, frío en el estómago y malestar en la espalda (Jadue, 2001; Woodrow, 2006).

Conforme con Jadue (2001) y Johnson (2001) existe una relación directa entre la ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado, debido al desequilibrio emocional que se produce en el individuo al percibir variadas situaciones como amenazantes (ansiedad-rasgo) y que se traducen en reacciones psicofisiológicas propias de la ansiedad-estado.

Con el transcurso de los años y las investigaciones en psicología educativa, algunos autores han agregado a los dos tipos de ansiedad (estado y rasgo) un tercer componente y lo denominaron 'Ansiedad específica/situacional' (MacIntyre & Gardner 1994; Ellis, 1994, p.479-80). Para los autores (Pérez-Paredes, 2000, p.11-13), este tipo de ansiedad se manifiesta en un “contexto y situación determinados, que en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera podría darse en diferentes contextos, como lo son los exámenes escritos, situaciones orales o intercambios comunicativos durante la clase de lengua extranjera”.

Según algunos autores esta predisposición personal es la que tiende a ser aplicada y replicada en un contexto particular como la sala de clase (Woodrow, 2006; Blume, Dreher & Baldwin, 2010). Esta forma de ansiedad específica/situacional en el aula puede provenir de los sentimientos negativos de inquietud, duda, frustración y tensión de no poder

enfrentar adecuadamente la realización de tareas y actividades y/o la producción de materiales en un momento y situación determinadas, por lo que de acuerdo a la literatura consultada se puede afirmar entonces que la ansiedad es una respuesta emocional desagradable que afecta a las emociones de los individuos y que de alguna forma afecta a tres ámbitos, *cognitivo*, *fisiológico* y *motor*.

En el ámbito *cognitivo* se presenta como un estado de tensión, preocupación, inseguridad, y aprensión de parte del sujeto, demostrándose como una respuesta *fisiológica* desagradable, que deriva en problemas de agitación, respiratorios, cardiovasculares y musculares. En el ámbito *motor* la ansiedad se puede presentar como un estado de hiperactividad, paralización motora, conductas de evitación y dificultades de expresión verbal entre otras. Estos ámbitos se pueden manifestar en distintos contextos, algunos de los contextos más comunes son los *contextos sociales* y *de instrucción* que se explicitan a continuación:

En la literatura psicológica se utiliza el término *Ansiedad Social* como un constructo genérico para referirse a la aprehensión comunicativa. En ese sentido algunas de las formas más comunes de aprehensión entre personas psicológicamente sanas se presenta como ansiedad ante la audiencia (a hablar en público), el miedo escénico, la ansiedad social-evaluativa y la timidez. De este modo la ansiedad en contextos sociales se puede presentar por las impresiones reales o imaginarias que los demás se forman de ellos mismos (Luigi et al., 2007).

En cuanto a los contextos de instrucción, algunos autores han determinado como un factor clave asociado a la ansiedad, los contextos formales de instrucción¹⁸ (Horwitz, 2001; Horowitz, 2010), debido a la dificultad para realizar alguna tarea o asignación académica y por influir directamente en el rendimiento académico.

Habiendo delimitado el concepto de ansiedad y definido sus características principales, se puede señalar que la ansiedad no se relaciona sólo con los procesos de interacción social, sino también con los procesos de aprendizaje formal; ya que, tal como veremos en

¹⁸ Contextos formales de instrucción como la escuela primaria/secundaria o la educación superior.

el siguiente apartado, la ansiedad en el aprendizaje se encuentra vinculada a la interacción con otros. Tal es el caso de los estudiantes que se sienten inhibidos al comunicarse oralmente frente al grupo-curso, porque se sienten juzgados por otros o inseguros respecto de poder cumplir con las expectativas de los oyentes.

2.2.1.2. Ansiedad en el aprendizaje de LE

Tal como se plantea en el apartado anterior, la ansiedad es un constructo relacionado con la emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo de un sujeto, que en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera se da en un contexto determinado y con sujetos determinados. En este apartado se analiza lo que se entiende por ansiedad en el aprendizaje de LE, sus principales exponentes, investigaciones y cómo este tipo de ansiedad puede influir en diferentes aspectos del quehacer estudiantil.

Desde el punto de vista del aprendizaje de una LE, la ansiedad se define como un *estado* de nerviosismo o preocupación desagradable que afecta el plano cognitivo del aprendiente de la lengua meta (Pappamihel, 2002).

Para Pichette (2009), el constructo ansiedad en el aprendizaje de LE es el factor de predicción más fuerte a la hora de discernir si un alumno va a tener o no éxito en el aprendizaje de una L2, ya que los alumnos muy ansiosos tienen dificultades para poner atención, se distraen con facilidad, no organizan ni elaboran adecuadamente los materiales y tienden a ser poco flexibles para adaptarse a los procesos de aprendizaje.

El estudio de la ansiedad en el aprendizaje de una LE se inició hace más de cuatro décadas, en la década de 1970; un período marcado por investigaciones centradas *en el alumno*, sus características personales y actitudinales, su desempeño y eficacia en el aprendizaje de una LE, pero principalmente en aquellas variables que marcaban diferencias individuales en el aprendizaje de una LE tales como la ansiedad, la aptitud lingüística, la motivación y la personalidad (Newcomer, 1993; Horwitz, 2001; Jadue, 2001; Dörnyei, 2005).

Desde la década de los setenta hasta la fecha, un factor común es aquel que considera a la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera como “un complejo único de autopercepciones, expectativas, creencias, sentimientos y conductas relacionados con la clase de idiomas que surge de la especificidad del proceso de aprendizaje y que son percibidos por el estudiante como eventos amenazantes y de preocupación” (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, p.125).

Horwitz et al. (1986) señalan que es posible distinguir entre una ansiedad específica en la clase de lengua extranjera de otro tipo de ansiedades académicas, debido a que la ansiedad en la clase de lenguas está directamente relacionada con la ejecución y utilización de la lengua meta, dejando al estudiante limitado en sus conocimientos y en su capacidad de respuesta espontánea. Además agregan, que este tipo de ansiedad se define como una experiencia que está en parte relacionada con el temor a la comunicación y a la evaluación social que puede derivarse del uso de un idioma que no se domina, y con el efecto que produce el *ambiente de control* del aprendizaje que se produce en contextos formales como lo es la sala de clase.

Como una forma de ilustrar el efecto que la variable ansiedad de una LE en el logro de los objetivos académicos, se expone algunos de los sentimientos provenientes de estudiantes de LE (Horwitz et. al., 1986):

“Solo sé que hay algo que me lo impide: no puedo estudiar idiomas por mucho que lo intento”.

“Cuando estoy en la clase de inglés me quedo helada! No puedo pensar en nada cuando el profesor me pregunta. Mi mente se queda en blanco”.

“Veo a mi profesor de francés como una especie de rayo letal: nunca sé cuándo me señalará a mí”.

“Ya va siendo hora de que alguien explique por qué algunas personas no pueden estudiar idiomas” (p.125).

Horwitz et al. (2001) definen la ansiedad específica en la lengua extranjera de la siguiente manera:

Concebimos la ansiedad en el idioma extranjero como un factor complejo de percepciones personales, creencias, sentimientos y conductas relacionadas con el aprendizaje en la clase de lengua extranjera, que sobresale por su exclusividad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (p.31).

De acuerdo a algunos autores y en función del grado de ansiedad ante la lengua extranjera, ésta puede presentarse como un enemigo del aprendizaje. Sin embargo, otros autores sostienen que existe un grado de ansiedad facilitadora del aprendizaje, que surge producto de la tensión de preparar un examen o entregar algún trabajo, por lo que prevalece la tendencia a superar y a activar mecanismos de autorregulación hacia el aprendizaje (Pérez-Paredes, 2000; Carmona, 2011).

Es así como Pérez-Paredes (2000, p.4) afirma que “cierto grado de ansiedad es beneficioso para la realización de tareas de aprendizaje de una L2”. Esta afirmación se basa en la distinción entre 'ansiedad debilitadora' y 'ansiedad facilitadora', que tanto Carmona (2011) como Jadue (2001) describen en sus estudios. Al respecto, los autores señalan que la ansiedad debilitadora conduce a ese malestar que hace que los alumnos quieran evitar o huir de las tareas en la lengua extranjera, mientras que la ansiedad facilitadora sería “el tipo de ansiedad que estimula al sujeto a resolver una tarea específica mediante la movilización de recursos fundamentalmente cognitivos” (Pérez-Paredes, 2000, p.58).

Bodnar (2000) sostiene que para aprender debe haber un mínimo de ansiedad o estrés frente al aprendizaje, como un factor representativo de la necesidad de comunicación en la lengua meta. En otras palabras, el poder expresarse en forma eficiente y obtener los resultados esperados hace que el aprendiente baje su grado de ansiedad y vuelva a un

estado de tranquilidad, lo que facilita su aprendizaje y refuerza la confianza en sí mismo; sintiéndose motivado para continuar con su proceso de aprendizaje de la lengua meta.

La investigación llevada a cabo hasta la fecha, ha identificado algunas de las posibles fuentes y mecanismos por los cuales surge la ansiedad en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua meta. Se debe principalmente a la situación estresante que afecta la vulnerabilidad individual, al aumento de las demandas académicas internas y externas y al sentimiento de inadecuación académica; es decir a la duda o miedo que siente el estudiante frente a la capacidad de aprender una LE (Horwitz et al., 2001; Pappamihel, 2002; Ewald, 2007).

Estos autores han identificado que la 'ansiedad situacional' está causada por reiteradas experiencias de incomodidad y de dificultades para demostrar sus conocimientos de forma natural, específicamente en aspectos tales como: adquirir y utilizar la gramática en situaciones de comunicación cotidiana y la reproducción correcta de los sonidos propios de la lengua meta. El conjunto de estos factores produce que el estudiante asocie esta *alerta de activación de la ansiedad* (Anxiety arousal en inglés) con la LE y su aprendizaje (Zanon, 2007).

De esta forma, la sutil y reiterada repetición del fenómeno en el aula de LE, produce que el estudiante comience a sentirse ansioso en contextos de aprendizaje de la LE, ya que se va retroalimentando de las sensaciones, angustias y experiencias de incomodidad reiteradas en la LE.

Para Arnold y Brown (2000), no es siempre obvio cómo nace la ansiedad en el aprendizaje de LE, pero han comprobado que:

(...) existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran vulnerabilidad (p.26).

Desde esta perspectiva, se podría plantear que la ansiedad específica relacionada con el aprendizaje de otra lengua y el temor o la aprensión ante una lengua extranjera surgen cuando el/la alumno/alumna tiene que utilizar la LE en un contexto de aprendizaje formal.

Algunas de las razones que explicarían por qué aparece esta variable afectiva negativa en el aprendizaje de una nueva lengua tienen relación con lo que plantea Rubio (2001):

- *Dominio de la L2.* Por un lado, al no tener un dominio completo de la lengua meta, se priva a los estudiantes de su propio medio de comunicación (de ahí que las destrezas lingüísticas más afectadas sean la expresión y comprensión oral), ya que no pueden demostrar sus conocimientos de forma natural y espontánea, despertando en ellos un sentimiento de incomodidad y frustración que provocar ansiedad hacia el aprendizaje de la L2.

Otro punto importante radica en que debido a que la lengua es parte de nuestro ser social (Ehrman, Leaver & Oxford, 2003) el/la alumno/a puede sentirse extraño o extranjero cuando se comunica en la lengua meta, debido al temor de transmitir su propia identidad. En esta situación el/la estudiante se siente más vulnerable al tener que reducir su expresión de ideas a un lenguaje de niveles iniciales e inmaduros. Esta situación puede producir ansiedad y fracaso en la L2 y llevar al estudiante a evitar la comunicación, e incluso se puede volver más complicado si el estudiante no se identifica con la cultura meta (Kramsch, 1998), ya que es probable que se produzca una actitud negativa o conflicto cultural resultante de la desorientación que le produce el nuevo contexto cultural.

Alemi, Daftarifard y Pashmforoosh (2011) en su estudio sobre ansiedad y el dominio de la L2 en estudiantes universitarios iraníes, plantean que la ansiedad no afecta la disposición de los estudiantes al utilizar la L2 para la comunicación espontánea. Sin embargo esta disposición o deseo de comunicarse en inglés resulta estar directamente relacionado con el dominio de la LE; es decir, a mayor dominio de la lengua meta, mayor es el deseo de comunicarse en la lengua en estudio.

- *Metodología utilizada.* El método didáctico empleado en el proceso de aprendizaje también puede ser causa de ansiedad, pues si los estudiantes no pueden seguir las instrucciones o el ambiente no es lo suficientemente distendido para un intercambio de opiniones e ideas, la situación provocará más ansiedad en los estudiantes. Así también Arnold y Brown (2000) indican que la metodología utilizada pueda producir ansiedad, ya que con la aparición de métodos que se centran en la comunicación y el intercambio de mensajes lingüísticos espontáneos como el *enfoque comunicativo*, los estudiantes (adolescentes o adultos) intenten expresar ideas complejas con recursos lingüísticos escasos.

Por su parte, Alcántara (1992) decidió comprobar si la metodología utilizada en el aula de idiomas puede ser un factor determinante en el aumento de la ansiedad, por lo que empleó el método sugestopédico de Lozanov basado en mantener un ambiente distendido, utilizando la música y la relajación para despertar y mantener la atención y conseguir los mejores resultados de aprendizaje. El experimento llevado a cabo con aprendientes que tenían dificultades con la asignatura de lengua inglesa demostró ausencia de ansiedad en el grupo experimental en las sesiones donde se aplicaba este método, mientras que en el grupo control los niveles de ansiedad se mantuvieron.

- *Competencia comunicativa.* Otra razón que podría explicar el por qué de la ansiedad en la clase de LE es el reto que supone hablar en público. Lo que para muchas personas es incómodo en la propia L1, hacerlo en una LE es aún peor; circunstancia que se agrava cuando se posee una competencia comunicativa incompleta en la nueva lengua (Alemi, Daftarifard & Pashmforoosh, 2011).

Gregersen (2003) añade que debido a la propia naturaleza pública del aprendizaje de lenguas, los estudiantes en sus primeras etapas de aprendizaje encuentran dificultades para comunicarse como quisieran, al menos, en encuentros espontáneos e interpersonales dentro y fuera del aula, lo que se manifiesta en estados de ansiedad y nerviosismo al comunicarse. Especial atención se debe prestar a alumnos adolescentes, que se caracterizan por la necesidad de ser aceptados por sus pares y por el medio social al que pertenecen; se conocen

muchos casos de alumnos que saben pronunciar correctamente la lengua meta pero lo hacen erróneamente a conciencia para ser aceptados por su curso.

De lo revisado en este apartado se puede concluir que la ansiedad específica del aprendizaje de una LE, se asocia al temor o la aprensión ante la utilización de la LE en un contexto de aprendizaje formal; la cual se pudiera explicar por la metodología que utiliza el docente durante las clases, la competencia que se tiene de la LE y su manejo frente a otros.

Ahora bien, una cuestión primordial en el estudio de la ansiedad hacia el aprendizaje de una LE es la forma de medir la ansiedad específica de una LE. Se dan a conocer, en el apartado siguiente, los instrumentos de medida más utilizados, las investigaciones en torno a la ansiedad en la LE y los aportes más concluyentes sobre este constructo.

2.2.1.3. Medición de la ansiedad en el aprendizaje de LE

Este apartado incluye una revisión de los instrumentos y escalas más utilizados para medir la ansiedad en aprendizaje de una lengua; posteriormente se desarrolla el modelo teórico de Horwitz, Horwitz y Cope que ha servido de base para el análisis de la ansiedad en el aprendizaje del inglés de este estudio. Se describen las aportaciones del modelo y la evidencia existente a partir del instrumento desarrollado por los autores del modelo.

En una revisión de los instrumentos utilizados hasta la fecha para medir el nivel de la ansiedad en la clase de idiomas, Gardner (1997) cita las siguientes escalas en orden cronológico:

- La Escala de Ansiedad en la Clase de Francés (French Class Anxiety Scale) de Gardner y Smythe desarrollada en 1975.
- La Escala de Ansiedad en la Lengua Extranjera (Foreign Language Anxiety - FLA) desarrollada por McIntyre y Gardner en 1989.

- La Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (Foreign Language Classroom Anxiety Scale – F.L.C.A.S.) desarrollada por Horwitz, Horwitz y Cope en 1991, la cual es utilizada en este estudio..

De acuerdo con Young (1991), hasta fines de los años 80 la literatura e investigaciones sobre la Ansiedad en la Lengua Extranjera no contaban con resultados concluyentes sobre este constructo, ya que los estudios previos se encontraban relacionados principalmente con la edad, notas, promedios y deserciones en la lengua extranjera.

De esta forma, las investigaciones a fines de los 80 y comienzos de los 90 comenzaron a entregar resultados más concluyentes a partir de la utilización del FLA de McIntyre y Gardner (1994), en donde se consideraban factores claves en el aprendizaje de una LE como la ansiedad, la aptitud y la motivación.

A fines de los 80, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) volvieron a examinar la literatura existente sobre ansiedad en la LE y concluyeron que tanto la falta de instrumentos específicamente diseñados para medir la ansiedad en el contexto de aprendizaje de un idioma extranjero, como los escasos estudios que habían evaluado los efectos sutiles de la ansiedad sobre el aprendizaje de LE, hicieron necesario explicitar la concepción del constructo ansiedad ante el aprendizaje de una LE. De esta forma Horwitz et al. (1986) comenzaron un trabajo para determinar un instrumento fiable y certero que pudiera medir el papel de la ansiedad en la clase de LE.

Estos investigadores conceptualizan el constructo ansiedad en la clase de lengua extranjera como un tipo de ansiedad específica derivada de la singularidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE y desarrollan un modelo teórico de análisis y medición de este constructo, el *Modelo teórico de Horwitz, Horwitz y Cope*; el cual se ha utilizado en este estudio por ser un instrumento que mide la ansiedad en el aprendizaje en contexto de LE de forma fiable.

El modelo teórico desarrollado por Horwitz et al. (1986) explica el rol de la Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (en inglés, Foreign Language Classroom Anxiety), como un constructo formado por aspectos como las percepciones, creencias, sentimientos y el

comportamiento propio en la clase de LE que se genera como factor único de la clase de LE.

De ese modo y en un intento por definir el constructo ansiedad, Horwitz et al. (1986) relacionan la ansiedad en la clase de idiomas con la situación de evaluación que se produce dentro de un contexto académico y social. A partir de los datos de sus investigaciones se distinguen tres tipos de miedos o ansiedad principales:

- a) **Aprensión Comunicativa (Miedo a la Comunicación):** Es un tipo de timidez caracterizado por el temor o la ansiedad que se produce en el sujeto al comunicarse con los demás, en una lengua distinta a la materna; este temor radica en el limitado conocimiento que se tiene de la LE y a la especificidad del proceso de aprendizaje.
- b) **Ansiedad ante los exámenes (Miedo a la evaluación):** Se refiere a un tipo de ansiedad o preocupación que se deriva del miedo al fracaso y que se pone de manifiesto en las situaciones de examen, principalmente por la sensación de fallar en las pruebas o exámenes (escritos y orales).
- c) **Temor a la evaluación negativa:** Definido como la aprensión hacia las evaluaciones de los otros, de sus pares y/o profesores; es un tipo de temor que se plantea como amplio y omnipresente y que es característico del contexto formal en el cual se produce el aprendizaje de la LE (el aula de LE).

Dichos componentes se observan con mayor claridad en alumnos adultos, cuya ansiedad suele ser más pronunciada, debido principalmente a factores sociales y psicológicos.

Esta situación pudiera explicarse porque el alumno-adulto en su lengua materna es capaz de expresar sus ideas, pensamientos y emociones maduramente dentro del ambiente social en el cual habitualmente se encuentra; en donde todos los miembros de su entorno social le entienden e interactúan fluidamente con él/ella. Sin embargo, en una situación de aprendizaje de LE, esto cambia radicalmente, ya que este alumno-adulto no presenta el mismo desarrollo lingüístico que en la L1, por lo que pudiera sentirse vulnerable y ansioso frente a la comunicación espontánea; lo que pudiera repercutir en una escasa participación en la LE.

Para algunos/as alumnos/as la comunicación en una LE implica asumir el riesgo de ser evaluados según unos criterios lingüísticos y sociales que desconocen. Debido a que la interacción se produce de forma espontánea y directa, sin posibilidad de elaborar las respuestas (por escrito, por ejemplo), el autoconcepto del estudiante de una LE puede sentirse amenazado ante este desafío y reacciona rechazando la situación comunicativa, sintiendo temor de expresarse en la LE.

Con estos fundamentos, los autores citados (Horwitz et al., 1986) elaboraron una escala con el fin de identificar aquellos sujetos que se suelen sentir particularmente ansiosos en la clase de idiomas. A partir de reuniones y entrevistas con estudiantes de idiomas que admitían tener dificultades en el seguimiento de los cursos se construyó una escala de 33 ítems representativos de los tres tipos de ansiedad antes comentados, ansiedad a la comunicación, ante los exámenes y a la evaluación negativa de parte de los pares. Dicha escala recibió el nombre de 'Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera' (en inglés, Foreign Language Classroom Anxiety Scale [FLCAS]).

El desarrollo de un modelo teórico de la ansiedad en el idioma extranjero de Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) ha sido un paso muy importante en el estudio de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. De tal modo el uso de la escala FLCAS ha contribuido desde sus inicios a aclarar la relación entre la ansiedad y el aprendizaje de LE.

A la fecha, varias investigaciones han traducido y utilizado esta escala para medir la ansiedad específica en el aprendizaje de una LE en diferentes idiomas y contextos (Caikang, 2003; Matsuda & Gobel, 2004; Wu, 2008; Rodríguez, Delgado & Colón, 2009; Mak, 2011; Golchi & Jamali, 2011), como es el caso de Aida (1994), que utilizó la escala FLCAS para determinar la ansiedad en LE de 96 estudiantes universitarios de japonés y que señala que la escala es fiable y válida en términos estadísticos. Aida identificó dos componentes del constructo ansiedad como los que causaban mayor ansiedad en los/las alumnos/as de LE: aprensión comunicativa y temor a una evaluación negativa durante la clase.

Del mismo modo, Caikang (2003) adaptó y validó la Escala de Ansiedad en la Clase de Lengua Extranjera (FLCAS) con estudiantes universitarios en China; los resultados demostraron que es un instrumento fiable y válido para medir la ansiedad en LE y que en

conformidad con los resultados obtenidos en su investigación Caikang señaló que aquellos/as alumnos/as con experiencia previa en una LE presentaron puntuaciones significativamente más bajas en el FLCAS que sus compañeros/as sin experiencia previa en la LE.

Otro de los estudios que utilizó la escala FLCAS fue el desarrollado por Matsuda y Gobel (2004), sobre la Ansiedad y los predictores de desempeño en la clase de lengua extranjera. Este estudio relacionó la ansiedad en la clase de lengua extranjera (FLCAS) con la ansiedad producida por la lectura en el idioma extranjero, con el género, con la experiencia de los/las alumnos/as en el extranjero, y con su rendimiento escolar. Para tal efecto, se les aplicó la FLCAS a 252 estudiantes japoneses de primer año de universidad que cursaban inglés durante el primer semestre de clases.

Los resultados señalaron que la auto-confianza para comunicarse oralmente en inglés parecía verse afectada significativamente por la experiencia de los/las alumnos/as en el extranjero; el género tenía un rol importante ya que las alumnas parecían más ansiosas cuando debían comunicarse oralmente en inglés durante las sesiones de clases. Finalmente Matsuda y Gobel (2004) señalaron que los posibles factores predictores de éxito en la clase de inglés como LE se encuentran relacionados con la auto-confianza y la competencia comunicativa que cada estudiante pueda llegar a desarrollar, especialmente aquellas competencias sociales que el estudiante adquiere al comunicarse oralmente con sus pares.

El uso de la escala FLCAS se había utilizado principalmente en población joven universitaria; sin embargo, estudios posteriores dan cuenta que la escala ha sido aplicada, igualmente, a estudiantes de primaria en contextos de enseñanza bilingüe y enseñanza tradicional. Esta situación resulta interesante por dos motivos, primero por las escasas investigaciones que se centran en examinar el constructo ansiedad en el aprendizaje a temprana edad, y segundo, por el creciente aumento de escuelas y programas bilingües para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Un estudio comparativo desarrollado por Wu (2008) sobre la ansiedad de los estudiantes de primaria en contextos de enseñanza bilingüe del idioma inglés como LE en Taiwán

(China), tenía tres objetivos principales, el primero era comparar las diferencias entre la ansiedad presentada en la LE entre los alumnos de enseñanza básica (primaria) matriculados en escuelas bilingües y aquellos estudiantes matriculados en escuelas tradicionales en donde se enseñaba el idioma inglés como lengua extranjera. El segundo objetivo era explorar en qué medida los/las alumnos/as que presentaban un tipo de ansiedad baja, moderada y alta diferían en su dominio del inglés en los dos tipos de instrucción del idioma Inglés. Y el tercer objetivo era examinar si la educación bilingüe afectaba el logro académico de otras asignaturas de contenido tales como matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

En el estudio se consideraron además factores individuales de los estudiantes como el género, el curso y la experiencia previa de aprendizaje de idiomas con la finalidad de determinar cómo estas variables correlacionaban con la ansiedad en la lengua extranjera inglés. De los 519 alumnos/as de la escuela básica, 337 se encontraban en situación de bilingüismo en la escuela y 182 estudiantes se encontraban en el tradicional escenario de contar con inglés como lengua extranjera. Se adaptó y aplicó la escala de medida FLCAS a los estudiantes para medir los niveles de ansiedad durante la clase de inglés y se utilizaron las calificaciones finales del curso de inglés como una forma de identificar el dominio de la LE y el rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

Las principales conclusiones del trabajo de Wu (2008) fueron las siguientes:

1. Se encontraron diferencias significativas en la ansiedad de lenguas extranjeras para los estudiantes de enseñanza básica que participan de una instrucción tradicional de aprendizaje del inglés en comparación con la enseñanza bilingüe. Es decir, los estudiantes de la enseñanza bilingüe presentaban menor ansiedad que los estudiantes de lenguas extranjeras en la tradicional instrucción de inglés como lengua extranjera en aspectos como la comunicación oral, los exámenes y la evaluación de sus pares.
2. Se encontraron además relaciones significativas entre la ansiedad en la lengua extranjera y el dominio de la lengua en ambos tipos de enseñanza. Esto es, los estudiantes cuyas puntuaciones en el constructo ansiedad eran altas, correspondía a alumnos cuyo rendimiento académico promedio fue bajo y por el

contrario, quienes presentaron bajas puntuaciones en el nivel de ansiedad, presentaron un rendimiento promedio alto.

3. Otro punto interesante resultó la correlación altamente significativa entre el dominio de la lengua materna (L1) y el dominio en la lengua extranjera (LE). Lo que apunta al hecho que un estudiante con un buen dominio de su lengua materna tiende a tener altas calificaciones en su promedio en las lenguas extranjeras y por el contrario, un estudiante con un bajo dominio de su L1 tiende a presentar bajas calificaciones académicas en la LE.

Finalmente el autor (Wu, 2008) añade que si bien la FLCAS es un buen instrumento para medir el grado de ansiedad presente en la clase de lengua extranjera debiera incluir aspectos de investigación cualitativa, como una forma de enriquecer el trabajo investigativo de las disciplinas.

A pesar de que la escala FLCAS es actualmente la escala más utilizada para medir los niveles de ansiedad en el aprendizaje de una LE, por su fiabilidad y consistencia interna, algunos investigadores de ansiedad en LE han mencionado que FLCAS tiene un fuerte componente de comunicación oral en la LE (Aida, 1994; Rodríguez & Abreu, 2003; Matsuda & Gobel, 2004; Rodríguez, Delgado & Colón, 2009) debido principalmente a que 20 de los 30 ítems de la escala se centran en las destrezas de comprensión y expresión oral y los ítems restantes están relacionados con la ansiedad general ante el aprendizaje de una LE. Los investigadores antes señalados exponen que ninguno de los ítems hace referencia a las destrezas de expresión escrita ni de comprensión de lectura. En consecuencia, el principal aspecto que calcula la escala FLCAS es la ansiedad que experimenta el aprendiz en la comunicación oral durante el desarrollo de la clase de LE. No obstante, no es difícil pensar que las actividades de audición y producción oral sean las principales causantes de la ansiedad en el estudiante de LE (Horwitz et al., 1991). Más aún, si tanto las metodologías como las actividades responden al actual método de enseñanza-aprendizaje de LE, el Método Comunicativo.

En resumen, la influencia del constructo ansiedad en el aprendizaje de una LE surge en las primeras etapas del aprendizaje de una lengua debido al temor de expresar las ideas

en la lengua meta, a la evaluación social entre pares, al aumento de las exigencias académicas y al temor al fracaso escolar; todos estos factores de tipo socio-lingüísticos que pueden influir en el aprendizaje de la LE. De esta forma, la ansiedad hacia el aprendizaje de una LE ha sido medida por diferentes escalas a través de los años; hasta que a fines de los años ochenta se consolida la escala FLCAS, la cual ha sido utilizada por numerosas investigaciones en diversos contextos socioculturales para medir los estados de ansiedad de una muestra determinada. Estos estados se organizan en dimensiones del constructo ansiedad, los cuales se revisan y contextualizan en el siguiente apartado.

2.2.1.4. Dimensiones de la ansiedad en el aula de LE

A partir de los tipos de ansiedad que se revisaron en el modelo teórico de Horwitz, Horwitz & Cope (1986), se analiza la influencia de las dimensiones: *Aprensión Comunicativa*, *Ansiedad ante los exámenes* y *Temor a la evaluación negativa* en las habilidades lingüísticas de la LE en alumnos adultos en contexto de aprendizaje formal.

(1) *Aprensión comunicativa*

Como se revisó anteriormente la Aprensión comunicativa se relaciona con el temor a la comunicación en la lengua meta, que se refleja en la escasa participación durante las clases, producto de una aparente timidez que retrotrae al estudiante de comunicarse con otras personas en una lengua distinta a la L1; esta situación es ocasionada por el limitado conocimiento lingüístico que se posee de la LE.

En este sentido autores clásicos como MacIntyre y Gardner (1994) han considerado que la expresión oral es precisamente la que produce más ansiedad en el aprendiente de una LE, ya que no se trata simplemente de carencias lingüísticas generales del aprendiente, sino más bien representan el temor de comunicarse espontáneamente en la LE dejando de manifiesto las propias carencias lingüísticas ante los demás.

De igual forma, Mak (2011) en su investigación sobre los factores que contribuyen a la ansiedad al hablar o comunicarse oralmente en inglés durante las clases de LE en

estudiantes universitarios de primer año, identificó que la incomodidad al hablar en inglés durante las clases de LE es uno de los principales detonadores de ansiedad. El autor en su estudio identificó como factores importantes que aportan a la aprensión comunicativa en el aula de una LE, el hecho de hablar frente a la clase, de ser corregido públicamente por el/la profesor/ra, no contar con el tiempo necesario para desarrollar sus ideas y no poder utilizar la L1 en la clase de LE.

Coy, O'Brien, Tabaczynski, Northern & Carels (2011) corroboran lo señalado por Mak (2011), en el sentido que los síntomas cognitivos¹⁹ de la aprensión comunicativa se presentan de forma significativa ante la realización de presentaciones orales de tipo individual. El desarrollo de estas presentaciones orales implica someter a escrutinio público las opiniones, argumentos o conocimientos en general de los estudiantes, situación que podría influir en el surgimiento de ideas relacionadas con el temor a desempeñarse inadecuadamente (Martín, 2007) debido al conocimiento limitado que tienen de la LE.

Para Horwitz (2001) las habilidades más afectadas por la aprensión comunicativa en el aprendizaje de una LE, son aquellas relacionadas con la expresión y comprensión oral. Específicamente, se asocia con déficits en la comprensión oral, adquisición del léxico, expresión, baja puntuación en los test, baja calificación en los cursos de idiomas o en la combinación de estos factores. Asimismo, tanto la investigación como la práctica docente en los últimos veinte años, están de acuerdo en considerar a la aprensión comunicativa como una dimensión influyente en las actividades de producción y comunicación oral (Lawm, Schwartz, Houlihan & Cassisi, 1994; Oya, Manalo & Greenwood, 2004; Woodrow, 2006; Pearson, Child, DeGreeff, Semlak, & Burnett, 2011).

En estudio realizado por Gregersen (2006) a más de 190 estudiantes de francés y español como lengua extranjera, examina la relación entre la lengua extranjera (LE), la ansiedad a comunicarse y las diferencias de aptitudes a través de las cuatro habilidades: lectura, escritura, conversación y comprensión auditiva. El autor señala que,

¹⁹ Al comunicarse individualmente frente a la clase, sin la preparación suficiente, los/las estudiantes se encuentran ansiosos, tartamudean y realizan frases incompletas con un léxico pobre (Mak, 2011).

mayoritariamente, los estudiantes de su investigación habrían recibido una instrucción formal de al menos tres años en la LE; en donde las cuatro habilidades lingüísticas se habrían desarrollado segregadamente.

Gregersen (2006) ha presentado evidencia que sugiere que el temor a comunicarse en la LE se encuentra arraigada en la conciencia del estudiante, cada vez que denota la disparidad entre las cuatro habilidades del lenguaje; es decir, la ansiedad en la LE se ve estimulada cuando el aprendiente presenta niveles de competencia dispares entre las habilidades lingüísticas. Asimismo Roebuck (2000) señala que cuantas más carencias tenga el aprendiente en las diferentes destrezas lingüísticas, mayor será el nivel de ansiedad que experimente; y añade que la percepción de nerviosismo y ansiedad se reduce cuando las competencias lingüísticas se han desarrollado integradamente en su instrucción formal, ya que se crea un ambiente enriquecedor y facilitador del aprendizaje (Swain, 1998).

Por su parte Brown (2007) señala que la producción y la recepción lingüística son como *dos caras de la misma moneda*, ya que no se pueden separar debido al carácter funcional de la lengua. Al respecto, Jamshidnejad (2011) agrega que la segregación de las habilidades puede parecer logísticamente más fácil de administrar en un inicio, pero se debe considerar que la segregación de las habilidades lingüísticas no representa el uso auténtico del lenguaje. Estos autores proporcionan a los investigadores un punto de partida concreto sobre la relevancia de una instrucción integrada de competencias lingüísticas tanto en los programas de estudio, como en el rol del docente en el aula; como una forma de reducir la aprensión comunicativa en la LE.

Asimismo, Gregersen (2006) recalcó que las habilidades de producción (oral y escrita) y de percepción auditiva fueron las habilidades que más a menudo producían tensión y nerviosismo a los estudiantes de LE. Datos similares fueron entregados por Swain (1998) y Sunderland (2010) en cuya investigación en programas de inmersión total en las cuatro habilidades lingüísticas, los estudiantes fueron capaces de comprender efectivamente lo que habían leído y escuchado; sin embargo estaban muy lejos de desarrollar al mismo nivel de exigencia las habilidades comunicativas de expresión oral y escrita.

Asimismo, un estudio llevado a cabo en Chile por Gregersen y Horwitz (2002), en la Universidad de Atacama de Chile sobre el aprendizaje y el desempeño oral del idioma inglés en estudiantes de segundo año, arrojó que los/las estudiantes ansiosos presentan estados de disfunción y temor a comunicarse oralmente con sus pares y con el/la entrevistador/a por temor a cometer errores al utilizar la LE lo que influyó negativamente en su desempeño lingüístico. En este sentido, Ganschow, Sparks, Anderson y Javorshy (1994) plantearon años atrás que los bajos rendimientos académicos se encuentran estrechamente relacionados con la aprensión comunicativa, debido a las deficiencias encontradas en la comprensión y aplicación del sistema fonológico inglés. Lo que puede llevar a suponer que el hecho de hablar en la LE les produce ansiedad al no saber cómo pronunciar ciertos fonemas y hacer las diferencias necesarias entre los interlocutores para una mejor comprensión auditiva.

Generalmente los estudiantes que presentan una alta aprensión comunicativa en la LE presentan falta de voluntad, pereza, desgana o desinterés por la LE, y por lo tanto se encuentran poco disponibles a participar en las actividades de comunicación y expresión oral en el aula. Jamshidnejad (2011) y Tsiplakides (2009) contribuyen a la discusión sobre la aprensión comunicativa, señalando que las actitudes de los estudiantes en el aula se debe, en ocasiones, a que ellos asumían de antemano el no ser buenos para comunicarse en la LE.

Es precisamente este hecho el que llama la atención, ya que generalmente los profesores de LE tienden a considerar como carentes de motivación y actitud frente al aprendizaje, al grupo de alumnos/as más tímidos y débiles para comunicarse espontáneamente en inglés (Gregersen, 2003) y por lo tanto evitan involucrarlos en actividades de comunicación frente a sus pares; en su lugar, es preciso identificar a los estudiantes ansiosos y tímidos para realizar las intervenciones metodológicas necesarias para guiarlos y ayudarlos a enfrentar y superar el temor a comunicarse efectivamente en la LE (Aida, 1994).

(2) Ansiedad ante los exámenes

En este punto se analiza el tipo de ansiedad que se deriva del miedo al fracaso y que se evidencia en las situaciones de examen. Este tipo de ansiedad se presenta principalmente por el temor a fallar en las pruebas o exámenes, dichos exámenes pueden presentarse de

forma oral y/o escrita. Esta situación produce respuestas de tensión física y psicológica que pueden repercutir en la salud mental y en el desempeño académico de los estudiantes (Furlan, Sánchez, Heredia & Piemontesi, 2009). Hembree (1988) reportó los resultados de un meta-análisis de 562 investigaciones con estudiantes norteamericanos desde la primaria al nivel universitario, donde encontró que la ansiedad hacia los exámenes reduce el desempeño y la ejecución académica en todos los niveles educativos.

Ahora bien, se han identificado dos componentes en la ansiedad producida por los exámenes: la preocupación y la emotividad (Martín, 2007). *La preocupación* entendida como los pensamientos acerca de las consecuencias del fracaso académico (repetición, retiro o abandono) y *la emotividad* referida a las sensaciones desagradables y a las reacciones fisiológicas provocadas por la tensión del examen (dolor de estómago, tartamudez, frío, sudor en las manos y sequedad bucal al momento de hablar en público).

Tanto la *preocupación* como la *emotividad* parecen contribuir a la reducción del rendimiento de los estudiantes en las pruebas y en las tareas relacionadas con el aprendizaje: los pensamientos de preocupación distraen la atención del individuo y las reacciones emocionales intensas conducen a errores y causan una represión que obstruye la memoria. Respecto a esto último, Neuderth, Jabs y Schmidtke (2009) plantean que se ha encontrado que los niveles altos de ansiedad ante los exámenes impiden y desorganizan la ejecución, por ejemplo, se pierde la concentración y se desatienden aspectos importantes de la tarea o examen, lo que interfiere con los procesos de atención y cognición implicados en el aprendizaje y el rendimiento (Hernández-Pozo, Macías & Torres, 2004).

Para Hernández, Cerezo, Araújo y Coronado (2008) el comportamiento ansioso en una situación de examen, es un constructo multidimensional ya que incorpora un conjunto de componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales. En este sentido las preocupaciones por obtener un adecuado rendimiento académico se puede convertir en un factor estresante para los estudiantes, cuando la preocupación acerca de las posibles consecuencias negativas o de fracaso en una situación evaluativa son altas, como así

también lo son las posibilidades de reprobación, y/o deserción académica (Zeidner, 1998; Meijer, 2001; Furlan, 2006; Macías & Hernández-Pozo, 2006).

Viñas-Poch y Caparrós (2000) realizaron un estudio en la Universidad de Girona, España, con el objetivo de analizar las estrategias utilizadas por 120 estudiantes universitarios para afrontar el período de exámenes en LE. Los resultados obtenidos indicaron que las principales estrategias fueron de carácter organizativo, es decir, estrategias cognitivas focalizadas en la organización de los tiempos de estudio, tareas y estrategias específicas de afrontamiento de la ansiedad. Estos datos son coincidentes con otros estudios posteriores (Guzman, 2008; Sánchez, Castañeiras & Posada, 2008), en los que se observa que las estrategias de afrontamiento del estrés en los exámenes de LE resultaron altamente efectivas ante la situación de examen.

Es así como algunas de las últimas investigaciones en el ámbito de la ansiedad ante los exámenes confirmaron la correlación negativa entre la ansiedad ante los exámenes y los resultados de desempeño de los estudiantes (Furlan, 2006; Luigi et al., 2007; Reeve & Bonnaccio, 2008; Neuderth, Jabs, & Schmidtke, 2009), demostrando que altos niveles de ansiedad ante los exámenes pueden conducir a la disminución de la memoria de trabajo²⁰, a la distracción y falta de motivación en los estudiantes (Aronen, Vuontella, Steenari, Salmi & Carlson, 2004).

Para Lancha y Carrasco (2003) la ansiedad ante los exámenes provoca en los estudiantes problemas de tipo psicofisiológicos, tales como sudoración, hiperventilación, dolor de cabeza, dolor estomacal, taquicardia y la sensación de olvido repentino de la materia estudiada. Esta situación hace que los estudiantes se cuestionen su autoeficacia frente al estudio de la LE y puedan ver dañada su autoestima y autovaloración social.

Sin embargo, es preciso distinguir entre los tipos de examen que provocan mayor tensión en el alumnado. Para tal efecto Bauermeister (1989) identificó en su investigación que los tipos exámenes que más nerviosismo y confusión provocan a los estudiantes son los

²⁰ La *memoria de trabajo* es un constructo teórico relacionado con la psicología cognitiva que se refiere a las estructuras y procesos usados para el almacenamiento temporal de información.

exámenes orales y el ensayo, especialmente en los primeros cursos de la educación (Sangiriy & Sail, 2006; Martín, 2007).

En el ámbito académico, Ghonsooly, Khajavy y Asadpour (2012) indican que el examen oral en una LE ha ido cobrando mayor relevancia con el transcurso de los años, por considerarse una herramienta eficaz para medir la competencia lingüística y el desempeño del estudiante en la lengua meta (Oya et al., 2004).

Ávila-Toscano, Hoyos, Gonzalez & Cabrales (2011) exploraron la relación entre los exámenes, los tipos de pruebas realizadas y el rendimiento académico de 200 estudiantes universitarios, con la finalidad de determinar las manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras de la ansiedad ante los exámenes. Los resultados del estudio identificaron, al igual que los estudios de Bauermeister (1989) previamente, que las presentaciones orales, los trabajos grupales, los exámenes tipo debates y las pruebas argumentativas tipo ensayo, son las evaluaciones que provocan mayor ansiedad entre los estudiantes. De este modo, los estudiantes ansiosos ante la situación de examen necesitarán tiempo para trabajar a un ritmo más moderado, teniendo en cuenta que si trabajan de manera muy rápida pueden cometer errores por descuido o si lo hacen muy despacio probablemente no sean capaces de terminar la evaluación (DiBattista, & Gosse, 2006; Wu, 2008).

Los autores descubrieron en su estudio que curiosamente las evaluaciones que se toman en forma espontánea, sin aviso previo, o de tipo relámpago, no se relacionan con la ansiedad ante los exámenes, (Ávila-Toscano et al., 2011) por el desconocimiento de la posibilidad de ser evaluado y, al mismo tiempo, porque las evaluaciones tipo quiz son menos estructuradas, más cortas y regularmente se relacionan con temáticas recientemente estudiadas, lo que facilita la retención del conocimiento y reduce la existencia de manifestaciones ansiosas en los estudiantes.

Por su parte Rubio (2000) considera que el examen oral en la LE se caracteriza por ser potencialmente ansiógeno debido a las situaciones espontáneas de comunicación (Arnold & Brown, 2000), en donde los estudiantes se enfrentan a utilizar la LE con una mayor naturalidad y fluidez. Asimismo Horwitz et al. (1991) agrega que los exámenes orales “contienen una doble activación de la respuesta ansiógena, es decir, provocan ambos tipos de ansiedad simultáneamente, la ansiedad ante los exámenes y la aprensión

comunicativa” (p.30). Este paralelismo explorado por Horwitz et al. (1991) resulta importante si se considera al examen oral como una herramienta funcional para medir el nivel de aprendizaje lingüístico en una LE.

Por otra parte, el contexto de aula también influye en el desempeño de los estudiantes, ya que la ansiedad ante los exámenes aumenta cuando existen presiones sobre el desempeño académico y comparaciones competitivas entre el grupo de pares (Shokrpour, Zareii, Zahedi & Rafatbakhsh, 2011), situación que deriva de la instrucción formal y de la 'amenaza' de evaluación que se encuentra omnipresente en este contexto.

De lo revisado en este apartado, se puede señalar que la ansiedad ante los exámenes es una variable que afecta a los estudiantes en el plano físico y psicológico al enfrentar la situación de evaluación. Los tipos de examen que generan mayor ansiedad y nerviosismo en los estudiantes de LE son los exámenes orales y los de tipo argumentativo; de esta forma las habilidades más influenciadas por la ansiedad ante los exámenes son la expresión oral y la escrita.

(3) Temor a la evaluación negativa de pares

El constructo temor a la evaluación negativa se refiere a la aprensión del estudiante al ser evaluado por los compañeros de curso, los amigos, los profesores u otros agentes vinculados al aprendizaje de una LE. Este sentimiento de temor se desprende de la naturaleza de la clase de LE (Horwitz et al., 1986) y de los contextos formales de aprendizaje (el aula o laboratorio de idiomas), en donde el estudiante se siente intranquilo y preocupado por la evaluación social permanente que transcurre en el contexto de aula.

Dentro de las principales causas o fuentes del temor a la evaluación negativa se encuentran la autopercepción de desempeño en la LE, el correcto uso fonológico de la LE, la percepción de la capacidad lingüística en relación a los pares y la imagen social frente al curso (Kitano, 2001; MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2002; Gregersen, 2003; Tsiplakides, 2009). De este modo las habilidades lingüísticas que se ven mayormente influenciadas por el temor a la evaluación negativa son la comprensión y producción oral.

Sobre las fuentes de la ansiedad en la práctica oral del idioma inglés en el aula de estudiantes universitarios en Japón, Kitano (2001) aplicó una encuesta a 212 estudiantes universitarios que se encontraban cursando inglés como LE, en dos centros diferentes. El autor pudo concluir que el miedo a la evaluación negativa fue una fuente importante de ansiedad en el aula de LE; situación que provocó en los estudiantes de inglés un deterioro en su rendimiento y en la autopercepción de desempeño en la lengua meta.

Los hallazgos de Kitano (2001) fueron ratificados posteriormente por los estudios de Gregersen (2003), al señalar que el temor a una evaluación negativa por parte de sus pares correlacionaba significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes; asimismo, se demostró que la ansiedad dependía en gran medida de la percepción que el estudiante tiene de sí mismo y de los demás; como así también del nivel de instrucción y de la experiencia previa del estudiante en la LE.

Otra de las fuentes que causa el temor a la evaluación negativa en la LE es la creencia de que el aprendiente debe producir frases inteligibles, es decir frases y/u oraciones fonológicamente correctas. Es así como encontramos en el estudio de Gregersen (2003) el caso de 'Nikos', un estudiante muy ansioso quien describe la situación creada por su manera de evitar los errores en la pronunciación de la LE:

Quando hablo siempre cometo un montón de errores, y no me gusta. Es por eso que uso el griego (L1) cuando no estoy seguro de cómo y qué decir. También hablo muy lentamente para evitar errores. Si me escuchan hablar en inglés, mis compañeros pensarían que no soy inteligente, pero no es así (p.30).

Esta situación describe la tendencia de los estudiantes ansiosos a centrar su capacidad de comunicación en la LE en la forma más que en el contenido de las oraciones y/o intercambios comunicativos; debido a que los estudiantes con miedo a una evaluación negativa temen que los errores producidos durante las actividades de comunicación e intercambio lingüístico destruyan su imagen social como estudiantes capaces e inteligentes. Ante tal situación Kitano (2001) sugiere que los/as profesores/as deben encontrar la manera de apoyar y procurar un ambiente de trabajo colaborativo y un

sentido de *comunidad para el aprendizaje*, como una forma de aumentar la confianza y la seguridad para comunicarse en la LE en el grupo-curso.

Años más tarde, Tsiplakides (2009) planteó que los estudiantes que se encontraban cursando la asignatura de inglés como LE estaban experimentando altos niveles de ansiedad debido a dos factores: a) miedo a la evaluación negativa y burla de sus pares y b) percepción de baja capacidad en comparación con sus compañeros. Los relatos de los estudios de Tsiplakides (2009) dan cuenta de que la falta de participación en las actividades de la LE, se debía fundamentalmente a que los estudiantes creían que no eran buenos para hablar en la LE y además sentían temor a hablar frente a sus pares por temor al ridículo o a la burla de la cual pudiesen ser parte. Es así como 'Hara', un estudiante muy ansioso en las clases de LE informó: "Me gusta Inglés, pero no tomar parte en conversaciones o diálogos, porque soy tan malo para hablar, y mis amigos se ríen y burlan de mí" (p.40). Estas afirmaciones describen la preocupación por la imagen social y por la forma en que los compañeros la perciben.

Se puede señalar que en la investigación precedente, el miedo a la evaluación negativa de parte de los/las compañeros/as era evidente, lo que nos lleva a reflexionar sobre nuestras propias prácticas de enseñanza de LE y sobre la forma en la cual facilitamos (o no) el acceso al conocimiento, a las destrezas que debiera desarrollar el aprendiente de LE en contexto de aula y al ambiente de clase de LE. Se debería controlar algunos factores potencialmente ansiógeno, como son: un ambiente de clase competitivo, las interacciones dificultosas con los profesores, la corrección de los errores de forma abrupta y severa, los riesgos de enfrentarse a situaciones embarazosas, las oportunidades de contacto o no con nativos de la lengua meta y la tensión entre grupos étnicos (MacIntyre, 1999; MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2002).

Es así como el constructo 'Temor a la evaluación negativa de parte de los pares' en el aprendizaje de una LE es considerado por muchos estudiantes como un serio obstáculo para demostrar su potencial académico y social entre el grupo de la lengua de origen y sus interlocutores en la lengua meta.

2.2.1.5. Efectos de la ansiedad en el rendimiento académico de una LE

La influencia de la ansiedad en el ámbito escolar ha sido de interés para los/las profesores/as, quienes han observado que algunos de sus estudiantes presentan resultados académicos bajos en situaciones caracterizadas por altos grados de ansiedad (Hernández, Coronado, Araujo & Cerezo, 2008).

Dentro de los estudios que han demostrado correlaciones significativas entre la ansiedad ante el idioma y las calificaciones que obtendrían los estudiantes en los cursos de LE destacan Young (1991), MacIntyre y Gardner (1994), Putwain (2008), Coy, O'Brien, Tabaczynski, Northern y Carels (2011), quienes señalan en sus investigaciones que al presentarse altos niveles de ansiedad en los aprendientes, estos últimos reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, con el consecuente deterioro en su rendimiento escolar.

Con el transcurso de los años, son muchas las investigaciones que han demostrado que los/las alumnos/as con altos niveles de ansiedad poseen puntuaciones más bajas en todos los indicadores de desempeño en la LE (Pérez-Paredes, 2000; Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía, & Rodríguez, 2005; Dörnyei, 2005; Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi & McCann, 2005; Macías & Hernández-Pozo, 2006; McCarthy, 2007; Vitasari et al., 2010). Idea que es compartida por también por Onwuegbuzie, Bailey y Daley (2000) y Contreras (2005), quienes señalan que la ansiedad en la LE debilita el aprendizaje y reduce la eficacia en los procesos cognitivos de desarrollo y resolución de tareas.

Victor y Ropper (2002) señalan que los sujetos con altos niveles de ansiedad tienden a justificarse y a dar razones para no actuar frente al aprendizaje de una LE, además tienden a creer menos en sus capacidades lingüísticas y a conectarse más con los problemas que conlleva el aprendizaje de una lengua extraña; situación que perturba la dedicación al aprendizaje de la LE.

Por otro lado si los niveles de ansiedad en el aprendizaje de una LE son altos, éstos podrían comprometer los procesos cognitivos del uso de la memoria y de la concentración (Dewaele, 2001; Rains, 2004) y de todos aquellos aspectos relacionados con las alteraciones psicológicas del estudiante (Ehrman et al., 2003). Es así como un alto grado

de ansiedad perturba el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido como lo es el aprendizaje de una LE (Reyes, 2004).

Asimismo, los estudiantes con altos niveles de ansiedad están propensos a experimentar una mayor dificultad a la hora de organizar, registrar y almacenar la información de entrada que se les está entregando (input) en la LE, ya que presentan menos capacidad atencional dispuesta para el aprendizaje, lo que afecta la construcción del conocimiento en relación a sus pares con baja ansiedad (Chapell et al., 2005).

En ese sentido Vitasari, Wahab, Othman & Awang (2010) diseñaron un programa de intervención en la reducción de la ansiedad a estudiantes universitarios de cinco facultades de ingeniería de la Universidad de Pahang en Malasia con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en la lengua meta. El programa de intervención organizó a los alumnos en dos grupos, experimental y control, en donde se aplicaron técnicas para la reducción de la ansiedad en el grupo experimental. Los resultados obtenidos por los autores, indican que los estudiantes del grupo experimental alcanzaron significativamente menores niveles de ansiedad y se produjo un aumento en el rendimiento académico de los/las alumnos/as en comparación con el grupo control.

En base a los resultados obtenidos, el programa de intervención del estudio de ansiedad de Vitasari et al. (2010) pudo concluir que las técnicas aplicadas de manera eficaz en los alumnos y alumnas universitarios del grupo experimental pudieran ser aplicadas a otras facultades de la universidad para mejorar el rendimiento académico de los/las estudiantes e incluso, según los autores, el programa de intervención se puede aplicar a los alumnos/as de enseñanza media (secundaria).

Saravia y Bernau (2008) determinaron que los estudiantes ansiosos presentaban diferencias significativas en su nivel de desempeño en la LE, siendo los estudiantes con altos niveles de ansiedad los que presentaban rendimientos más bajos en inglés. Asimismo, los autores demostraron que conforme se reducía el grado de ansiedad en los estudiantes de inglés, mejoraba el rendimiento en la LE. Estudios posteriores (Rodríguez, Delgado & Colón, 2009; Golchi & Jamali, 2011; Mak, 2011) han confirmado los hallazgos de Savaria y Bernaus (2008), al señalar que la ansiedad está relacionada negativamente

con el rendimiento en la clase de idiomas; específicamente con bajas calificaciones y la deserción temprana de cursos, ya que afecta los procesos cognitivos de los estudiantes (Contreras, 2005).

2.2.1.6. Propuestas para la reducción de la ansiedad en la LE

Luego de haber delimitado el problema de la ansiedad en la lengua extranjera y conscientes de la influencia directa que este constructo tiene en el aprendizaje de una LE, es necesario hacer una revisión de la literatura y de las propuestas metodológicas que los investigadores han aportado para aliviar y eliminar, en la medida de lo posible, los efectos negativos del constructo ansiedad.

Algunas de las propuestas para reducir la ansiedad en el aprendizaje de una LE señaladas por investigadores como Alonso (2012), Arnold (2007) y Silva (2005), parten de la concepción inicial de que el docente es el elemento fundamental para minimizar la ansiedad, ya que es éste quien puede modificar las normas tradicionales de una clase de idioma, estructurando las actividades de forma distinta. De esta forma en las manos del docente está crear un ambiente relajado y propicio para la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Ortega (2002) aporta varias pautas para minimizar la ansiedad en el aprendizaje de LE pueda causar. Entre las cuales se puede señalar las siguientes:

1. El docente no debe adoptar un papel autoritario sino, todo lo contrario, puede actuar como un terapeuta, ayudar a superar situaciones de tensión y proveer un ambiente relajado, menos académico y más humano, en el que el alumnado se sienta capaz de comunicarse.
2. Evitar la tendencia a corregir continuamente, ya que esto hace que el estudiante deje de hablar por miedo a cometer errores.
3. Fomentar el trabajo en grupo para eliminar la sensación de estar siendo evaluado por otros. Es conveniente agrupar a los estudiantes según el nivel cognitivo para evitar que se sientan inferiores al compararse con otros miembros del grupo.

4. Eliminar el factor sorpresa en todo lo posible, dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer (p.255).

Años más tarde, Silva (2005) y Alonso (2012) aportan una serie de estrategias para combatir la ansiedad en la clase de LE:

1. Cuando los/las alumnos/as tengan que responder a preguntas, hacer que dibujen o que escriban las respuestas antes de decirlo en voz alta, pues de esta forma se concede tiempo a la reflexión y no se presiona a producir una respuesta inmediata.
2. Otra estrategia que los docentes deben poner en práctica es proporcionar preguntas con más de una respuesta correcta, lo que dará lugar a una mayor y más segura participación.
3. Permitir que los estudiantes comparen y discutan sus respuestas con los compañeros, antes de ponerlas en común con el resto de la clase, pues sentirán más confianza a la hora de aportar sus respuestas.
4. Si bien es cierto que la competitividad puede producir ansiedad, como ya se dijo antes, también es cierto que el competir —teniendo el respaldo del grupo— puede motivar y conducir al deseo de completar la tarea para ganar al grupo contrario.

Otra de las experiencias y propuestas en la línea de reducción de la ansiedad tienen relación con la utilización de estrategias diferentes a la rutina diaria de la clase, es decir proponer actividades en pareja o pequeños grupos, introducir juegos, canciones, comics, usar la tecnología y hacer que los estudiantes se planteen metas realistas y que no desarrollen un espíritu competitivo (García, 2002).

Como hemos podido ver hasta ahora la importancia de la metodología y del enfoque metodológico seleccionado es crucial para que los/las alumnos y alumnas desarrollen de la forma más natural las distintas destrezas implícitas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Tal es el caso del uso de una metodología comunicativa, en donde el docente adquiere un papel menos autoritario, pasando a ser visto como un guía interactivo que facilita el aprendizaje, lo que ayuda a evitar o aliviar en gran medida la ansiedad. Otro de los enfoques metodológicos utilizados por algunos autores (Rubio, 2001; Ortega, 2002; Silva, 2005; Papi, 2010) es la sugestopedia, que emplea la música como

fuerza de motivación para la participación en clases y como una forma de reducir la tensión en la clase de LE.

Es así como Silva (2005) utilizó canciones en su propuesta didáctica en la enseñanza del inglés como LE, como una forma de ayudar a reducir los filtros de ansiedad en jóvenes universitarios. Su principal aporte radica en que el uso de canciones como recurso didáctico en el aula de LE minimiza los niveles de ansiedad en los estudiantes, debido a que a través de la música se consigue un ambiente relajado y propicio para el aprendizaje, las actividades y canciones propuestas nacieron a partir del mismo grupo-curso, y porque la música es uno de los pasatiempos favoritos de la muestra en estudio. Como así también, el autor indica que tanto la entonación como el ritmo ayudan a los estudiantes a retener y memorizar fácilmente las estructuras gramaticales y el uso de vocabulario en contexto, en conjunto con el fortalecimiento de las habilidades de comprensión y producción.

Asimismo, Fonseca (2000) afirma que utilizando canciones se consigue “disminuir la angustia y el miedo al ridículo que supone hablar en una lengua que no es la materna” (p.151). Por su parte, Pérez-Paredes (2000) en su propuesta de actividades comunicativas para reducir la ansiedad, considera la audición de canciones como una actividad con un elevado potencial lingüístico y comunicativo. Aunque su investigación se centra en estudiantes de escuelas de idiomas, los resultados -según el autor- se pueden aplicar a todos los estudiantes de idiomas, ya que se ha visto que la música puede actuar como elemento relajante, creando un ambiente de trabajo más distendido.

De este modo, varias de las propuestas presentadas anteriormente contemplan el refuerzo positivo, la asignación del tiempo y el trabajo en grupos o parejas como una forma de incorporar a aquellos/as alumnos/as con altos niveles de ansiedad y que producto de su percepción sienten temor al participar en clases de LE.

En conclusión, es necesario que tanto las/los docentes del área de inglés como LE, como las instituciones académicas presten más atención a la variable afectiva-ansiedad y su influencia, en ocasiones negativa, en el aprendizaje de una LE. De modo tal que los/as docentes puedan incorporar pautas metodológicas y didácticas que disminuyan los

efectos de la ansiedad en el aprendizaje de una LE en contexto de aula; y que permitan una mejor y variada organización de la clase y, por ende, un avance en el dominio de la lengua en estudio.

2.2.2. Motivación

El desarrollo humano exitoso requiere de la adquisición de una gran variedad de conocimientos y de numerosas habilidades y destrezas es decir, el triunfo en la vida profesional o en cualquier actividad está sustentado en el hecho de tener las habilidades indispensables y los conocimientos para desarrollar la función que nos hemos propuesto (Salvatierra, 2007). Ahora bien ¿cómo se adquieren esos conocimientos, habilidades y destrezas?, tal vez la única respuesta inmediata sea a través del aprendizaje y la motivación por alcanzar el éxito en cada una de las metas propuestas.

El presente capítulo comienza por analizar el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva humanista y se comentan los tipos de motivación y su influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Como así también, se revisa el modelo socioeducativo de Gardner, que ha sido utilizado en contextos de aprendizaje muy diversos por diferentes investigaciones..

Se realiza además un repaso de las últimas aportaciones en el campo de la motivación en LE aplicada al ámbito educativo y que nos ayudarán a comprender las tendencias y los diferentes contextos en los que se ha investigado el aprendizaje de idiomas y su relación con el constructo motivación.

Finalmente, se comentan las investigaciones que en el último tiempo se han dedicado a analizar las dimensiones de la motivación y su influencia en el aprendizaje de la LE, para concluir con las aportaciones existentes en el currículum nacional chileno sobre motivación y actitudes hacia el idioma inglés como LE.

2.2.2.1. Aportaciones psicológicas de base

Se revisan brevemente las primeras aportaciones psicológicas que se han hecho en el campo de la motivación humana. Entre los conceptos más estudiados y que han representado la motivación en el ser humano se encuentran el instinto, las necesidades, las creencias y las actitudes.

Una de las escuelas que más ha influido en el estudio de la motivación es la escuela humanística con importantes aportaciones que vienen de la mano con Erikson, Maslow y Rogers. El enfoque humanístico agrupa una serie de teorías que tienen en común la característica de considerar al ser humano en su totalidad, es decir, no se tiene en cuenta sólo su conducta sino sus pensamientos, sentimientos y emociones. Esto, aplicado al campo de la educación, nos lleva a considerar la enseñanza como un aprendizaje global del ser humano.

Los profesores, según este enfoque, ayudarán a los alumnos no sólo en el desarrollo de las destrezas cognitivas, sino también en el desarrollo de las destrezas emocionales y sociales (Williams & Burden, 1999; Arnold, 2007).

La teoría del psicólogo Erikson sostiene que cada individuo pasa por ocho estadios desde el nacimiento hasta la vejez (confianza, autonomía, identidad, iniciativa, industriocidad, intimidad, generatividad e Integridad frente a desesperación), donde cada uno plantea un desafío de aprendizaje que si no es correctamente superado supondrá problemas para superar las siguientes etapas. En este caso la *motivación* es considerada como la necesidad que tiene el individuo de resolver con éxito el desafío planteado en cada estadio de su vida.

De esta forma, se considera el aprendizaje como un continuo que se encuentra en cada etapa a lo largo de toda la vida. El profesor tendrá, por lo tanto, que tener en cuenta no sólo la transmisión de conocimientos, sino las emociones y sentimientos que acompañan a cada etapa del desarrollo.

Rogers señala que “el individuo aprenderá sólo aquello que le sea útil, significativo y esté vinculado con su supervivencia” (Rogers, 1983, p.246), por lo que para que el aprendizaje sea significativo debe ser relevante para el alumno y que, a su vez, se sienta participe activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Señala además que cuando los alumnos perciben el aprendizaje como una amenaza para su autoimagen, se puede producir una resistencia a aprender. Por tanto, es necesario un clima de seguridad y confianza, en la que el alumno se sienta con la capacidad necesaria para adquirir los nuevos conocimientos.

Finalmente, la teoría humanística de Maslow es una de las teorías más importantes sobre la motivación humana. El autor propone la 'Teoría de la Motivación humana', en la cual organiza jerárquicamente las necesidades y los factores que motivan a las personas; las categorías de necesidades son: fisiológicas (aire, alimentos, agua, abrigo, etc.) de seguridad (protección contra el peligro o privaciones), sociales (de amor y pertenencia a grupos), de estima (reputación, reconocimiento, autorespeto, etc.) y de auto-realización (utilización plena de los talentos individuales y potencial personal). Según esta teoría las necesidades no resueltas son las que movilizan al logro y encaminan a los individuos a superar y lograr sus objetivos y metas (Quintero, 2007).

Tal como se revisa más adelante, las ideas de la 'Teoría de la Motivación humana' son fundamentales a la hora de determinar los factores que influyen en la motivación en el aprendizaje; si se considera que una de las funciones más importantes de la educación es contribuir a que los estudiantes se desarrollen social y emocionalmente.

2.2.2.2. Delimitación conceptual de la motivación

El significado de la palabra “motivación” tiene sus raíces en el latín, “*motus o motio*” que significa “movimiento o motor”. El diccionario de la Real Academia Española la define como un 'ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia' (RAE, 2001). A lo que la Enciclopedia Encarta agrega una serie de estímulos tales como los *deseos, las necesidades, los anhelos, la voluntad y el impulso* que hace que las personas se sientan inducidas a *hacer o dejar de hacer algo*, en función de satisfacer una necesidad (Enciclopedia Encarta, 2005).

Ortega-Martín (2003, p.64) habla de la motivación como un “estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados”.

Desde el punto de vista de la filosofía (Madrid, 1999), la *motivación* se traduce en estímulos que inducen a una persona para que realice acciones determinadas y a su vez

perseverar en ellas hasta llevarlas a su fin. Esto es, un conjunto de procesos que implican despertar, dirigir y mantener el comportamiento (la conducta). Se usa para indicar, por ejemplo, por qué un sujeto tiene interés en unas tareas y no en otras, y por qué persiste en esas tareas en lugar de hacer otras actividades.

Para algunos autores, la motivación es más que una simple estimulación del interés. También supone el sostenimiento de ese interés y la inversión de tiempo y energía para desarrollar el necesario esfuerzo conducente al logro de ciertas metas (Bernaus, 2001). Para Williams y Burden (1999) la motivación se puede presentar como “un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas” (p.128).

Podría decirse entonces que la motivación es el impulso primario que dirige y sostiene un objetivo en busca de su concreción, que se expresa a través de las actitudes y el comportamiento de los individuos.

Es interesante como, desde el punto de vista del profesor, a menudo se ve la motivación simplemente como una forma de despertar el interés o el esfuerzo hacia alguna tarea en particular. Sin embargo, motivar a los alumnos supone el mantenimiento del interés en el tiempo y el esfuerzo para que el alumno logre ciertos objetivos. De acuerdo a lo planteado por Gardner (1985) y Brown (2007) cuando existe el deseo por aprender y las actitudes están unidas con el esfuerzo, es entonces cuando existe un estudiante motivado; lo que nos lleva a pensar que el esfuerzo por sí solo no significa motivación.

Para autores como Chen y Warden (2002) es importante tener en consideración al hablar de motivación algunos aspectos derivados de su carácter hipotético, es decir, no se podría observar directamente la motivación de una persona ya que lo que generalmente es observable es la conducta de dicha persona y de su ambiente.

Williams y Burden (1997) establecen tres fases claves en el desarrollo de la motivación, éstas son:

- Motivos, se refiere a las causas para iniciar una actividad concreta.
- Decisión, lo que hace que el individuo decida realizar una actividad y emplear

tiempo y energía en ella. Puede ocurrir que aunque se tengan motivos suficientes para realizar algo, se decida no actuar.

- Perseverancia, que se refiere al esfuerzo mantenido para lograr el objetivo.

Se trata de un proceso o modelo circular, en donde las diferentes fases están interactuando al unísono. Por ejemplo, los motivos para iniciar una actividad pueden influir en la perseverancia, y los efectos de perseverar en la actividad pueden producir más motivos para la acción. Todo este proceso ocurre dentro de un contexto social y una cultura que incidirán en las elecciones que se hagan en cada fase.

A juicio de autores como Williams y Burden (1997), Dörnyei (2003) y DeKeyser (2006) existen algunos factores que influyen en la motivación. Estos factores se encuentran clasificados en dos, los Factores Internos y los Factores Externos de la motivación

(1) Factores internos de la motivación

Se consideran factores internos de la motivación aquellos elementos personales que llevan a un individuo a la toma de decisiones para actuar en determinados momentos. Estos nueve factores internos quedarían clasificados según Williams y Burden (1997) de la siguiente manera:

1. Interés intrínseco de la actividad: lo que se presenta como grado óptimo de desafío y que conlleva a la activación de la curiosidad.
2. Valor percibido de la actividad: referido a la relevancia personal que se le otorga a determinada actividad.
3. Sentimiento de agencia: referida a la habilidad para establecer metas apropiadas, en base al proceso y a los resultados del proceso.
4. Dominio: referido a los sentimientos de competencia, de conciencia de desarrollo de la destreza y la competencia en un área escogida y la autoeficacia.
5. Autoconcepto: Determinado por la conciencia realista de los puntos fuertes y débiles de la persona respecto de las destrezas requeridas, las definiciones personales y juicios de éxito y fracaso, la preocupación de autovalía y la indefensión aprendida.

(2) *Factores externos de la motivación:*

Como factores externos de la motivación entenderemos a aquellos elementos o estímulos externos que llevan a un individuo a la toma de decisiones para actuar en determinados momentos y circunstancias::

1. En el entorno y otras personas significativas: Se refiere a los padres, a los profesores, a el compañeros/as y el amigos/as.
2. En el carácter de la interacción con otras personas significativas: como las experiencias de aprendizaje mediado, el carácter y la cantidad de retroalimentación, las recompensas, el carácter y la cantidad de elogios adecuados y los castigos y sanciones.
3. En el contexto más cercano: Referido al núcleo familiar, al sistema educativo local, a los intereses en conflicto, a las normas culturales y a las expectativas y las actitudes locales.

Es así como varios autores (Williams & Burden, 1997; Dörnyei, 2003; DeKeyser, 2006) manifiestan que la motivación es un estado de interacción dinámico y cíclico entre los factores externos en función de los internos y viceversa, por lo que los motivos para iniciar una actividad concreta se encuentran interrelacionados entre sí. DeKeyser (2006) añade que en ocasiones la influencia de los factores externos es mayor y las personas tienden a activar los pensamientos y las emociones de las personas, de forma que les lleve a decidir el logro de ciertas metas.

En el plano de las razones que tiene un individuo por aprender en contextos escolares, éstos se han agrupado principalmente en dos categorías: Motivación extrínseca y Motivación intrínseca (Dörnyei, 2004).

(1) *Motivación extrínseca*

Entenderemos como *Motivación Extrínseca* aquellas razones por aprender que provienen del exterior del alumno/a, se encuentra asociada a satisfacer las exigencias de fuentes externas para lograr alguna meta instrumental como aprobar un examen, por solicitud de los padres, por necesidad laboral o educacional. Como consecuencia,

la motivación extrínseca motiva al individuo al emprendimiento de una actividad con fines instrumentales.

(2) Motivación intrínseca

Por el contrario, la *Motivación Intrínseca* se refiere a las razones concretas consecuencia del interés personal, como atracción, disfrute, satisfacción.

Este tipo de motivación implica gratificación en el proceso de aprender por su propia cuenta, sin presión externa o coerción alguna. La motivación intrínseca desprende un instinto de curiosidad o exploración que propicia la activación de determinados sentimientos de competencia y autodeterminación. La motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa. El alumno se ve implicado en la tarea y se centra en el proceso para resolverla más que en los resultados.

Se puede entonces hacer la distinción entre Motivación Intrínseca y Extrínseca de la siguiente forma: la motivación *extrínseca* persigue la consecución de una especie de retroalimentación positiva, una recompensa, que motiva al aprendiente al emprendimiento de una actividad con fines instrumentales, mientras que la *motivación intrínseca* induce y desafía al sujeto a la realización de una determinada tarea por sí misma.

Las investigaciones han llegado a la conclusión de que aunque la motivación extrínseca resulta útil en algunos casos, el aprendizaje es más eficaz y más duradero cuando es motivado intrínsecamente (Martínez-Agudo, 2001).

2.2.2.3. La motivación en el aprendizaje de una LE

Como se ha presentado hasta ahora la *motivación* es uno de los factores afectivos que tiene una gran influencia en el aprendizaje en general, por tratarse del impulso primario que estimula a los aprendientes a avanzar y concretar las metas establecidas. En relación con el aprendizaje de una LE, la motivación agrupa a un conjunto de situaciones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua, lo que es considerado por muchos profesores de idiomas e investigadores como un factor clave en el éxito del aprendizaje

de idiomas y segundas lenguas (Hamers & Blanc, 2000; Pintrich & Schunk, 2002; Ghapanchi, Khajavy & Asadpour, 2011).

El término motivación en el aprendizaje de lenguas según el Diccionario de Términos claves de ELE (2012) consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Gardner (1985) agrega que la motivación en LE es una combinación de esfuerzo, deseo y actitudes favorables hacia el aprendizaje de la LE.

“La motivación es más que una simple estimulación del interés. También supone el sostenimiento de ese interés y la inversión de tiempo y energía para desarrollar el necesario esfuerzo conducente al logro de ciertas metas” (Williams & Burden, 1999, p.129).

Para Hamers y Blanc (2000) la motivación radica en el esfuerzo que el aprendiz está dispuesto a hacer para lograr la competencia en una L2, y su deseo de lograr esa meta. Es decir, la motivación se relaciona con aquellos factores que determinan el deseo personal (intereses, metas, objetivos) y las acciones que realiza bajo la influencia de distintos tipos de motivaciones.

Según Martínez-Agudo (2001) el término motivación en el campo del aprendizaje de una LE hace referencia a una serie de procesos psicológicos implicados en la conducta del sujeto por aprender un idioma (Ghonsooly, Khajavy & Asadpour, 2012), con la finalidad de identificarse con la cultura de sus hablantes o bien de garantizar la consecución de un objetivo o meta externa.

La motivación en LE, según Gardner (2003), está constituida por una especie de energía mental que reúne las ganas de estudiar, el esfuerzo y el placer de realizar la tarea. Desde ahí se desprenden elementos centrales de su teoría motivacional en L2, como son: la intensidad motivacional, el deseo de estudiar la lengua, la actitud hacia el aprendizaje y la actitud hacia la comunidad de la L2. Esta energía mental puede ponerse en marcha por diversos estímulos, tales como el deseo de comunicación con los miembros de comunidad de la LE, la perspectiva de un trabajo en el que se requiera la LE, o por la aproximación de un examen en la clase de lengua.

Para Dörnyei (2005) la motivación proporciona el “impulso principal para iniciar y mantener, el largo y muchas veces tedioso, proceso de aprendizaje de una L2” (p.65). En este sentido entenderemos como *motivación en el aprendizaje de lenguas*, a la combinación del deseo de lograr el aprendizaje de idiomas y la capacidad de mantenerlo en el tiempo.

Inicialmente se puede señalar que estudios anteriores (Lightbown & Spada, 1993; Gardner, 2004; Masgoret, 2006) han demostrado que es bastante probable que la motivación hacia la LE influya significativamente en el aprendizaje de una LE; en donde el interés y el tipo de aspiraciones que posee el estudiante inciden en su nivel de aprendizaje, en otras palabras, un alumno que muestra interés por lo que realiza y ajusta sus aspiraciones a su nivel de posibilidades obtendrá mejores rendimientos.

Algunos estudios sobre los patrones de motivación de jóvenes que habían abandonado la escuela revelan que, en lo referido al aprendizaje de LE, la motivación se produce a partir de un sentimiento de éxito en la clase (Carmona, 2011). En este sentido, Gardner y MacIntyre (1991) reconocen en sus estudios que la experiencia de cada estudiante de LE dependerá en gran parte del nivel de éxito obtenido en la lengua. Ante lo cual resulta innegable preguntarse ¿es la motivación hacia el aprendizaje de lenguas la que influye en el nivel de aprendizaje de la LE o es el nivel de aprendizaje de la LE el que influye en la motivación hacia el aprendizaje de lenguas?

Frente a esa interrogante, Dörnyei y Ushioda (2009) son claros al señalar que la presencia de motivación hacia el aprendizaje de una LE puede hacer que el estudiante supere su falta de aptitud hacia la LE; y por el contrario, sin la suficiente motivación incluso los estudiantes con buenas habilidades y capacidades para aprender idioma no conseguirían tener éxito en su aprendizaje, pudiendo ser la motivación en LE la causa del fracaso en el estudiante más apto.

De tal modo, los estudios sobre la motivación como predictor de la eficacia en la L2 de Ghapanchi, Khajavy y Asadpour (2011), encontraron evidencia significativa de la influencia de la motivación de los/as alumnos/as en aprender una LE, en este sentido la motivación de cada participante de la muestra resultó ser un importante predictor del

dominio de la L2. Para los investigadores, esto demuestra que los estudiantes que disfrutaban de aprender la lengua meta, obtienen mejores puntuaciones y logran niveles más competentes en la lengua meta, que sus pares que sienten la obligación de desempeñarse correctamente en la LE, “impuesta muchas veces por los amigos, los padres u otras figuras de autoridad” (Dörnyei, 2009, p.32).

Para los autores, Ghapanchi et al. (2011), los/as profesores/as de idiomas tienen un rol fundamental e ineludible al planificar, elaborar y utilizar una variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros que permitan a los/as alumnos/as acceder al conocimiento desde su propia motivación por el aprendizaje, considerando las diferencias individuales de los estudiantes (Martínez-Agudo, 2001; Clark & Schroth, 2009) y de su contexto de aprendizaje.

Resulta necesario señalar que el aula como microsistema en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede modificar los esquemas motivacionales del estudiante y con ello el éxito o fracaso en el aprendizaje de una LE. Es, entonces, en este entorno educativo, donde se estimula y genera la motivación por aprender, se refuerzan las competencias lingüísticas y se producen los resultados de aprendizaje (Riemer, 2003).

Para otros investigadores, la variable motivación hacia el aprendizaje de una LE no ha logrado explicar significativamente el nivel de aprendizaje o de logro alcanzado en la LE (Baker, 2004); e incluso aconsejan ignorar el estado de motivación de los estudiantes desmotivados para concentrarse en enseñarles tan efectivamente como sea posible, puesto que la motivación se generará del hecho mismo de aprender la lengua meta. Paradójicamente Ausubel (1968) plantea que “(...) el método más efectivo para desarrollar la motivación hacia el aprendizaje de una LE en los estudiantes es centrarse en los aspectos cognitivos del aprendizaje, ya que la motivación se desarrollará una vez alcanzado el éxito académico” (p.226). Por tanto, la motivación influye en el éxito, y el éxito (como experiencia satisfactoria), influye en la motivación (Campbell, 2009).

En resumen, los esquemas motivacionales de los estudiantes responden a un complejo sistema de factores personales y del contexto, que influyen en el aprendizaje de una LE;

un estudiante motivado por el aprendizaje de una lengua es aquel que busca lograr su objetivo, dedicando tiempo y esfuerzo a conseguirlo.

2.2.2.3.1. Recorrido histórico sobre la investigación en Motivación en el aprendizaje de una LE

Este apartado realiza un recorrido histórico sobre los estudios sistemáticos de la motivación en el aprendizaje de LE. De esta forma se ha organizado este recorrido en tres periodos principales, de 1960 a 1989; de 1990 a 1999 y del año 2000 a la fecha.

A. Primer período (1960-1989)

Al comenzar este recorrido histórico sobre la Motivación hacia el aprendizaje de una LE, se debe comenzar por señalar que los estudios sistemáticos sobre la motivación se remontan a los años 60 con los psicólogos sociales Robert Gardner y Wallace Lambert en Canadá. Estos psicólogos sociales destacaron el papel de la cultura y de la actitud en la adquisición de segundas lenguas e introdujeron el concepto de 'motivación integrativa', para referirse a la estrecha relación entre la actitud hacia una comunidad de una lengua en particular y el éxito en la adquisición de esa lengua (Gardner, 1985).

Dos importantes conceptos nacieron de sus investigaciones: 'integratividad', para referirse a estudiantes de LE que quieren integrarse en la cultura de destino e 'instrumentalidad', para referirse a los alumnos que quieren aprender una LE con fines académicos y de empleo.

Otros autores han propuesto organizar estas dos categorías generales (Motivación Integradora y Motivación Instrumental) en subcategorías con el objeto de diferenciar algunos matices (Madrid, 1999), como se señala a continuación:

- a) motivos profesionales: para abrirse camino en el mundo laboral desde la comunidad de origen.
- b) orientación integradora: para vivir dentro de la comunidad extranjera.

c) motivos orientados al ocio y el esparcimiento: para viajar por el mundo y entenderse con otras gentes, entender los programas de TV y el cine en LE.

d) orientación comunicativa: para relacionarse con los extranjeros que visitan o están establecidos en la comunidad de origen, entender mensajes en la LE, etc.

B. Segundo período (1990-1999)

Hasta los años 90, la perspectiva social de Gardner fue la base de los estudios sobre la motivación, pero a partir de entonces, la psicología de la motivación desarrolló diversos paradigmas cognitivos que resultaron efectivos para la investigación en términos educativos. A partir de los 90 los estudios en motivación en la LE se enfocaron, principalmente, al análisis de la influencia de la motivación en los procesos cognitivos que se desarrollan en contexto de aula (Crookes & Schmidt, 1991).

Se desarrollaron además otros paradigmas, que contemplan avances desde la psicología social hasta los procesos cognitivos de los estudiantes. Se integran a los estudios sobre motivación conceptos como la 'relevancia de la meta' y la 'auto-eficacia' como variables influyentes en la motivación de los estudiantes (Tremblay & Gardner, 1995). Se destaca además el hecho de que la motivación en la clase de LE no es un constructo estático (medible de forma cuantitativa), sino por el contrario, se recalca que la motivación en el aprendizaje de LE es un fenómeno complejo y dinámico situado en un contexto de aula (Kimura, 2003; Dörnyei, 2005).

Los avances obtenidos al incluir variables motivacionales y cognitivas en el aprendizaje de LE trajo consigo dos nuevas áreas de investigación destacadas, la teoría de la autodeterminación y la teoría atributiva (Weiner, 1992; Brown, 2007). La teoría de la autodeterminación aplicada al campo de la enseñanza de idiomas destaca la importancia de la autonomía en el aprendizaje para incrementar la motivación de los alumnos y aprender una LE. Mientras que la teoría de la atribución explica cómo el estudiante interpreta sus éxitos o fracasos frente al aprendizaje de la LE; esta interpretación de su

aprendizaje se encuentra guiada por sus propias creencias, esfuerzos, dificultad de la tarea e incluso por sus sentimientos de suerte frente al aprendizaje.

Huertas (1997) plantea que los estudiantes motivados intrínsecamente se plantean metas de aprendizaje relacionados con la búsqueda de conocimiento y con la adquisición y perfeccionamiento de ciertas habilidades lingüísticas, por lo que los errores son asumidos como oportunidades de aprendizaje. En cambio, los estudiantes motivados por la búsqueda de juicios positivos –extrínsecamente- ven los errores como fracasos y cualquier situación de incertidumbre es considerada como una amenaza, lo que redundará en estados de mayor ansiedad y bajos rendimientos académicos en la LE.

En la misma década, Kim Noels y otros expertos de la teoría de la autodeterminación examinaron cómo el nivel de autodeterminación de los estudiantes se ve afectado por las prácticas en la sala de clase. Es así como los hallazgos de Noels (2003) en sus investigaciones revelaron la existencia de una relación directa entre la motivación intrínseca y el estilo de enseñanza del profesor, en donde el apoyo a la autonomía de los estudiantes y la retroalimentación por parte del profesor/a producen en el estudiante un aumento de la motivación hacia la LE (Cantley, 2006). De esta forma, Noels propone un modelo motivacional interrelacionado que está compuesto por tres variables:

- La primera incluye las razones intrínsecas inherentes al aprendizaje de lenguas (si aprender idiomas es divertido, atractivo, desafiante, desarrolla la aptitud, etc.).
- La segunda incluye las razones extrínsecas que sostienen de continuo la autodeterminación incluyendo los factores coactivos externos e internalizados.
- La tercera, incluye las razones integrativas relacionadas con el contacto positivo con la comunidad de la L2 y tal vez una posible identificación.

Al finalizar este período las investigaciones en torno al proceso de motivación hacia la enseñanza-aprendizaje de LE orientaron sus estudios en temas relacionados con la influencia del contexto en el cual se presenta la motivación en el aprendizaje de lenguas: la escuela, las clases de LE e incluso el tipo de lengua que se estudia. Este fue el punto de partida del tercer período (2000) en el que se produjo un cambio de perspectiva, es decir, se comenzó a prestar más atención a las fases de evolución de la motivación durante el

proceso de aprendizaje en contexto de aula (Knell, 1999; Guimarães & Boruchovitch, 2004).

C. Tercer período (2000-)

Las aportaciones durante este tercer período dieron origen a una gran variedad de nuevos problemas conceptuales e investigaciones, tales como la motivación y la dinámica de grupo, la desmotivación, la propia regulación motivacional, la neurobiología de la motivación, la motivación hacia la LE como parte del sistema del yo, madurez y aumento gradual del interés en lenguas extranjeras, etc. (Shoaib & Dörnyei, 2005; Papi & Abdollahzadeh, 2012; James, 2012).

Las nuevas conceptualizaciones e investigaciones en torno a la motivación hacia el aprendizaje de la LE marcarán el inicio y la continuación de estudios conducentes al desarrollo de estrategias motivacionales para generar, mantener y promover la motivación en los estudiantes de LE en contextos diversos.

La complejidad de las investigaciones surgía de establecer la relación entre los comportamientos lingüísticos, los atributos motivacionales (Dörnyei, 2005), las temáticas del entorno- como el estímulo parental, el rol del profesor, la atmosfera de la clase y la influencia del grupo-curso- y las temáticas personales- como las expectativas de éxito, el tipo de orientación hacia el aprendizaje y la formulación de estrategias de automotivación- que permitan a los estudiantes utilizar su propia disposición motivacional hacia el aprendizaje de la lengua meta (Dörnyei, 2002; Vandergrift, 2005; Trenado, 2007).

En resumen, esta descripción histórica sobre los estudios de la motivación en LE, pone en evidencia la multiplicidad de conceptos teóricos implicados en la motivación hacia la LE, como así también la complejidad de los factores que la conforman (Alarcón, 2005; Fernández-Lázaro, 2007).

2.2.2.3.2. El modelo socioeducativo de Gardner

El modelo socioeducativo de Gardner (1985), ha tenido gran repercusión en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, desde su creación en 1985 hasta nuestros días, por el sentido social de entender el aprendizaje de una LE. Resalta en este modelo la idea de que la lengua va unida a una cultura y que es imposible llegar a un aprendizaje eficaz de esta lengua sin un conocimiento de la cultura a la que pertenece.

El modelo socioeducativo de Gardner (1985) considera que “la adquisición de una LE tiene lugar en cierto contexto cultural” (p.146), es decir, que las creencias generales en una comunidad cobran importancia al aprender una LE, ya que éstas podrían influir en el aprendizaje y en las actitudes hacia la lengua meta. Asimismo, y como consecuencia de esta influencia social, Gardner (1985) argumenta que el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera vendrá determinado por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua.

La teoría Socioeducativa de Gardner considera tres clases de variables que influyen en la motivación: *grado de integración, actitudes e instrumentalidad* hacia la situación de aprendizaje.

Gardner (2006) utiliza el constructo *grado de integración* para referirse al interés o deseo del aprendiente por identificarse con otro grupo etnolingüístico y mantener interacciones sociales con miembros del grupo de L2. Esta orientación sugiere una actitud favorable, abierta y positiva hacia el grupo de la lengua meta y enfatiza el valor de aprender una lengua para formar parte de dicha cultura (Madrid, 2004; Gardner, 2006). Debido a que la integración involucra una identificación emotiva con otro grupo cultural, el modelo socioeducativo concibe que la identificación emocional se refleja en una actitud favorable hacia el lenguaje de la comunidad y una apertura hacia otros grupos en general.

En un principio se pensó que la orientación integradora se correlacionaba con el éxito en el aprendizaje de idiomas, pero estudios posteriores (Pereira & Cassart, 2009; Starron, 2009) demostraron que el éxito en una segunda lengua es facilitado tanto por la orientación instrumental como por la orientación integradora, ya que ambas tienen la misma capacidad de influencia en los logros del aprendizajes de una LE.

La variable *Instrumentalidad* desarrollada por el modelo socioeducativo, indica el interés de aprender una LE por razones utilitarias o de tipo práctico. En otras palabras, es una orientación por razones pragmáticas y utilitarias, como mejorar el currículum académico, el nivel socioeconómico o cumplir con un requisito educacional (Shedivy, 2004).

El propio Gardner pone de manifiesto, en un estudio posterior con MacIntyre (1991), que los estudiantes con una motivación instrumental hacia el aprendizaje de una LE también logran tener éxito; sin embargo, añade que, una vez que desaparece el premio o el incentivo, los estudiantes no siguen intentándolo, mientras que aquellos con una orientación integradora mantendrán su interés más a largo plazo (Gardner & MacIntyre, 1991; Dornyei, 2001). Además agregan que la motivación variará dependiendo de otros factores como la edad, la experiencia previa, los cambios ocupacionales o las necesidades sociales de los individuos.

La variable *actitudes hacia el contexto de aprendizaje* involucra actitudes hacia los aspectos de la situación en que el lenguaje es aprendido. En el contexto de la escuela, estas actitudes podrían ser dirigidas hacia el profesor, el curso en general, compañeros de clase, los materiales del curso, etc. Esto no significa que el estudiante piense que todo acerca de la clase es ideal; por ejemplo, pueden existir contextos en que el profesor no es efectivo o no responde a las expectativas del curso. Estas diferencias de actitud hacia la situación de aprendizaje de LE se convierten en el foco del modelo.

Todas estas variables, según Gardner, influyen en la motivación del aprendiente y consecuentemente en el logro en el aprendizaje de la lengua meta, como se grafica en la siguiente figura sintetizada del modelo socio-educativo de Gardner (Figura 2.2.).

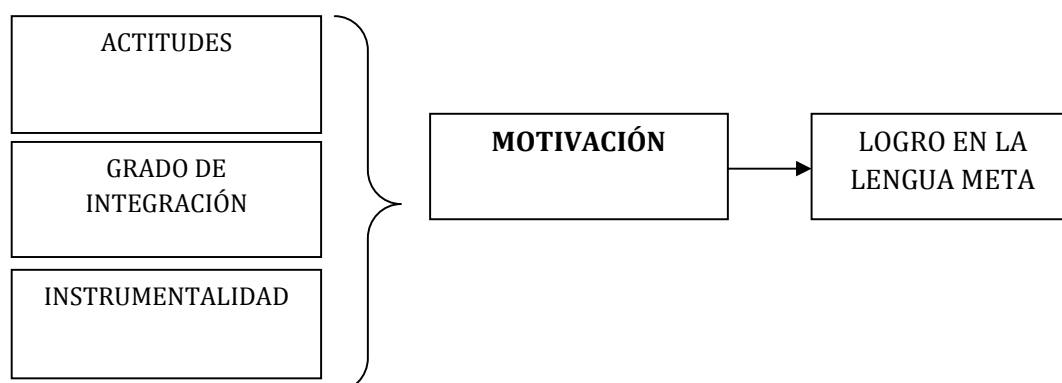


Figura 2.2. Modelo Socio-educativo de Gardner. Adaptado de Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal por Pereira y Cassart (2009).

El desarrollo del modelo socioeducativo de Gardner trajo consigo un valioso aporte a los estudios sobre la motivación hacia el aprendizaje de una LE: el test psicométrico sobre actitud y motivación compuesto por 130 ítems conocido como 'Attitude/Motivation Test Battery ' (AMTB, en español Batería de Pruebas de Actitud y Motivación), que mide la intensidad de la motivación de un aprendiente y su éxito en el aprendizaje de una LE (Masgoret & Gardner, 2003). Las dimensiones que forman parte de esta batería de preguntas son *Grado de Integración, Actitudes hacia la situación de aprendizaje, Motivación propiamente dicha, Estímulo parental y Orientación instrumental y Ansiedad hacia la LE.*

Desde la elaboración del AMTB en 1985, ha sido por muchos investigadores, quienes han desarrollado su línea investigativa sobre la influencia de la motivación en la enseñanza-aprendizaje de una LE en una situación formal, es decir en contexto de aula (Muñoz, 2000; Dörnyei, 2003; Masgoret & Gardner, 2003; Noels, 2003; Ushida, 2004; Dörnyei, 2005; Masgoret, 2006; O'Muircheartaigh & Hickey, 2008; Okuniewska, Okuniewska, & Okuniewski, 2010; Uçkun, Tohumoğlu & Utar, 2011).

Lu (2007) utilizó la batería de preguntas del AMTB para examinar las motivaciones y estrategias de aprendizaje de estudiantes de LE. Los encuestados incluyeron 133 estudiantes matriculados en cursos intensivos de inglés en seis instituciones en Iowa, Minnesota, Nebraska y Dakota del Norte. El autor llegó a la conclusión de que los

estudiantes de inglés como LE del estudio, tienden a presentar una motivación de tipo instrumental al momento de aprender inglés como LE.

Con el tiempo, la investigación de Gardner (2004) se ha dirigido principalmente a experimentar, modificar algunos constructos y adaptarlos a diferentes situaciones lingüísticas; los resultados de esas investigaciones han sido expuestos y difundidos por el propio Gardner en publicaciones tanto de forma individual (Gardner, 2006) como en colaboración con otros investigadores (Bernaus & Gardner, 2008).

Es así como esta batería de pruebas dio paso a una serie importante de investigaciones empíricas en temas de motivación (Huang, 2008; Figueiredo & da Silva, 2007; Kissau, 2006), cuyos resultados han apuntado sistemáticamente a que existe una relación muy estable entre lo que Gardner llamó *motivación integrativa* y el éxito en el aprendizaje de una LE. Sin embargo, no se debe perder de vista el entorno educativo en el cual se desarrollan los estudiantes, ya que es en ese contexto en el que confluyen una serie de factores externos provenientes del entorno familiar y social de los estudiantes y otros elementos procedentes de la escuela y de la clase como microsociedad.

2.2.2.3.3. Dimensiones de la Motivación en el aprendizaje de una LE

Las dimensiones que responden al modelo socioeducativo de Gardner en su batería de preguntas AMTB (Gardner, 2004) y las que forman parte de este estudio son las siguientes: Grado de integración, Motivación propiamente dicha, Estímulo parental y Orientación instrumental hacia la LE. Las cuales se analizan a la luz del propio constructo y de la influencia de cada uno de ellas en el aprendizaje de una LE.

(1) Grado de integración

El constructo grado de integración se refiere a la identificación, por lo menos en parte, con otra comunidad de lengua (Gardner, Masgoret, Tennant & Mihic, 2004). Está conformado por tres sub-dimensiones: orientación integradora, interés en idiomas extranjeros y valoración hacia los nativos del idioma inglés. Sus componentes reflejan razones sociales de integración con la comunidad de la lengua meta y el interés general en otras lenguas,

lo que implica tanto el interés por aprender la LE como el respeto por otros grupos culturales y su forma de vida (Masgoret & Gardner, 2003; Naganuma, 2003).

El modelo socioeducativo concibe que la identificación emocional se refleja en una orientación integradora hacia el aprendizaje de una segunda lengua, una actitud favorable hacia el lenguaje de la comunidad anfitriona y una apertura hacia los grupos que la conforman. Asimismo se plantea que los individuos con una orientación integradora tienden a estar más motivados y por lo tanto suelen tener más oportunidades de alcanzar un nivel más alto de proficiencia en la lengua extranjera (Masgoret & Gardner, 2003; Bonney, Cortina, Smith-Darden & Fiori, 2008).

Se cree que los estudiantes con más éxito en el aprendizaje de la LE son aquellos a los que les gusta la gente que habla ese idioma, que admiran la cultura y que tienen o sienten el deseo de familiarizarse con los miembros de la lengua meta, o incluso integrarse en la sociedad en la que se utiliza la LE (Gerding, 2004). Para Johnson (2001), la identificación y las actitudes hacia el grupo referencial o hablantes de la lengua meta no siempre tiene tanta importancia, aunque admite que en oportunidades sí juega un rol importante en el aprendizaje de una LE.

Los hallazgos de Dörnyei (2005), demostraron que los estudiantes muestran una inclinación positiva hacia el aprendizaje de la LE debido a que sienten la necesidad de aprenderla para sentirse integrados en el nuevo ambiente; situación que los condiciona favorablemente para asimilar lo que aprenden. Para tales efectos, el contacto con hablantes nativos de la lengua puede presentarse tanto presencialmente (cara a cara), como a través de medios de comunicación y redes sociales.

Para algunos autores (Rubinfeld, Clément, Lussier, Lubren & Auger, 2006; Koga, 2010), la relación que se produce entre la competencia comunicativa y el grado de integración es recíproca, es decir, la interacción y el contacto con nativos del idioma es asumida como un proceso positivo de interacción y retroalimentación social, lo que provoca actitudes de apertura con la comunidad de esta lengua (Muñoz, 2000; Masgoret, 2006).

De las investigaciones recientes se puede señalar que aspectos como la identificación, el grado de integración, el contacto con la sociedad y la cultura de la lengua meta tienen

influencia en el éxito del aprendizaje de la LE (Kvasnak, 2008), ya que al mantener representaciones culturales positivas hacia la sociedad de la lengua meta, ésta estimulan al individuo a aprender no solo la lengua en cuestión, sino también a mantener una actitud positiva hacia la comunidad y su cultura (Rubinfeld et al., 2006; Masgoret, 2006; Thompson, 2010; Bennan, 2012).

Sin embargo, cuando los aprendientes orientan sus metas a la valoración social, a conseguir buenos resultados para reforzar su imagen, éstos pueden experimentar frustración y decepción al obtener malos resultados lo que impide el aprendizaje de una nueva LE (Rubinfeld et al., 2006).

La alerta sobre la identificación social y emocional existente entre la L1 (lengua materna) y el aprendizaje de la LE la señalan algunos autores (Rogoff, 2003) cuando afirman que la pertenencia a un cierto grupo étnico (Mapuches, Aymaras o Diaguitas en Chile) también puede determinar las actitudes y el comportamiento hacia los que no son miembros del grupo y repercutir en el dominio de la LE en contexto de aprendizaje formal (Worth, 2007). De esta forma, los estudios de Johnson (2001), Chen y Warden (2002) y Jones (2007) no han encontrado correlación estadísticamente significativa entre el grado de integración y el rendimiento académico de los/as alumnos/as de LE, por lo que es necesario continuar en esta línea de trabajo e incluir otros aspectos individuales y de pertenencia étnica.

(2) Motivación propiamente dicha

La motivación propiamente dicha hacia el aprendizaje de una LE se define, de acuerdo al modelo de Gardner (2001), como el interés por el aprendizaje de la LE. Las subdimensiones de este constructo son: Intensidad motivacional, Deseo de aprender inglés y Actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Sus componentes reflejan aquella fuerza y deseo interior que posee un/a alumno/a por aprender una LE y que lo estimula a alcanzar la meta propuesta (Gardner, 2004; Fuertes-Olivera & Gómez-Martínez, 2005; Kormos & Csizér, 2008; Dörnyei & Ushioda, 2009).

Desde la experiencia de enseñanza-aprendizaje de una LE, se puede señalar que el papel del profesor es fundamental en todas las fases del proceso; sin embargo en la fase

inicial resulta fundamental, ya que según lo planteado por Dörnyei (2001) en sus investigaciones sobre la *Intensidad Motivacional en el aprendizaje de L2 y LE*, la imagen que tienen los estudiantes del profesor/a influye significativamente en el deseo inicial por aprender un idioma; de esta forma el profesor en la sala de clase pudiera facilitar u obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE (Ehrman, Leaver & Oxford, 2003).

Asimismo, Carmona (2011) plantea que una de las razones por la que los estudiantes fracasan en el aprendizaje del inglés como LE, es la falta de intensidad motivacional, ya que, según lo planteado por el autor no cuentan con el despertar inicial necesario para mantener el esfuerzo continuo que les dirija a un buen aprendizaje de la LE; lo que se expresa en tener y mantener metas de aprendizaje, en el esfuerzo y en la persistencia ante las tareas académicas, todas ellas dirigidas a la adquisición de las competencias lingüísticas en la LE. Por el contrario, los estudiantes con una intensidad motivacional mayor obtienen mejores niveles de aprendizaje en la LE.

Actualmente son numerosas las investigaciones que vienen destacando el rol que tiene la intensidad motivacional en el aprendizaje de una LE, debido al esfuerzo y a la constancia que se requiere para un óptimo desarrollo en las competencias lingüísticas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas (Pérez-Clevia, 2006; Kormos & Csizér, 2008; Tinka, 2008).

Así lo demuestra Jones (2007) cuando el 85% de los participantes de su investigación indican que estudiar inglés es un tema importante en su plan de estudios y por lo tanto dedican gran parte de su tiempo a estudiar y preparar la asignatura, debido a que se sienten estimulados a conseguir la meta propuesta. Concretamente el autor plantea que aquellos alumnos/as con una intensidad motivacional alta hacia el aprendizaje de la lengua inglesa obtienen mejores calificaciones en la asignatura de inglés, que sus pares con una intensidad motivacional baja, ya que ante el fracaso reformulan sus estrategias de aprendizaje hacia la consecución de mejores resultados académicos.

Los resultados de varias investigaciones (Tanaka & Yamauchi, 2001; Baker, 2004; Naranjo, 2009; Goodman et al., 2011; Morales, 2011), han demostrado que el alumnado

con una intensidad motivacional alta hacia el aprendizaje de la LE, presenta resultados más homogéneos en las cuatro habilidades lingüísticas.

Respecto de la sub-dimensión *Deseo de aprender inglés*, ésta se relaciona con el interés que presenta el estudiante por comunicarse en la LE. Al respecto, los estudios de Munezane (2013) con estudiantes universitarios japoneses examinan las relaciones entre las variables que afectan el deseo de comunicarse (en inglés WTC²¹) y su influencia en el aprendizaje del idioma inglés; como variables que afectan el deseo de aprender y comunicarse en inglés, identificó aquellas variables afectivas como la ansiedad, la actitud y la confianza en sí mismo, entre otras. Sin embargo, no pudo establecer que el deseo de aprender inglés por sí solo, pudiera ejercer influencia en el aprendizaje del inglés.

Por su parte, el constructo *Actitudes hacia el aprendizaje del inglés* se encuentra relacionado con una disposición psicológica a responder favorablemente o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o evento (Bernaus & Gardner, 2004) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. La mayoría de las veces las actitudes de un individuo son latentes y surgen como reacciones a estímulos específicos en forma de creencias, expresión de sentimientos o comportamientos; y se vinculan especialmente con la asistencia a clases, al entusiasmo dispuesto por aprender la lengua objeto y las metodologías utilizadas en la clase de LE.

Karlsson (2004) sostiene que el concepto de actitud contempla tres elementos básicos: conocimiento, sentimiento y comportamiento, ya que en el fondo nuestro comportamiento hacia otras personas o situaciones de aprendizaje está dirigido por nuestras actitudes.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la actitud del alumno ha sido siempre valorada como una condición importante para el aprendizaje y en ocasiones determinante del éxito en la LE. Las investigaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas han intentado comprobar la correlación existente entre el desarrollo de las actitudes por parte de los/as alumnos/as y su aprendizaje en la lengua meta (Yiching, 2007).

²¹ WTC: Willingness To Communicate

Tanto para Oxford (2001) como para Dörnyei (2005) la actitud hacia el aprendizaje de un nuevo idioma puede variar según el contexto en que los alumnos se encuentren inmersos, es decir, cuando el idioma se aprende en contextos reales de inmersión la actitud se moldea favorablemente y con más facilidad que si se aprende exclusivamente en el aula ya que el estudiante utilizaría la lengua que aprende como vehículo de comunicación, lo que a juicio de los autores garantiza el aprendizaje.

En el metanálisis realizado, Gardner y sus asociados (Masgoret & Gardner 2003) identificaron los constructos intensidad motivacional y actitudes hacia el aprendizaje como las sub-dimensiones más influyentes de la Motivación propiamente dicha en relación al aprendizaje de una lengua. De igual manera, otros autores (Lasagabaster, 2003; Bernaus, Masgoret, Gardner & Reyes 2004; LasagaBaster & Huguet, 2007) confirman que las actitudes positivas hacia la lengua dan lugar a un mejor aprendizaje de la misma.

Ushida (2004) en su estudio sobre el rol de la motivación y las actitudes en los estudiantes de LE, examinó la relevancia de estos factores a la luz del modelo socioeducativo de Gardner en contextos de aprendizaje de LE. Para tal efecto, utilizó la batería de preguntas AMTB para medir las variables motivación y actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de una LE al comienzo y final del semestre. Los resultados de AMTB demostraron que la motivación de los estudiantes y las actitudes hacia el estudio LE eran relativamente positivas y estables durante el curso. Para Ushida lo más importante del estudio fue verificar que la cantidad de esfuerzo persistente que realizaron los estudiantes durante el curso de LE, se correlacionaba significativamente con la actitud y la motivación del aprendizaje regular de la LE. Por lo tanto, los resultados refuerzan la importancia de la motivación y las actitudes de los estudiantes de LE, como una forma de lograr sus objetivos académicos en la lengua meta.

Marcos-Llinás (2007) realizó una investigación con un total de 134 estudiantes universitarios de diferentes carreras, que se habían matriculado en los cursos de LE durante cuatro semestres. Según los resultados del estudio, cuanto más positiva es la actitud de los estudiantes, más alta es la motivación para aprender la LE y, al mismo tiempo, los niveles de ansiedad se presentan más disminuidos. Además, señaló que aquellos informantes más extrovertidos presentaron mejores actitudes hacia el aprendizaje de LE; del mismo modo las mujeres del estudio presentaban mejores

actitudes que sus pares varones. Finalmente el estudio señala que al parecer las actitudes hacia la LE son un factor influyente en el aprendizaje de la LE de los/as alumnos/as.

En un estudio sobre la Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios (Saravia & Bernau, 2008), se demostró que el aprendizaje en la LE mejora a medida que el aprendiente aumenta su competencia en el aprendizaje de la lengua y por ende su actitud hacia el aprendizaje de la LE es más positiva. Por lo que, los que manifiestan tener un nivel insuficiente de inglés son los que muestran unas actitudes de aprendizaje menos positivas, son los menos conscientes del valor lingüístico y cultural de las lenguas y son también los más ansiosos. Estos resultados son corroborados por Lasagabaster (2003) en su estudio sobre 'Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera' en donde señala que los estudiantes cuyo nivel de aprendizaje se encuentra en los niveles alto y más alto, son aquellos que demuestran las mejores actitudes hacia la lengua.

Considerando el contexto de escuela, un factor importante es el que apuntan Isaza & Henao (2012) cuando señalan que el estilo de enseñanza del docente influye en las actitudes de los estudiantes, ya que estas se relacionan con la experiencia personal que el aprendiente ha tenido durante el tiempo y el contexto en donde ha estado estudiando la LE (Bonney, Cortina, Smith-Darden & Fiori, 2008). Lorenzo (2004) plantea que el trabajo de los docentes del área de inglés resulta muy importante para incentivar, estimular, promover y suscitar el interés y la motivación por el idioma. Ante lo cual, algunos autores (Ehrman, Leaver & Oxford, 2003; Masgoret & Gardner, 2003; Noels, 2003) corroboran y afirman que las actitudes que tienen los estudiantes hacia el curso de LE y hacia el docente influyen en el aprendizaje de la LE.

Para otros autores (Karlsson, 2004; Holfve-Sabel, 2006) las actitudes son el resultado de la influencia de las experiencias previas y de los mensajes del entorno social, provenientes principalmente de la sociedad, del colegio/profesor y de los padres del estudiante. Esta experiencia previa, ya sea en términos educativos en general o de aprendizaje de idiomas en particular, juega un papel fundamental a la hora de dar forma a la actitud hacia el aprendizaje. La razón fundamental sería, según lo señala Holfve-Sabel

(2006), que los estudiantes se familiarizan con la 'filosofía' que cada profesor/a lleva a su clase.

Gallardo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007) en su investigación sobre las 'Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios' de dos universidades públicas de Valencia (n=545), encontraron correlaciones significativas entre las actitudes hacia el aprendizaje de los estudiantes universitarios y el nivel de aprendizaje logrado en LE. Los datos analizados en este estudio validaron la importancia de desarrollar buenas actitudes hacia el aprendizaje y la importancia de que los docentes ayuden a los estudiantes a lograr dichas actitudes a través de diferentes acciones educativas, ya que una actitud positiva lleva al estudiante a un aprendizaje fructífero. Del mismo modo los autores señalaron que el éxito en el aprendizaje no lleva a tener una actitud positiva frente al aprendizaje de una LE, sin embargo el logro en el aprendizaje es el resultado de una actitud positiva frente a la lengua meta.

Los hallazgos de Padilla (1990), Brown (2007) y Gallardo et al. (2007) coinciden al señalar que las actitudes del estudiante afectan el aprendizaje de una LE; una actitud positiva facilita y ayuda al estudiante en el aprendizaje de LE, mientras que las actitudes negativas hacia la lengua meta pueden tener un efecto negativo en el logro de la competencia en la LE. Del mismo modo, Pavón (2001) afirma que los estudiantes de lengua pueden tener actitudes negativas hacia la situación de aprendizaje si el programa del profesor es muy distinto del esperado por ellos. Esta mala predisposición puede empeorar hasta el punto de que los estudiantes abandonen por completo el estudio de la lengua extranjera.

Papi y Abdollahzadeh (2012) plantean que la actitud del estudiante hacia la asignatura forma un componente importante en el aprendizaje de una LE, y su actitud hacia la situación educativa, medida por la simpatía hacia el profesor, contribuye a una actitud positiva hacia el aprendizaje de LE y por ende a la motivación del estudiante.

Campbell (2009) desarrolló su investigación en el programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad Estatal de Indiana con 102 estudiantes españoles en contexto de aula durante el primer semestre del programa. Esta investigación analizó los factores de actitud y motivación de los estudiantes hacia la LE y concluyó que el grado de actitud de

los estudiantes hacia los diferentes aspectos del aprendizaje de la lengua resultaron significativamente influyentes en el aprendizaje de la LE. Sin embargo, Saravia y Bernau (2008) apuntan a que la actitud no sería la que influye directa y significativamente en el resultado de aprendizaje de una LE, sino que sería la motivación hacia la LE la que interviene determinadamente en el aprendizaje.

Para Carmona (2011) en su investigación sobre 'el fracaso en el aprendizaje de inglés en secundaria', tanto la motivación como la actitud tienen un carácter recíproco se ve afectado por numerosos factores entre los que ella destaca la pertenencia a un determinado grupo social; sus hallazgos demostraron que el grupo social al que el individuo se siente vinculado influye en sus actitudes, modificándolas conforme a la norma del grupo. En este sentido, los estudiantes perciben las actitudes de personas importantes (padres y profesores) en su entorno y los hace apreciar o despreciar el aprendizaje de la segunda lengua; en consecuencia su actitud hacia la misma y su rendimiento se ven influenciado por ello.

Asimismo, Los resultados de la investigación de Munezane (2013) revelaron que una actitud positiva y un aumento en la motivación pueden predecir el desempeño lingüístico de los estudiantes durante el curso de LE y reducir los niveles de ansiedad provocados por el aprendizaje de esta nueva lengua.

Dentro de las escasas investigaciones en torno a la actitud hacia la LE en América Latina, se encuentran los trabajos de Choi (2003) en Paraguay, quien demostró en su estudio de caso que los estudiantes de lengua tenían una actitud positiva hacia la lengua meta y su aprendizaje; sin embargo, una actitud positiva hacia la LE, esto no pareciera influir siempre en las habilidades lingüísticas orales que ostentaban lograr -como la fluidez y espontaneidad- al comunicarse en la LE.

Es cierto que el éxito en el aprendizaje de una LE no es sólo cuestión de actitudes, por lo que sería necesario profundizar en las características que acompañan a los grupos de estudiantes para completar su perfil, a nivel de contexto de aprendizaje, estrategias de estudio que utilizan, enfoques de aprendizaje, metodología del docente y auto-concepto, entre otras variables.

(3) Estímulo parental

El constructo estímulo parental se encuentra estrechamente relacionado con el entorno social inmediato del aprendiente. Es decir, la opinión, imagen y actitud que tienen los padres hacia los cursos de idiomas y a ciertos estereotipos provenientes de la comunidad de habla, los que influirían en la motivación hacia el aprendizaje de la LE (Garn, Matthews & Jolly, 2010).

Estudios preliminares sobre la influencia de los padres en la actitud de los alumnos hacia la L2, demostraron que estos alteran el proceso de aprendizaje de una LE. Es así como los estudios preliminares de Ginsburg y Bronstein (1993) demostraron que los alumnos presentaban actitudes hacia los hablantes de la L2, que eran el reflejo de las actitudes de sus padres.

Algunos estudios recientes indican que la influencia parental hacia el aprendizaje de una LE puede explicar significativamente las potenciales actitudes que tendrán los aprendientes frente al aprendizaje de una LE (Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005; Stringer et al., 2010).

El supuesto de que los padres tienen algún efecto sobre las actitudes y orientaciones de sus hijos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es un tema complejo y polémico. Por un lado, Bartram (2006), en su estudio sobre las formas en que los padres influyen en la orientación de los niños hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras (FLL), recogió datos cualitativos de una muestra total de 411 estudiantes de francés, alemán e inglés (como LE) de edades que fluctuaban entre los 15 y 16 años. Los resultados ofrecieron evidencia de una asociación significativa entre las actitudes de los padres y el/la alumno/a. La influencia de los padres hacia el aprendizaje de una LE resultó significativa en dimensiones como el modelo de comportamiento social (positivo/negativo) frente a la comunidad de la LE, en las formas en que los padres estimulan el aprendizaje de determinados idiomas, y a la manera como los padres le otorgan relevancia a determinadas lenguas por la valoración social y estatus que ellas representan.

De tal modo, la evidencia demostrada por Bartram (2006) sugiere que es particularmente importante la forma en que los padres contribuyen a la construcción de la comprensión de

sus hijos sobre la utilidad de una determinada LE, ya que esto puede ser un factor clave en las actitudes y las orientaciones hacia la LE demostradas por los/as alumnos/as en determinados contextos educativos (Yan, 2003; Edens, 2007; Gran et al., 2010; Bennan, 2012), debido al carácter social que posee el aprendizaje de una LE.

En este sentido el estudio cualitativo de Han (2007) sobre los efectos de la influencia familiar en la adquisición del inglés como L2 en los niños y niñas en Corea, demostró una relación significativa entre la influencia de la familia y el rendimiento en la L2 de los niños y niñas cuando la influencia de los padres se inicia a temprana edad (desde la infancia) y cuando esta es al mismo tiempo consistente y prolongada en el tiempo (Nelson & DeBacker, 2008; Turner, Chandler & Heffer, 2009).

Sin embargo, estudios posteriores no han encontrado evidencia significativa sobre la influencia parental en el aprendizaje de una determinada LE (Okuniewska et al., 2010), debido a la serie de personas que intervienen en el proceso de aprendizaje lingüístico (Bernaus & Gardner, 2008); por lo que cada una de las personas que participan de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes se presenta como un factor que influye en la motivación del aprendiz para adquirir la lengua. Razón por la cual, es preciso recolectar más información que permita contrastar la influencia de la dimensión parental con contextos, edades y situaciones de aprendizaje diversos.

(4) Orientación instrumental

El constructo Orientación instrumental se encuentra asociado a la utilidad inmediata del aprendizaje de una LE, la cual puede darse por motivos educacionales, de aceptación social, laboral y de actividades de tiempo libre. Esta dimensión orienta el logro de los objetivos de aprendizaje a metas externas, como la búsqueda de recompensas, los juicios positivos de sus pares, la aprobación de los educadores y la evitación de juicios sociales negativos (González-Boluda, 2003; Silbernagel, 2008).

Algunas de las contribuciones llevadas a cabo en un contexto universitario español, señalan que la orientación instrumental es prácticamente la única que puede explicar en

parte el éxito o el fracaso de la mayoría de los estudiantes que asisten a las clases de inglés instrumental en la universidad de Valladolid (Gómez-Martínez, 2001). Los resultados obtenidos en este estudio dan cuenta que los estudiantes con una orientación instrumental alta, presentan índices más elevados de esfuerzo, trabajo y dedicación al estudio de la LE. Estudios posteriores confirman estos resultados al señalar que “el grupo instrumental asiste más a clase, realiza su tarea con mayor asiduidad y lee más”, lo que favorece el aprendizaje de la LE (Fuertes-Olivera & Gómez-Martínez, 2004, p.201).

En un estudio exploratorio desarrollado por Shirbagi (2010) sobre la motivación y las actitudes hacia el idioma inglés a 400 estudiantes universitarios iraníes (48,3% mujeres y 51,7% varones), se determinó que el 91% de los estudiantes poseen una orientación instrumental clara y orientada al logro de metas externas. Estas metas externas se relacionaron con motivos laborales -como conseguir un mejor empleo- con motivos educacionales -como tener acceso a una mejor carrera- y con motivos de ocio –como la amplia oportunidad que brinda el turismo y el intercambio cultural en la lengua meta.

Asimismo, el autor concluyó que la orientación instrumental es un excelente predictor del aprendizaje en la LE; estos hallazgos coinciden con los estudios de Bonney et al. (2008) quienes apoyan la idea de que el éxito en el aprendizaje de una LE depende en cierto grado del valor utilitario que ésta tenga para los estudiantes de LE. En otras palabras, si el alumno siente la necesidad de comunicarse efectivamente en la LE por motivos sociales, profesionales o de ocio, su percepción sobre la relevancia de comunicarse en la LE será positiva y por consiguiente, se verá más motivado a aprenderla de forma eficaz (Shirbagi, 2010).

A pesar de que son varios los autores que señalan que la orientación instrumental es un buen predictor del nivel de aprendizaje en la LE (Bonney et al., 2008; Shirbagi, 2010) hay quienes señalan que la influencia de la orientación instrumental en el aprendizaje de una LE no se mantendría en el tiempo, porque facilita el aprendizaje mecánico y cortoplacista de la LE, y porque una vez que desaparece el premio o el incentivo, los estudiantes no persisten en el estudio de la LE (Jones, 2007; Gallardo, Pérez, Serra, Sánchez & Ros, 2007; Gómez-Martínez, 2008; Morales, 2011).

En definitiva, las dimensiones de la motivación en el aprendizaje de una LE permiten comprender el constructo motivación desde una perspectiva mas amplia, dinámica y variada, que responde a una diversidad de contextos y circunstancias que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

En el apartado siguiente, se establecen los objetivos, hipótesis y preguntas de investigación de este estudio.

3. OBJETIVOS E HIPOTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta investigación es estudiar la influencia de factores afectivos, como la ansiedad y la motivación y de otros factores socioculturales en el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera en los aprendientes universitarios de la carrera de Pedagogía General Básica (PGB) de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Sede regional Villarrica.

3.1. Preguntas de investigación

Se han planteado los siguientes interrogantes para este estudio:

- ¿Cuál es el nivel previo de inglés de los estudiantes de PGB de la PUC sede regional Villarrica?
- ¿Es diferente el nivel de inglés entre los alumnos y alumnas de la sede Villarrica al ingresan a la universidad?
- ¿Existen diferencias en el nivel previo de inglés en función del tipo de colegio, la escolaridad de los padres, su experiencia de otros estudios superiores con el nivel de aprendizaje del idioma inglés?
- ¿Cambia el nivel de inglés entre los estudiantes de la sede Villarrica al cursar la asignatura de inglés en la universidad?
- ¿Cuál es el nivel de ansiedad y de motivación respecto al aprendizaje del inglés como LE?
- ¿Existen diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de ansiedad de los y las alumnos/as?
- ¿Existen diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de motivación de los y las alumnos/as?
- ¿Existen diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función de la satisfacción con la docencia de los/las profesores/as?

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es analizar la influencia de la ansiedad, la motivación y otras variables socioculturales y demográficas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en los estudiantes de Pedagogía General Básica (PGB) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en su Sede Regional Villarrica.

3.2.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos para este estudio son los siguientes:

- Identificar el nivel previo de inglés de los estudiantes en las cuatro habilidades lingüísticas.
- Identificar el nivel de ansiedad y motivación ante el aprendizaje del inglés como LE.
- Identificar las diferencias en el nivel previo de inglés en función de variables socioculturales y sociodemográficas como edad, género, antecedentes educacionales de los padres, antecedentes de los/as alumnos/as y actividades extra-curriculares en inglés.
- Conocer el nivel de mejora en las habilidades lingüísticas al cursar la asignatura de inglés.
- Comprobar si hay diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de ansiedad.
- Comprobar si hay diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de motivación.
- Analizar si hay diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función de la satisfacción con la docencia del profesor/a.

3.3. Hipótesis

De acuerdo con los objetivos propuestos en este estudio, se plantean las siguientes hipótesis:

H1 Las variables socioculturales y sociodemográficas marcan diferencias en el nivel de inglés previo de los estudiantes de la PUC sede Villarrica.

Sub-hipótesis:

- a) Las alumnas poseen un nivel previo de inglés más alto que los alumnos.
- b) El nivel de inglés inicial es superior en los estudiantes más jóvenes que en los estudiantes de más edad.
- c) Los estudiantes que provienen de colegios Científico-Humanistas presentan más nivel de inglés inicial que los estudiantes provenientes de colegios Técnico-Profesionales.
- d) Los estudiantes de colegios particulares subvencionados tienen más nivel de inglés que los estudiantes de colegios municipales.
- e) Los estudiantes de padre y/o madre con escolaridad superior presentan más nivel de inglés inicial que los estudiantes con padre y/o madre con Enseñanza Básica o Media.
- f) Los estudiantes provenientes de otros estudios superiores poseen más nivel de inglés que los que no la tienen.
- g) Los estudiantes con estudios en inglés complementarios tienen un nivel superior en inglés que los estudiantes que no lo tienen.
- h) Los estudiantes que realizan actividades extras y voluntarias en inglés presentan un nivel superior de inglés frente a los estudiantes que no realizan actividades extras en inglés.

H2 El nivel de inglés posterior es significativamente más alto que el nivel previo de inglés de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica.

H3 El nivel de ansiedad afecta negativamente al nivel de aprendizaje del inglés de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica.

H4 El nivel de motivación influye positivamente en el nivel de aprendizaje del inglés de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica.

H5 La satisfacción con la docencia favorece el nivel de aprendizaje del inglés de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica.

4. METODOLOGÍA

Se ha optado por utilizar una metodología de corte cuantitativo descriptivo e inferencial de tipo correlacional, en un estudio longitudinal con dos momentos de medición.

En este apartado se comentan los aspectos metodológicos del estudio: muestra, variables implicadas e instrumentos de medida y procedimiento para la recogida y análisis de la información.

4.1. Población y muestra

En el presente estudio han participado un total de 61 estudiantes que se encontraban cursando la asignatura de inglés I de la Carrera de Pedagogía General Básica, de la Pontificia Universidad Católica de Chile durante el primer semestre lectivo de 2011. Cabe señalar que la población y la muestra son coincidentes, porque todos los estudiantes participaron en el estudio.

Género: El 73,8% del estudiantado pertenece al género femenino y un 26,2% al género masculino (Gráfico 4.1.). Ello confirma las cifras históricas de matrícula mayoritariamente femenina en carreras relacionadas con Educación como Pedagogía General Básica.

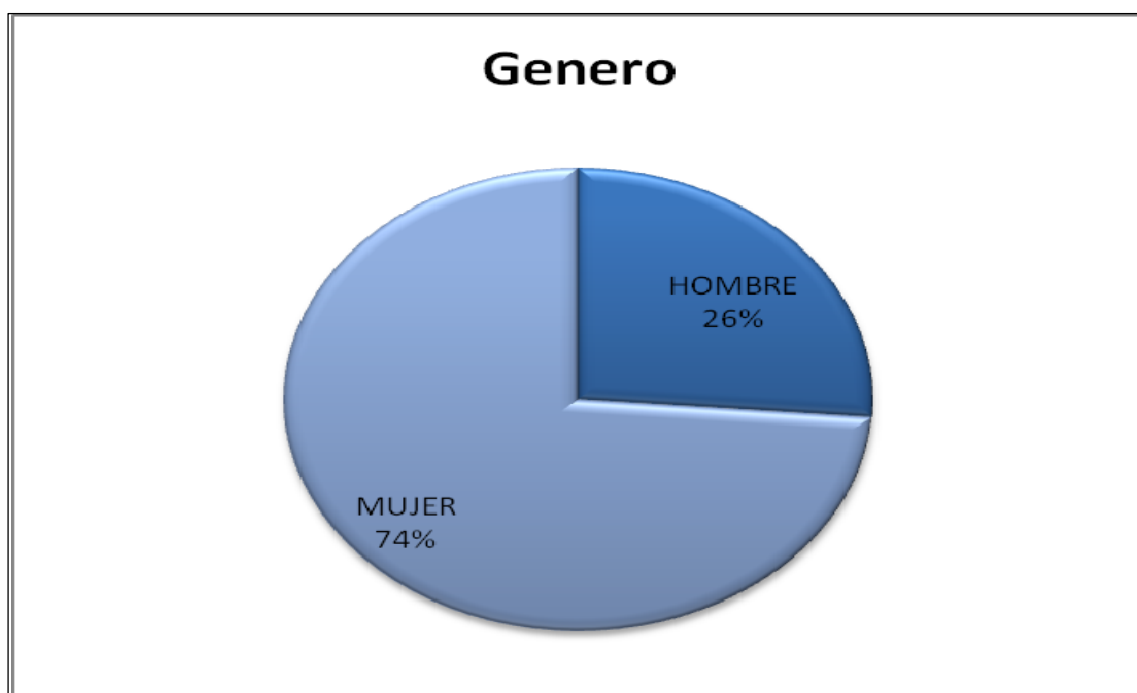


Gráfico 4.1.: Caracterización de la muestra de acuerdo a género.

Edad: El rango de edad de la muestra va de los 17 a los 41 años de edad. El 79% de los encuestados posee entre 17 y 21 años de edad, en tanto que el 16% de los estudiantes, tienen edades entre los 22 y los 29 años de edad; un 5% del estudiantado tiene edades que van entre los 30 a los 41 años (Gráfico 4.2.). Alrededor del 5% son estudiantes de mayor edad (sobre 30 años) a la esperada cursando el primer año universitario. Se podría decir, por tanto, que la muestra de estudio se presenta como un grupo homogéneo en cuanto a la edad.

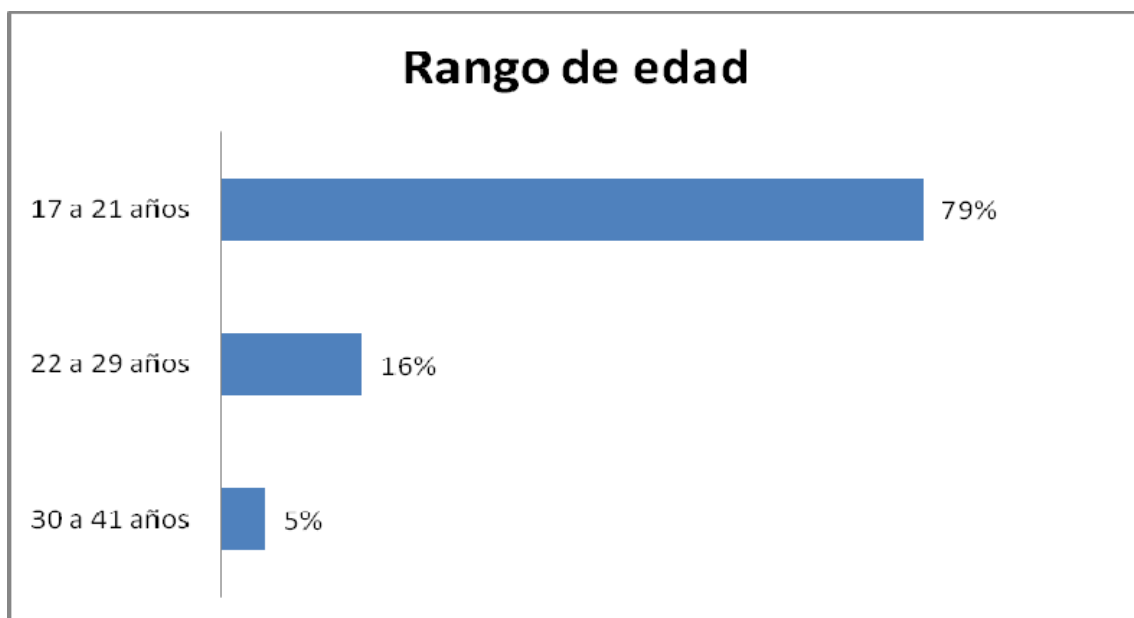


Gráfico 4.2.: Rango de edad de la población.

4.2. Variables e instrumentos de medida

La variable dependiente es el nivel de aprendizaje del inglés como LE. Esta variable es considerada como la diferencia entre el nivel de habilidades lingüísticas en inglés al terminar el curso y el nivel de las mismas al iniciar el curso. Las variables independientes de este estudio son la ansiedad y cada una de sus dimensiones, la motivación y sus dimensiones, las características sociodemográficas y socioculturales y la valoración del método de enseñanza.

Las variables implicadas en esta investigación, sus dimensiones y los instrumentos de medición se explicitan en la siguiente figura (Figura 4.1.). En los sub-apartados siguientes se describen estos aspectos.

<i>VARIABLES IMPLICADAS</i>	<i>DIMENSIONES</i>	<i>INSTRUMENTO DE MEDICIÓN</i>
<i>SOCIODEMOGRÁFICAS</i>	Identificación personal (género, edad y lugar de procedencia).	Cuestionario Sociocultural
<i>SOCIOCULTURALES</i>	Antecedentes educacionales del encuestado y de los padres. Actividades extras y voluntarias en inglés.	
<i>ANSIEDAD</i>	Aprensión comunicativa Ansiedad ante los exámenes Ansiedad en el proceso de aprendizaje	Foreign Language Anxiety Scale (FLCAS de Horwitz y Cope)
<i>MOTIVACIÓN</i>	Grado de integración Motivación propiamente tal Estímulo Parental Orientación Instrumental	Attitude Motivation Test Battery (AMTB de R. C. Gardner)
<i>VALORACIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA</i>	Organización y Claridad de la clase Uso de recursos para el aprendizaje Sistema de Evaluación y Retroalimentación de resultados Espacios de interacción y Clima de la clase	Cuestionario Valoración del Método de Enseñanza
<i>NIVEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS (diferencia entre el nivel posterior y el nivel inicial)</i>	Comprensión Lectora Comprensión Auditiva Expresión Escrita Expresión Oral	Test de Habilidades Lingüísticas previas en inglés. Test de Habilidades Lingüísticas posteriores en inglés.

Figura 4.1. Resumen de las variables implicadas, las dimensiones y los instrumentos utilizados.

4.2.1. Variables sociodemográficas y socioculturales

Se ha determinado incluir las variables sociodemográficas y socioculturales para tener una visión más integrada de los/las alumnos/as, de su entorno inmediato, de su formación previa en el idioma inglés, de las actividades extra-académicas que realizan o no en inglés y de la percepción del propio rendimiento académico.

Las variables del estudio han sido operacionalizadas a través de un cuestionario organizado con preguntas cerradas, el cual contempla las siguientes secciones (Anexo 1):

- *Sección 1* Identificación general del estudiante: edad, género y lugar de procedencia (región y ciudad en la que vive con su grupo familiar).
- *Sección 2* Antecedentes educacionales del estudiante: Tipo de Enseñanza Media (Científico-Humanista, Técnico-Profesional), Tipo de Establecimiento Educacional (Particular, Subvencionado, Particular-Subvencionado), formación lingüística previa en inglés, n° de horas de inglés a la semana, n° de estudiantes por curso, otros estudios superiores y rendimiento académico percibido (más bajo, similar o más alto que sus pares), estadía en algún país de habla inglesa.
- *Sección 3* Antecedentes educacionales de los padres: Nivel educacional completado por el padre y la madre, y el nivel lingüístico en inglés de los padres.
- *Sección 4* Actividades extras y voluntarias en inglés: Actividades en inglés que el/la alumno/a realiza voluntariamente en su tiempo libre e incluyen la frecuencia aproximada de horas en un mes (hablar, leer, navegar por páginas en inglés, chatear, ver televisión por cable en inglés y escuchar música con letra en inglés).

Para comprobar la adecuación de las preguntas del cuestionario se solicitó la opinión de una experta docente del área de antropología y una socióloga. Con sus consideraciones se elaboró la segunda versión de esta parte del instrumento.

Se realizó una aplicación de ensayo de este cuestionario en el mes de marzo de 2011, con el objetivo de detectar problemas de comprensión o de adecuación de los ítems del cuestionario, en la que participaron 10 alumnos/as tomados aleatoriamente de la población total de 250 estudiantes de la carrera de PGB con características similares a la población objeto del estudio, en cuanto a origen socioeconómico, escolaridad de los

padres y lugar procedencia. Esta versión del cuestionario sufrió modificaciones menores de adecuación de algunos ítems.

4.2.2. Ansiedad en la clase de lengua extranjera

En este estudio se entiende la variable ansiedad como una emoción específica, relacionada con el aprendizaje de una lengua extranjera y se entiende como el temor o la aprensión a utilizar dicha lengua en un contexto de aprendizaje formal.

Para medir dicha variable se utiliza la versión en español de la escala de medida *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (en adelante FLCAS) de Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez (2000-2001), cuyo coeficiente de correlación es .89 y su fiabilidad test-retest de .90. Para esta muestra el coeficiente de correlación es de .93 y su fiabilidad .89.

Esta batería de preguntas está compuesta por cuatro dimensiones: Aprensión comunicativa, Ansiedad ante los exámenes, Ansiedad en el proceso de aprendizaje y Actitud hacia la situación de aprendizaje; sin embargo para este estudio se ha optado por excluir la dimensión 'Actitud hacia la situación de aprendizaje' por ser un constructo recogido en la escala de medida *Attitude Motivation Test Battery* (en adelante AMTB); de esta forma se evita el solapamiento entre medidas.

Se describe a continuación las dimensiones utilizadas en este estudio (Figura 4.2.):

1. *Aprensión comunicativa*: está relacionada con el temor o inseguridad a hablar en inglés en un grupo o ante público (miedo escénico) durante el desarrollo de las clases y a comunicarse efectivamente con pares y profesores en la LE. Esta dimensión presenta una fiabilidad test-retest de .91.
2. *Ansiedad ante los exámenes*: se relaciona con la reacción emocional del estudiante, generado por la cercanía de una evaluación que se experimenta antes, durante y después de la situación de evaluación. En ocasiones se presenta como pensamientos negativos recurrentes, que interfieren en una adecuada preparación para el examen o el desempeño en el mismo y tiene su origen en el miedo al

fracaso en la clase de lengua extranjera. Los alumnos con altos niveles de ansiedad ante los exámenes normalmente se auto-imponen exigencias y suelen manifestar niveles más elevados de ansiedad cuando los resultados académicos condicionan la obtención o mantención de becas o beneficios estudiantiles. Esta dimensión presenta una fiabilidad test-retest de .64.

3. *Ansiedad en el proceso de aprendizaje*: se refiere a la percepción de escasa competencia y habilidad en el manejo de la LE durante el desarrollo de la clase en comparación con sus compañeros; lo que se expresa en temor a cometer errores, a no entender el desarrollo de la clase y/o al dominio conceptual de la lengua meta. Esta dimensión presenta una fiabilidad test-retest de .81.

DIMENSIONES	ITEMS
1.APRENSIÓN COMUNICATIVA	<p>1. Me siento inseguro/a de mi mismo/a cuando hablo en la clase de inglés.</p> <p>3. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clases de inglés.</p> <p>7. Me coloco muy nervioso/a cuando tengo que hablar improvisadamente en clases de inglés.</p> <p>9. En clase me coloco tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé.</p> <p>10. Me da vergüenza participar voluntariamente en clases de inglés.</p> <p>11. No me pondría nervioso/a hablar Inglés con una persona nativa.</p> <p>14. Me siento seguro/a a la hora de hablar en clases de inglés.</p> <p>16. Siento como mi corazón palpita cuando sé que me va a tocar participar en clases.</p> <p>20. Me siento muy cohibido/a al hablar inglés delante de mis compañeros/as.</p> <p>23. Me pongo nervioso/a y confuso/a mientras hablo en clases de inglés.</p> <p>26. Temo que mis compañeros/as de clase se rían de mi cuando hablo en inglés.</p> <p>27. Creo que me sentiría a gusto hablando inglés entre nativos.</p> <p>28. Me coloco nervioso/a cuando el profesor/a pregunta cosas que no he podido preparar con antelación.</p>
2.ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES	<p>6. Normalmente me siento a gusto cuando respondo las pruebas en clase de inglés.</p> <p>8. Me preocupan las consecuencias que pueda traer el reprobado inglés.</p> <p>17. Cuanto más estudio para la prueba de inglés, más me confundo.</p> <p>18. No siento presión para prepararme bien para mi clase de inglés.</p>
3.ANSIEDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	<p>2. No me preocupa cometer errores en clases de inglés.</p> <p>4. Me asusta no entender lo que él/la profesor/a está diciendo en inglés.</p>

5. Pienso que a los otros/as compañeros/as son mejores en inglés que yo.
12. Me disgusta no entender lo que él/la profesor/a está explicando.
13. Me siento ansioso/a, Incluso habiendo preparado bien mi clase de inglés.
15. Me da miedo que mi profesor/a corrija cada error que cometo.
19. Siempre tengo la sensación de que mis compañeros/as hablan inglés mejor que yo.
21. Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado/a.
22. Comparativamente, me siento más tenso/a y más nervioso/a en clases de inglés que en otras clases.
24. Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor/a de inglés dice.
25. Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar inglés.

Figura 4.2. Estructura de la escala FLCAS (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2000-2001).

La escala FLCAS consta de 28 aseveraciones tipo Likert de 5 puntos, desde 1 “Estoy totalmente en desacuerdo” hasta 5 “Estoy totalmente de acuerdo”, por lo que la puntuación teórica va de 1 a 5 puntos; para el cálculo tanto del total de la escala como de cada una de sus dimensiones y aseveraciones se utiliza el promedio de las puntuaciones de los ítems.

La versión en español utilizada en este estudio fue adaptada semánticamente al contexto chileno y a la muestra en estudio. Dicha escala fue sometida a juicio de expertos en el área de inglés, dos docentes de la sede y un profesor nativo del idioma inglés, como una forma de validar la adaptación del instrumento de forma que no modificara el sentido de la pregunta original.

4.2.3. Motivación hacia el aprendizaje de LE

Se entiende como motivación hacia el aprendizaje de LE a un constructo multidimensional que combina esfuerzo, actitud y deseo por conseguir el objetivo de aprender el idioma inglés desde un contexto social y cultural.

Para medir la motivación se utiliza la batería de preguntas Attitude Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner (2004) cuya fiabilidad total es de .79. Para esta muestra la fiabilidad total de la escala es de .82.

Esta batería de preguntas está diseñada para medir la actitud y la motivación específica en la clase de LE. Las dimensiones del cuestionario AMTB son: Grado de Integración, Motivación propiamente tal, Estimulo Parental y Orientación Instrumental, las que se explicitan a continuación (Figura 4.3.):

1. *Grado de integración*: se relaciona con el interés hacia la lengua extranjera, hacia los anglohablantes y hacia la comunidad anglófona como una forma de interacción social. Esta dimensión presenta para esta muestra una fiabilidad test-retest de .76. Las sub-dimensiones que forman parte de este constructo son Orientación integradora con una fiabilidad de .77, Interés en idiomas extranjeros con una fiabilidad de .82 y Valoración hacia los hablantes nativos del idioma inglés con una fiabilidad de .68 para esta muestra.
2. *Motivación propiamente tal*: relaciona el esfuerzo persistente y consistente por alcanzar o lograr el aprendizaje del inglés como LE y su relación con el disfrute de dicho esfuerzo. Esta dimensión presenta para esta muestra una fiabilidad de .85. Las sub-dimensiones que la constituyen son: Intensidad motivacional con una fiabilidad de .88, Deseo de aprender inglés con una fiabilidad de .86 y Actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés con una fiabilidad de .82 para esta muestra.
3. *Estímulo parental*: se refiere a la opinión, imagen y actitud que tienen los padres hacia los cursos de idiomas y a ciertos estereotipos existentes en la comunidad que influyen en la motivación del aprendiente hacia el aprendizaje del inglés. Esta dimensión presenta para esta muestra una fiabilidad de .79.
4. *Orientación Instrumental*: se asocia con la utilidad inmediata del aprendizaje del inglés como LE por motivos académicos, profesionales u esparcimiento, como por

ejemplo: para abrirse camino en el mundo laboral, para viajar, para entender los programas de TV y para mejorar su educación. Esta dimensión presenta para esta muestra una fiabilidad de .89.

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIONES	ITEMS
GRADO DE INTEGRACIÓN	ORIENTACIÓN INTEGRADORA	<p>6. Estudiar inglés es importante porque me permitirá estar en contacto con gente que habla inglés.</p> <p>18. Estudiar inglés es importante porque me permitirá conocer y conversar con más y variadas personas.</p> <p>32. Estudiar inglés es importante porque me permitirá una mayor comprensión de la forma de vida inglesa.</p> <p>59. Estudiar inglés es importante porque seré capaz de interactuar más fácilmente con hablantes nativos de inglés.</p>
	INTERÉS EN IDIOMAS EXTRANJEROS	<p>1. Desearía hablar perfectamente muchos idiomas.</p> <p>8. Estudiar idiomas no es entretenido.</p> <p>13. Desearía poder leer diarios y revistas en muchos idiomas.</p> <p>20. Realmente no tengo interés en idiomas extranjeros.</p> <p>26. Realmente me gustaría aprender muchos idiomas extranjeros.</p> <p>35. No es importante para nosotros aprender lenguas extranjeras.</p> <p>41. Si planifico quedarme en otro país, intentaría aprender su idioma.</p> <p>48. La mayoría de los idiomas extranjeros suenan rudos y oscos.</p> <p>53. Disfruto conocer gente que habla idiomas extranjeros.</p> <p>59. Preferiría ver un programa de televisión doblado en nuestra lengua que en su lengua original con subtítulos.</p>

MOTIVACIÓN PROPIAMENTE TAL	INTENSIDAD MOTIVACIONAL	VALORACIÓN HACIA LOS HABLANTES NATIVOS DEL IDIOMA INGLÉS
		<p>5. Si Chile no tuviera contacto con países de habla inglesa, sería una gran pérdida.</p> <p>17. La mayoría de los hablantes nativos de inglés son muy amistosos y fáciles de llevar, somos afortunados de tenerlos como amigos.</p> <p>25. Desearía poder tener más amigos ingleses.</p> <p>31. Los nativos del idioma inglés son muy sociables y amables.</p> <p>34. Los nativos del idioma inglés tienen mucho de que estar orgullosos, porque ellos le han dado al mundo mucho valor.</p> <p>45. Me gustaría conocer más nativos del idioma inglés.</p> <p>57. Entre más conozco a angloparlantes nativos, más me gustan.</p> <p>64. Siempre confía en nativos de idioma inglés.</p>
		<p>3. No coloco mucha atención a la retroalimentación que recibo en mi clase de inglés.</p> <p>9. Me esfuerzo en tratar de entender todo el inglés que veo y escucho.</p> <p>15. No me tomo la molestia de revisar mis tareas de inglés cuando me las devuelve la profesora.</p> <p>21. Actualizo mi inglés trabajando en él casi todos los días.</p> <p>28. Pospongo mis tareas de inglés tanto como sea posible.</p> <p>36. Cuando tengo problemas para comprender algo en mi clase de inglés, siempre pido ayuda a mi profesora.</p> <p>43. Tiendo a renunciar y a no colocar atención cuando no entiendo las explicaciones de mi profesora de inglés.</p> <p>49. Realmente trabajo mucho para aprender inglés.</p> <p>55. No puedo sentirme molesto tratando de entender los aspectos más complejos del inglés.</p> <p>60. Cuando estoy estudiando inglés, ignoro las</p>

distracciones y coloco atención a mi tarea.

DESEO DE APRENDER
INGLÉS

7. Tengo un gran deseo de conocer todos los aspectos del inglés.
11. Saber inglés no es realmente un objetivo importante en mi vida.
19. Si dependiera de mí, utilizaría todo mi tiempo en aprender inglés.
23. A veces sueño con botar el ramo de inglés.
33. Quiero aprender tan bien inglés que llegue a ser natural para mí.
39. Estoy perdiendo el interés que tuve de saber inglés.
47. Me gustaría aprender tanto inglés como sea posible.
51. Para ser honesto/a, realmente no tengo deseos de aprender inglés.
58. Desearía ser fluido en inglés.
61. No tengo grandes deseos de aprender más que lo básico de inglés.

ACTITUDES HACIA EL
APRENDIZAJE DEL
INGLÉS

4. Aprender inglés es realmente fantástico.
12. Odio el inglés.
16. Realmente disfruto aprender inglés.
24. Preferiría ocupar mi tiempo en otras asignaturas que en inglés.
29. Inglés es una parte importante del programa de la universidad.
40. Aprender inglés es una pérdida de tiempo.
44. Planifico aprender tanto inglés como pueda.
52. Pienso que aprender inglés es aburrido.
56. Me encanta aprender inglés.
62. Cuando deje la universidad, dejaré de estudiar inglés, porque no estoy interesado/a en él.
-

<p>ESTIMULO PARENTAL</p>	<p>2. Mis padres tratan de ayudarme a aprender inglés.</p> <p>14. Mis padres sienten que es muy importante para mí aprender inglés.</p> <p>27. Mis padres sienten que yo debería seguir estudiando inglés durante la universidad.</p> <p>30. Mis padres han remarcado la importancia que tendrá el idioma inglés para mí cuando deje la universidad.</p> <p>37. Mis padres me urgen para buscar ayuda en mi profesora si estoy teniendo problemas con mi inglés.</p> <p>42. Mis padres están muy interesados en todo lo que hago en mis clases de inglés.</p> <p>54. Mis padres me estimulan a practicar inglés tanto como sea posible.</p> <p>63. Mis padres piensan que debería pasar más tiempo estudiando inglés.</p>
<p>ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL</p>	<p>10. Estudiar inglés es importante porque lo necesitaré para mi carrera.</p> <p>22. Estudiar inglés es importante porque éste me hará más educado/a.</p> <p>38. Estudiar inglés es importante, porque será útil para obtener un buen trabajo.</p> <p>50. Estudiar inglés es importante porque otras personas me respetarán más si sé inglés.</p>

Figura 4.3. Estructura de la escala AMBT (Gardner, 2004).

El instrumento utilizado consta de 64 aseveraciones en escala tipo Likert. Se asignó un punto a las respuestas “Totalmente en desacuerdo” y cinco puntos a las respuestas “Totalmente de acuerdo”, por lo que la puntuación teórica de la escala va de 1 a 5 puntos. Para el cálculo tanto del total de la escala como de cada una de sus dimensiones y aseveraciones se utiliza el promedio de las puntuaciones de los ítems.

Para este estudio fue necesario traducir el cuestionario original al español y posteriormente adaptarlo semánticamente a algunas peculiaridades propias del sistema

educativo chileno y de la población en estudio. Dicho cuestionario fue sometido a juicio de expertos en el área de inglés, dos docentes de la sede y un profesor nativo del idioma inglés, como una forma de evaluar la traducción del instrumento y las mínimas adaptaciones.

4.2.4. Valoración del método de enseñanza

Se entiende como valoración del método de enseñanza a la evaluación que los estudiantes realizan del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Para medir dicha variable se utilizó la actual 'Encuesta de Evaluación Docente' de la Pontificia Universidad Católica de Chile cuyo coeficiente de correlación es de .85 y su fiabilidad es de .79.

El instrumento utilizado consta de cinco dimensiones: Organización y claridad de la clase, Uso de recursos para el aprendizaje, Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados y Espacios de interacción y Clima de la clase (Figura 4.4.), las cuales se especifican a continuación:

1. *Organización y claridad de la clase*: está referido a los contenidos, el programa de la asignatura y su estructura del mismo. Esta dimensión presenta una fiabilidad test-retest de .73.
2. *Uso de recursos para el aprendizaje*: se relaciona con el material didáctico, la reflexión y autonomía para la realización de tareas y trabajos. Esta dimensión presenta una fiabilidad test-retest de .82.
3. *Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados*: compuesta por los criterios, técnicas y retroalimentación producida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Esta dimensión presenta una fiabilidad test-retest de .74.
4. *Espacios de interacción y Clima de la clase*: se vincula con la promoción de un ambiente de aprendizaje positivo, participativo y reflexivo sobre el propio aprendizaje del alumno/a y el de sus pares. Esta dimensión presenta una fiabilidad test-retest de .79.

Dimensiones	Preguntas del cuestionario
1. Organización y claridad de la clase.	<p>1.- La clase de inglés tiene una estructura clara y un hilo conductor que permite identificar su propósito y objetivos, además de seguirla con facilidad.</p> <p>2.- Se da a conocer el programa de la asignatura de inglés al inicio del período académico.</p> <p>3.- Los contenidos de las clases de inglés se trabajan de manera clara, dejando explícitas las ideas principales por cada tema abordado.</p>
2. Uso de recursos para el aprendizaje.	<p>4.- Se estimula la reflexión sobre los contenidos.</p> <p>6.- Los materiales que se utilizan en la asignatura de inglés son variados y están bien organizados.</p> <p>10.- El material didáctico (apuntes, transparencias, bibliografías, fotocopias...) utilizado en las clases de inglés facilita nuestro aprendizaje.</p> <p>11.- Se han utilizado recursos como pizarra, Power Point, videos u otros, que han facilitado los aprendizajes.</p> <p>12.- Las tareas, trabajos y/o actividades, realizadas durante la clase o en el transcurso del semestre, me han permitido aprender mejor.</p> <p>13.- La profesora propone actividades que favorecen la colaboración entre nosotros.</p> <p>17.- Tenemos indicaciones claras para realizar las tareas y trabajos de manera autónoma.</p>
3. Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados.	<p>14.- Las evaluaciones y los comentarios que he recibido sobre mi desempeño en las pruebas de inglés me informan adecuadamente sobre lo aprendido y lo que debo reforzar para lograr los aprendizajes esperados en el curso.</p> <p>15.- Los criterios de evaluación son claros y conocidos, y me permiten entender qué y cómo se me está evaluando.</p> <p>16.- Se utilizan diferentes técnicas para evaluar el aprendizaje en la asignatura de inglés.</p> <p>18.- El sistema de evaluación es coherente con la metodología de la asignatura.</p> <p>20.- En la evaluación de esta asignatura se tiene en cuenta nuestro aprendizaje a través del nivel de desempeño lingüístico en la</p>

	competencia comunicativa de la lengua inglesa.
4. Espacios de interacción y clima de la clase.	5.- Durante las clases de inglés, la profesora promueve un ambiente de aprendizaje positivo, en el que me siento cómodo(a) para preguntar y/o trabajar con otros compañeros. 7.- La profesora conduce la clase de una manera que despierta el interés de los alumnos por aprender más. 8.- En el curso se promueve la participación de todos los estudiantes. 9.- Cuando un alumno interviene en las clases, la profesora le permite comprender los errores y/o aciertos que ha tenido. 19.- La profesora favorece la reflexión sobre nuestro propio aprendizaje.

Figura 4.4. Estructura de la escala 'Valoración del método de enseñanza'.

Se asignó un punto a las respuestas “Totalmente en desacuerdo” y cinco puntos a las respuestas “Totalmente de acuerdo”, por lo que el puntaje mínimo del cuestionario va de 1 a 5 puntos. Para el cálculo tanto del total de la escala como de cada una de sus dimensiones y aseveraciones se utiliza el promedio de las puntuaciones de los ítems.

4.2.5. Habilidades lingüísticas en el idioma inglés

Para medir el nivel de aprendizaje del inglés se utilizaron los estándares establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (B1) (CEF, 2001) y se construyó tanto el pre-test como el post-test con el objetivo de medir el conocimiento de inglés de los alumnos y alumnas de la sede Villarrica. Dicho test contempla la comprensión de oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con aspectos personales, familiares y del entorno que requieren de un intercambio simple y directo de información.

Para los fines de esta investigación se operacionalizaron y midieron, tanto en el pre-test (Anexo 2) como en el post-test (Anexo 3), las cuatro habilidades lingüísticas en el idioma inglés y se utilizó como referente el Test de Habilidades Comunicativas en inglés de la

Pontificia Universidad Católica de Chile, el cual se presenta en la siguiente tabla resumen (Figura 4.5.).

DIMENSIÓN	COMPONENTES	PUNTOS POR ITEM	PUNTUACIÓN MÍNIMA DE APROBACIÓN	PUNTAJE TOTAL
1.COMPRENSIÓN LECTORA	Parte 1 Vocabulario	10	23 puntos	33 puntos
	Parte 2 Comprensión	10		
	Parte 3 Aplicación y Contraste	5		
	Parte 4 Gramática	8		
2.EXPRESIÓN ESCRITA	Parte 1 Producción de texto	4	3 puntos	4 puntos
3.COMPRENSIÓN AUDITIVA	Parte 1 Conversaciones y Diálogos	5	7 puntos	10 puntos
	Parte 2 Contraste de información	5		
4.EXPRESIÓN ORAL	Parte 1 Información general	3	6 puntos	9 puntos
	Parte 2 Vocabulario y expresiones	3		
	Parte 3 Fluidez e inteligibilidad	3		
TOTAL			39 puntos	56 puntos

Figura 4.5. Dimensiones y Componentes del Pre y post- test de Inglés.

1. **COMPRESIÓN LECTORA** (Reading), esta dimensión está compuesta por cuatro partes o tipos de ejercicios que los estudiantes deben desarrollar para demostrar sus habilidades de comprensión lectora en el tratamiento de la información y de artículos cotidianos dentro de temáticas conocidas.

Se desarrollan a continuación las diferentes partes que forman parte de la dimensión Comprensión Lectora:

Parte 1 (Preguntas 1 -10)

Esta sección está orientada a la medición del correcto uso del vocabulario en contexto. Para ello, se incluyen diez oraciones a las que les falta una palabra que pudiera ser verbo, adjetivo, sustantivo o pronombre y que los estudiantes deben completar con la palabra más adecuada entre las tres opciones que se proponen (A, B o C).

Parte 2 (Preguntas 11-20)

Esta sección evalúa el nivel de comprensión y de uso de la lengua inglesa. Consta de un texto de alrededor de 230 palabras y diez preguntas con tres opciones de respuestas: correcto (A), incorrecto (B) o “no lo dice”(C).

Parte 3 (Preguntas 21-25)

En la sección 3, el texto que se presenta consta de alrededor de 200 palabras y expresa una opinión o actitud. Esta sección contempla cinco preguntas relacionadas con el texto que los estudiantes deben responder eligiendo la respuesta correcta entre cuatro alternativas posibles (A, B, C o D).

Parte 4 (Preguntas 26-33)

En esta sección los estudiantes deben demostrar que comprenden y pueden usar la gramática inglesa correctamente. Para ello, deben leer un texto al que le faltan algunas palabras, que pueden ser formas verbales, preposiciones, conjunciones, pronombres, etc.

2. EXPRESIÓN ESCRITA (Writing), esta dimensión consiste en escribir un mensaje breve, entre 50 y 70 palabras, que puede ser una nota, carta, postal o e-mail para un/a amigo/a; en las instrucciones se explica quién es el destinatario, qué clase de mensaje se debe escribir y cuál es el motivo del mensaje. Se han incorporado viñetas que indican la información o contenido que debe incluirse.

3. **COMPRESIÓN ORAL (Listening)**, esta dimensión contempla dos partes o tipos de ejercicios que los estudiantes deben desarrollar para demostrar sus habilidades de comprensión auditiva del idioma inglés.

Parte 1 (Preguntas 1-5)

En esta sección, los estudiantes deben escuchar un fragmento corto tomado de la vida cotidiana, por ejemplo, conversaciones entre miembros de una familia o entre amigos, anuncios de radio, charlas, diálogos en tiendas, etc. De lo escuchado se desprenden cinco afirmaciones con tres alternativas posibles para cada una. Los estudiantes deben escuchar la grabación y seleccionar la alternativa que mejor responda a la afirmación.

Parte 2 (Preguntas 6-10)

En la sección 2, la grabación corresponde a una conversación más extensa, en la que dos personas hablan de temas de la vida cotidiana, viajes, trabajo o tiempo libre. Los estudiantes deben escuchar el material grabado e identificar información básica. Se presentan dos listas de información (columnas) y los estudiantes deben vincular cada palabra de la primera columna con la que le corresponde de la segunda columna. Puede haber, por ejemplo, una lista de nombres y una lista de comidas y, en ese caso, la grabación contendrá información sobre qué comida le gusta a cada persona.

4. **EXPRESIÓN ORAL (Speaking)**, esta dimensión contempla tres partes en las cuales el estudiante debe demostrar sus competencias orales en el idioma inglés. Las partes son las que siguen:

Parte 1

En esta primera sección, que dura entre 5 y 6 minutos, consiste en una conversación sobre temas generales. Los estudiantes deben demostrar que son capaces de usar el inglés que necesitan. Esta sección contempla preguntas acerca de sus datos personales (nombre, edad, origen, estado civil, lugar de procedencia), intereses, preferencias, etc. Y se le solicita deletrear total o parcialmente su nombre o lugar de origen.

Parte 2

Esta sección consiste en hablar sobre un tema determinado, utilizando expresiones y vocabulario apropiado al nivel B1. Los temas a conversar se encuentran relacionados con las actividades de ocio que le gusta/no hacer, actividades al aire libre, comida, familia y lugares turísticos de la zona. Se utiliza material de apoyo como fotografías para encausar la conversación.

Parte 3

En esta última sección se propone un tema relacionado con dos fotografías sobre las que conversaron en la sección anterior y se evalúa que la comunicación y profundidad de la conversación sea fluida e inteligible en el idioma inglés. Procurando un buen manejo de las estructuras gramaticales y sintácticas, como así mismo un léxico apropiado al tema del nivel B1.

Se asignaron los puntos de acuerdo a la categoría de cada una, es decir a las dimensiones de comprensión oral y lectora se asignó un punto a cada respuesta correcta y cero puntos a las respuestas incorrectas, por lo que el puntaje máximo es de 43 puntos. En las dimensiones de expresión escrita y oral se asignaron puntajes de cero a cuatro puntos, obteniendo un puntaje total de 13 puntos. Los puntajes y sus descriptores se resumen en las siguientes figuras (Figura 4.6. y Figura 4.7.):

EXPRESIÓN ORAL

PUNTOS	CONCEPTO	DESCRIPTOR
0	more work needed:	questions unattempted
1	acceptable	Only some parts of the message communicated, impeding grammatical and errors or totally incomprehensible response.
2	good	All the parts communicated with some awkwardness of expression and non-impeding grammatical errors.

3	very good	all the parts clearly communicated, only minor and occasional grammatical errors
----------	------------------	--

Figura 4.6. Operacionalización de la dimensión Expresión Oral

EXPRESIÓN ESCRITA

PUNTOS	CONCEPTO	DESCRIPTOR
0	no work presented	No answers
1	more work needed:	Questions unattempted or totally incomprehensible response.
2	acceptable	Only some parts of the message communicated, impeding grammatical and errors.
3	good	All the parts communicated with some awkwardness of expression and non-impeding grammatical errors.
4	very good	all the parts clearly communicated, only minor and occasional grammatical errors

Figura 4.7. Operacionalización de la dimensión Expresión Escrita

El puntaje total del pre y post test de conocimientos lingüísticos en inglés es de 56 puntos, siendo 39 puntos el puntaje de corte con un 70% de exigencia, tal como se señala en el Decreto de Rectoría (2001) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. De este modo, los puntajes superiores a 39 puntos denotan un conocimiento y manejo funcional suficiente del idioma inglés en las cuatro habilidades.

4.3. Procedimiento de recogida de datos

Para la recogida de los datos se han utilizado las dependencias de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede regional Villarrica, durante el primer semestre del año

académico 2011. La recogida de datos se ha realizado en el aula, de forma colectiva y durante una hora de clase programada con el docente del módulo de inglés en dos momentos de tiempo (Figura 4.8.), el primer momento al comenzar el curso y el segundo momento al finalizarlo.

MOMENTO 1	MOMENTO 2
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación prueba inicial de habilidades lingüísticas en inglés (pre-test) - Aplicación FLCAS, AMTB y cuestionario Sociodemográfico y sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de prueba de habilidades lingüísticas en inglés (post-test). - Aplicación cuestionario valoración del proceso de aprendizaje.

Figura 4.8. Recogida de Datos en los diferentes momentos.

A los estudiantes se les explica que se les aplicarán dos evaluaciones que apuntan a medir las habilidades comunicacionales en el idioma Inglés, más una batería de preguntas relacionadas con la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de idiomas extranjeros y sobre el proceso de aprendizaje como evaluación final del curso.

Su participación ha sido voluntaria y como exigencia del comité de ética de la Universidad se les solicitó acreditar su participación mediante la firma de un consentimiento informado (Anexo nº3), el cual tiene como objetivo informar por escrito a los participantes sobre la naturaleza de la investigación y sobre de su rol en ella como participantes.

Se les solicitó su participación asumiendo que sus respuestas, cualesquiera que estas fuesen, no tendrían incidencia en su situación académica de la asignatura en curso. Se les leyó las instrucciones del cuestionario y se concedió tiempo para responder dudas en relación al procedimiento o a su número de alumno/a.

El tiempo dedicado a responder cada instrumento se explica en la siguiente figura (Figura 4.9.):

Cuestionario	Tiempo Estimado
Aplicación prueba inicial de habilidades lingüísticas en inglés (pre-test)	1 hora 30 minutos
Aplicación FLCAS, AMTB y cuestionario Sociodemográfico y sociocultural	sin límite de tiempo
Aplicación de prueba de habilidades lingüísticas en inglés (post-test)	1 hora 30 minutos
Aplicación cuestionario valoración del proceso de aprendizaje	sin límite de tiempo. Aproximadamente 15 minutos

Figura 4.9. Asignación del tiempo estimado para cada cuestionario.

4.4. Análisis de datos

Los análisis estadísticos realizados para cubrir cada uno de los objetivos y contrastar las hipótesis planteados se han llevado a cabo a través del programa de análisis estadístico para investigación en ciencias sociales SPSS (versión 21.0) y se presentan en el siguiente resumen (Figura 4.10.).

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	ANÁLISIS DE DATOS
¿Cuál es el nivel previo de inglés de los estudiantes de PGB de la PUC sede	Identificar el nivel previo de inglés de los estudiantes de PGB en las cuatro		Análisis Descriptivos: Frecuencias, medias y

<p>regional Villarrica?</p> <p>¿Es diferente el nivel de inglés entre los alumnos y alumnas de la sede Villarrica al ingresan a la universidad?</p>	<p>habilidades lingüísticas.</p>		<p>desviaciones típicas.</p> <p>Análisis de diferencia de medias (anova).</p>
<p>¿Es diferente el nivel de inglés entre los estudiantes de la sede Villarrica luego de cursar la asignatura de inglés en la universidad?</p>	<p>Conocer el nivel de mejora en las habilidades lingüísticas al cursar la asignatura de inglés.</p>	<p>H2 El nivel de inglés posterior es significativamente más alto que el nivel previo de inglés de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica.</p>	<p>Análisis Descriptivos: Frecuencias, medias y desviaciones típicas.</p> <p>t de student para datos relacionados.</p>
<p>¿Cuál es el nivel de ansiedad y de motivación respecto al aprendizaje del inglés como LE?</p>	<p>Identificar el nivel de ansiedad y motivación ante el aprendizaje del inglés como LE.</p>		<p>Análisis Descriptivos: Frecuencias, medias y desviaciones típicas.</p>
<p>¿Existen diferencias en el nivel previo de inglés en función del tipo de colegio, la escolaridad de los padres, su experiencia de otros</p>	<p>Identificar las diferencias en el nivel previo de inglés en función de variables socioculturales y sociodemográficas como edad, género,</p>	<p>H1 Las variables socioculturales y sociodemográficas marcan diferencias en el nivel de inglés de los/as estudiantes de la PUC sede Villarrica.</p>	<p>Prueba no paramétrica U de Mann-White.</p> <p>Análisis de diferencia de</p>

<p>estudios superiores con el nivel de aprendizaje del idioma inglés?</p>	<p>antecedentes educacionales de los padres, de los/as alumnos/as y actividades extra-curriculares en inglés.</p>	<p><i>Sub-hipótesis:</i></p> <p>Las alumnas poseen un nivel previo de inglés más alto que los alumnos.</p> <p>El nivel de inglés inicial es superior en los estudiantes más jóvenes que en los estudiantes de más edad.</p> <p>Los estudiantes que provienen de colegios Científico-Humanistas presentan más nivel de inglés inicial que los estudiantes provenientes de colegios Técnico-Profesionales.</p> <p>Los estudiantes de colegios particulares tienen más nivel de inglés que los estudiantes de colegios municipales.</p> <p>Los estudiantes con padre y/o madre con escolaridad superior presentan más nivel de inglés inicial que los estudiantes con padre y/o madre con Enseñanza Básica o</p>	<p>medias (anova).</p>
---	---	---	------------------------

		<p>Media.</p> <p>Los estudiantes provenientes de otros estudios superiores poseen más nivel de inglés que los que no la tienen.</p> <p>Los estudiantes con estudios en inglés complementarios tienen un nivel superior en inglés que los estudiantes que no lo tienen.</p> <p>Los estudiantes que realizan actividades extras y voluntarias en inglés tienen más inglés que los estudiantes que no realizan actividades extras en inglés.</p>	
¿Existen diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de ansiedad de los y las alumnos/as?	Comprobar si hay diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de ansiedad.	H3 El nivel de ansiedad afecta negativamente al nivel de aprendizaje del inglés de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica.	Análisis Inferenciales de diferencia de medias (anova).
¿Existen diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel	Comprobar si hay diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del	H4 El nivel de motivación influye positivamente en el nivel de aprendizaje	Análisis inferenciales de diferencia de medias

de motivación de los y las alumnos/as?	nivel de motivación.	del inglés de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica.	(anova)
¿Existen diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función de la satisfacción con la docencia de los/las profesores/as?	Analizar si hay diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función de la satisfacción con la docencia del profesor/a.	H5 La satisfacción con la docencia favorece el nivel de aprendizaje del inglés de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica.	Análisis inferenciales de diferencia de medias (anova)

Figura 4.10. Análisis de los datos realizados de acuerdo a los objetivos e hipótesis planteadas.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan en primer lugar las características socioculturales de la muestra, su nivel previo y posterior en la lengua inglesa, para luego analizar el nivel de mejora en el idioma; posteriormente se contrastan las hipótesis planteadas en torno al aprendizaje del inglés en función de las variables ansiedad, motivación y valoración del proceso de aprendizaje.

5.1. Características socioculturales de la muestra

La muestra en estudio está formada por 61 estudiantes de la carrera de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile-Sede Villarrica de los cuales el 23% pertenece al pueblo mapuche.

Procedencia y lugar de residencia: Dos tercios del estudiantado participante corresponde a jóvenes provenientes de ciudades o localidades de la misma región en la que está ubicada la sede de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Así, un 74% de la muestra pertenece a la IX región de la Araucanía, en tanto que el resto se distribuye entre un 11% proveniente de Regiones al norte de la IX región y un 15% al sur de la IX región (Gráfico 5.1.).

Durante el año lectivo, el 81% de la muestra reside en la misma ciudad de Villarrica y el 19% tiene su residencia en comunas y localidades aledañas de la IX región, como Loncoche, Pucón, Lican-Ray y Caburgua, lo que implica que deben viajar de 30 a 90 minutos diarios para trasladarse a la Universidad desde su lugar de residencia.

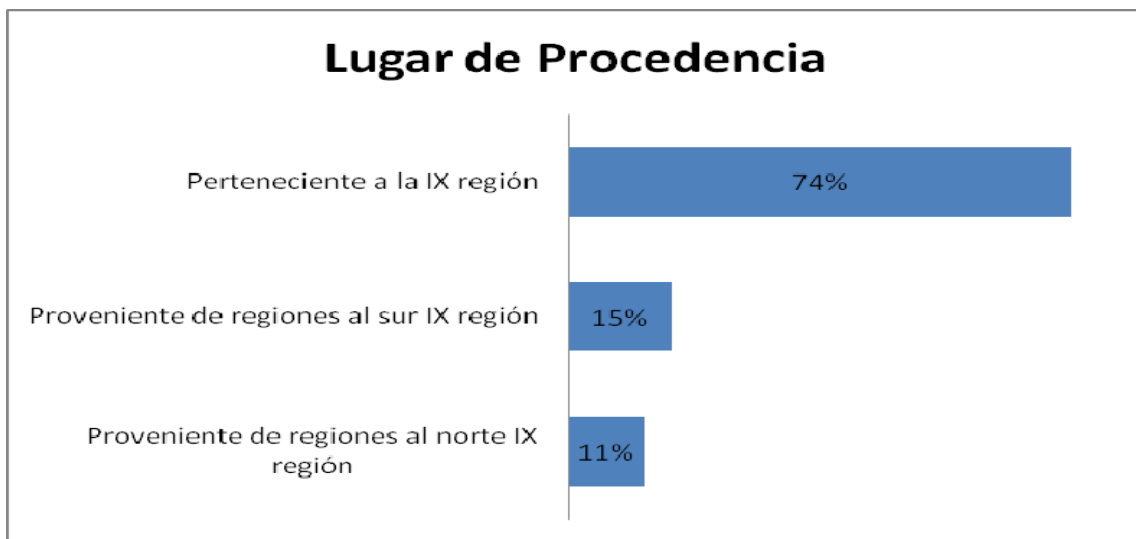


Gráfico 5.1. Lugar de procedencia de la muestra en estudio.

Tipo de colegio según su fuente de financiación: en las escuelas municipales es el Estado quien financia la educación a través de los municipios de cada ciudad; las escuelas particulares subvencionadas (en adelante escuelas subvencionadas) poseen financiamiento compartido, es decir, tienen- subvención estatal y aporte de los padres y apoderados-, mientras que la fuente de financiamiento de los colegios particulares pagados reside exclusivamente en el aporte de los padres y apoderados de los estudiantes.

De la totalidad de encuestados, el 41% realizó la Enseñanza Media en colegios de dependencia municipal y el 59% lo hizo en colegios con subvención del Estado (Gráfico 5.2.). Esto significa que la totalidad de los encuestados adquirió su formación preuniversitaria en la educación pública o particular con subvención del Estado, que es, por lo general, la educación a la que tienen acceso los sectores de ingresos bajos y medios; es en este tipo de centros en donde normalmente no existe un currículum con énfasis especial en idiomas extranjeros.

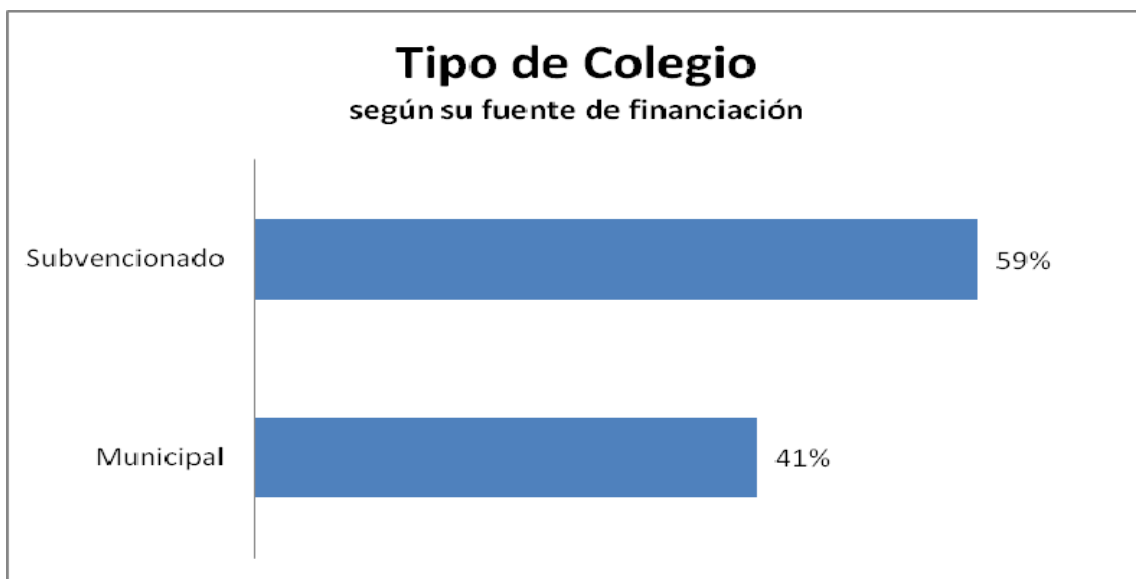


Gráfico 5.2. Porcentaje de estudiantes participantes según el tipo de colegio.

Tipo de Educación Media: De acuerdo a la dependencia administrativa de los liceos en Chile, éstos pueden ser de tipo Científico-Humanista o Técnico Profesional. El 73,8% de la muestra participante proviene de la Enseñanza Media Científico-Humanista, mientras que el 26,2% ha tenido su formación en la Educación Técnico Profesional (Gráfico 5.3.). La mayoría de los estudiantes que ingresa a la carrera proviene de la Enseñanza Media formal (Científico Humanista) que, en Chile, tiene una orientación clara hacia la continuación de estudios superiores en universidades o instituciones similares, por ello no prepara para ningún oficio o habilitación laboral directa.

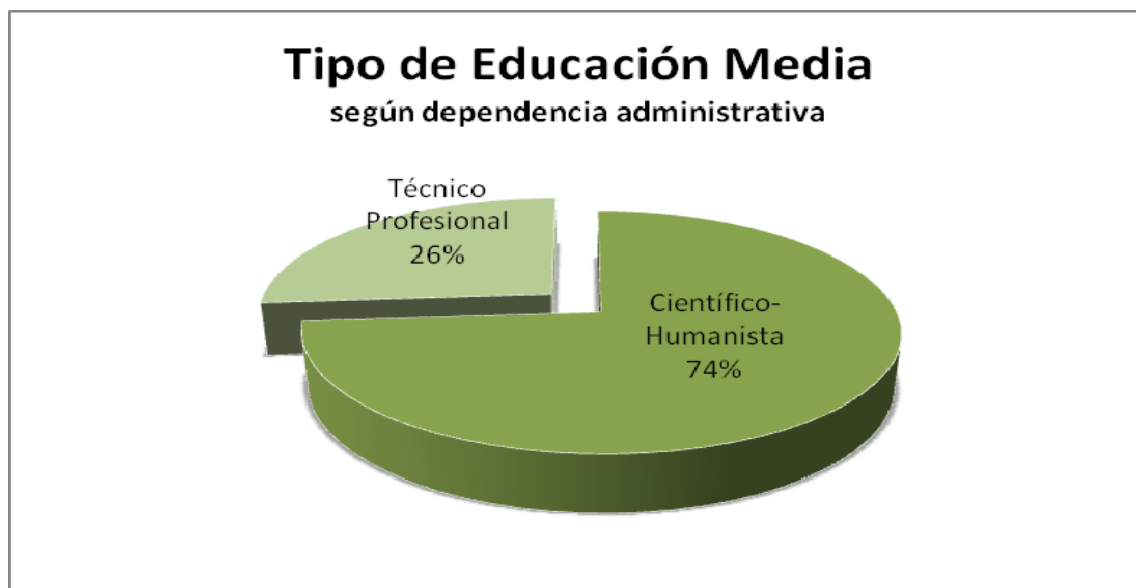


Gráfico 5.3. Porcentaje de estudiantes participantes según Tipo de Educación Media.

Número de horas de inglés por semana en Enseñanza Media: Un 69% de la muestra ha recibido las horas de clases que el Ministerio de Educación de Chile señala para la Enseñanza Media, es decir 3 horas a la semana, sin embargo un porcentaje importante, el 31%, declara haber tenido 4 o más horas de inglés a la semana (Gráfico 5.4.). Según la Agencia de Calidad de la Educación de Chile²² (MINEDUC, 2013) existe un aumento en las certificaciones en inglés entregadas el año 2013²³ debido, en parte, al número de horas de inglés ofrecidas al estudiante desde edades tempranas de su vida escolar y por lo tanto a una mayor exposición a la lengua extranjera.

Para la Agencia, el número de horas de inglés por semana se relaciona con la certificación del estudiante. Los establecimientos donde existe un mayor número de horas de inglés por semana (entre 5 y 8 horas), son los de tipo particular; en cambio en

²² Agencia creada por la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley N°20.529) de 2011 que evalúa y orienta al sistema educativo para mejorar la calidad y equidad de las oportunidades educativas. En adelante, Agencia.

²³ Las certificaciones en inglés se obtiene alcanzando entre 70 y 100 puntos promedio en las habilidades de comprensión lectora y comprensión auditiva en la prueba que mide el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en inglés para un nivel A2 o B1 en la escala de niveles del Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Idiomas.

establecimientos municipales y subvencionados el número de horas de inglés por semana es entre 2 y 3 horas.

Sin embargo, el número de horas lectivas de segunda lengua no es el único factor que incide en el aprendizaje del inglés. Los interaccionistas sostienen que el desarrollo del lenguaje es el resultado de variados y complejos intercambios entre los seres humanos y su entorno, porque, por ejemplo, los individuos que están expuestos a la lengua, pero que no la emplean para interactuar, no logran desarrollar el lenguaje de manera normal (Lightbown & Spada, 1993; Brown, 2007). Los planes de estudio que contemplan dos o tres horas de clases de LE a la semana no producen hablantes de LE, especialmente si esos planes se implementan en cursos con un número igual o superior a 40 estudiantes, lo que hace que el input sea muy escaso e infrecuente y, por tanto, el efecto es mínimo.

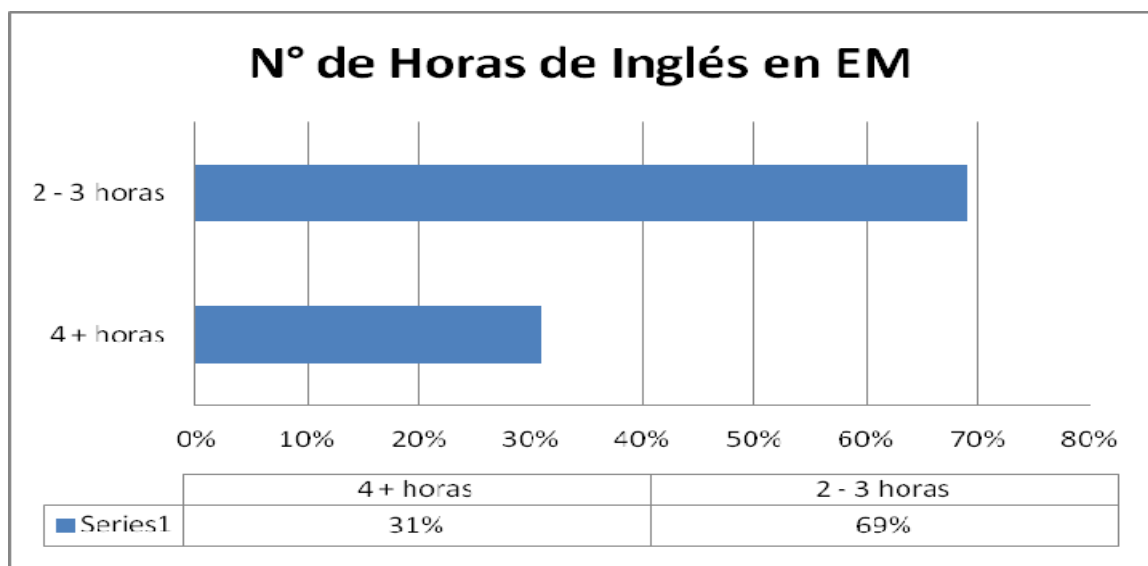


Grafico 5.4. Porcentaje de estudiantes participantes según número de horas de inglés a la semana en Enseñanza Media.

Tamaño de aula: El 82% de la muestra en estudio ha asistido a colegios en los cuales el número de estudiantes por curso es igual o superior a 31 alumnos/as, mientras que el 16% asiste a colegios con un tamaño de aula de entre los 21 y 30 alumnos/as por curso. Esto significa que la mayoría de los estudiantes que tienen acceso a la educación Pública o Subvencionada se encuentran en cursos con un alto número de estudiantes en donde la

atención se diluye y generalmente la situación se ve agravada por las reducidas horas a la semana que los estudiantes poseen de contacto con la LE.

Nivel de Inglés percibido: El 51% de la muestra tienen la percepción de poseer un nivel similar a sus compañeros de clase, mientras que un 44% siente que su nivel de inglés es inferior al de su grupo; por tanto sólo el 5% de la muestra tiene la percepción de poseer un nivel de inglés más alto que sus compañeros (Gráfico 5.5.)

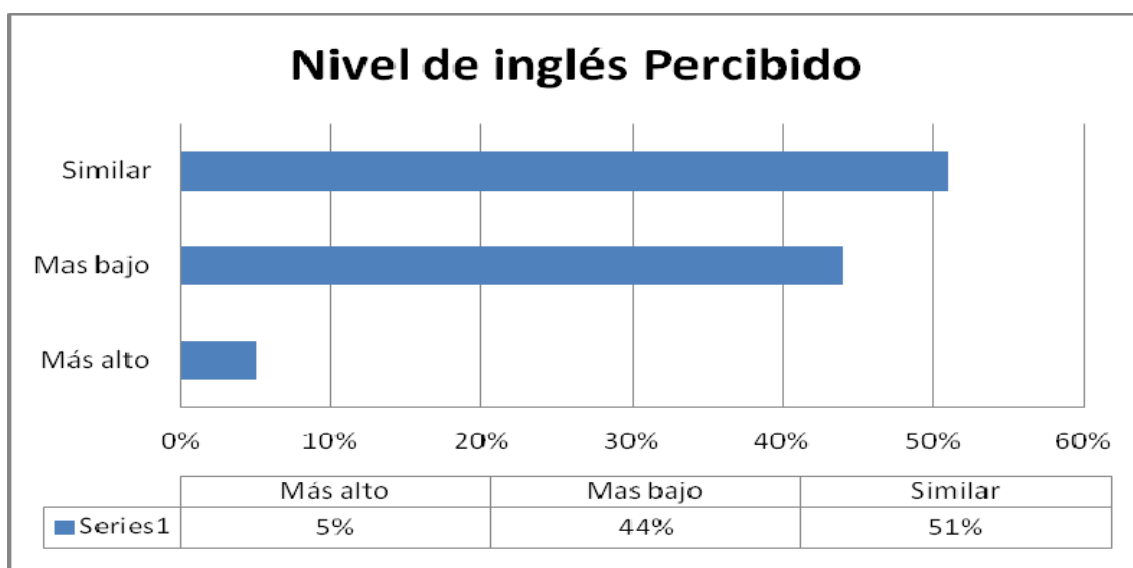


Gráfico 5.5. Porcentaje de estudiantes participantes según el nivel de inglés percibido.

Promedio de notas en inglés durante la EM: El 28% de los encuestados declaró haber obtenido un promedio de notas entre 6,0 y 7,0 (de 'muy bueno' a 'excelente') en la asignatura de inglés en la Enseñanza Media; un 39% obtuvo en inglés un promedio de notas entre 5,0 y 5,9 (de 'más que suficiente' a 'bueno'); y un 33% informó que su promedio de notas en inglés fue entre 4,0 y 4,9 (entre 'suficiente' y 'más que suficiente'); asimismo, se evidencia que existen más estudiantes con notas entre 'muy buenas' a 'excelente' (28%), que personas que consideran tener un buen nivel de inglés (5%) en comparación con su grupo-curso.

Se percibe una discrepancia entre el rendimiento en inglés y el nivel de inglés percibido al llegar a la Universidad, lo que podría dar luces sobre el nivel de exigencia, tipos de evaluación y metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés que tuvieron durante la Enseñanza Media (Gráfico 5.6.).

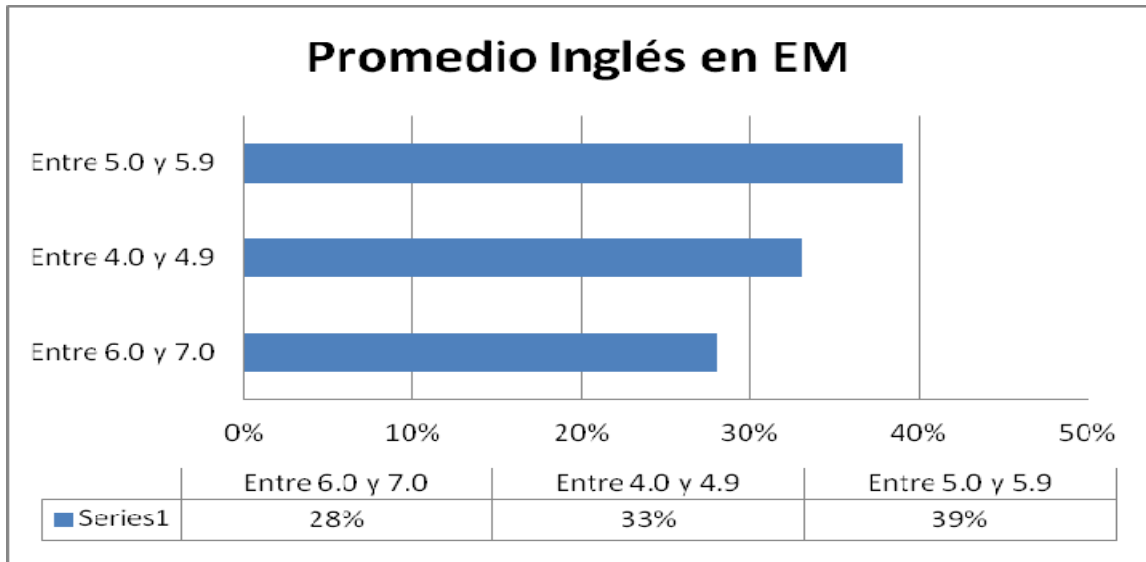


Gráfico 5.6. Porcentaje de estudiantes participantes según calificación promedio de inglés en Enseñanza Media.

Residencia en países anglosajones: Ningún participante de la muestra en estudio ha estado ni vivido en un país anglófono, por lo que no han tenido la posibilidad de recibir *input* de inglés en contexto natural. De ello se puede deducir que probablemente existen pocas oportunidades reales y viables de acceso a programas de intercambio para que los adolescentes estudien en el extranjero durante su Enseñanza Secundaria.

Formación superior previa: El 10% de los encuestados ha realizado estudios superiores en otras carreras y en otros centros de educación superior antes de ingresar a la carrera de Pedagogía General Básica, mientras que el 90% ingresa directamente al programa.

Formación previa en inglés: Esta dimensión se relaciona con la experiencia de estudio y práctica del idioma inglés aparte de lo estudiado en secundaria. Al respecto, el 5% de los encuestados ha cursado algún tipo de estudios de inglés con anterioridad a su ingreso a la carrera de Pedagogía General Básica; mientras que el 95% no ha realizado ningún tipo de estudios (Gráfico 5.7.), lo que quiere decir que la fuente de conocimiento de inglés de los participantes de la muestra es, principal o únicamente, la Enseñanza Media.

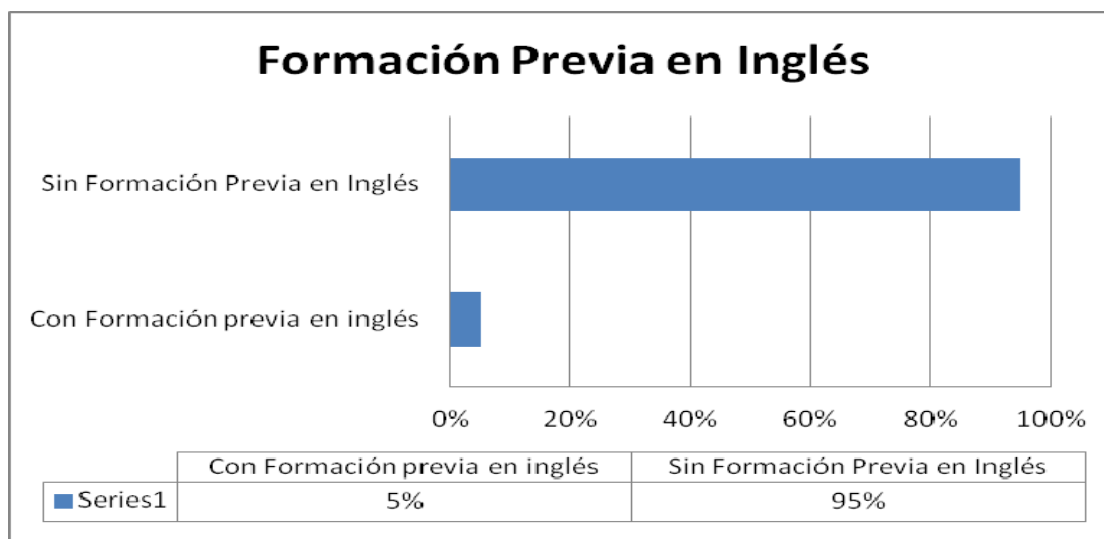


Gráfico 5.7. Porcentaje de estudiantes participantes según formación previa en inglés.

Actividades extras y voluntarias en inglés: Se les consultó si realizaban actividades en inglés en diferentes contextos, como, por ejemplo leer o escuchar noticias en inglés, hablar o escribir con nativos/no nativos del idioma en inglés, escuchar música, ver TV o películas con subtítulos en inglés, navegar por páginas de internet en inglés y chatear o enviar correos electrónicos en inglés. Los participantes de la muestra en estudio declaran no tener, en general, el hábito de realizar actividades complementarias y voluntarias como complemento de las actividades curriculares establecidas en el Plan de Estudios de la Universidad (Gráfico 5.8.). La única actividad que la muestra realiza de forma habitual es escuchar música con letra en inglés (93%), actividad que es muy común y valorada entre los/las jóvenes.

En un porcentaje menor de participación, 41% y 40%, se encuentran aquellas actividades relacionadas con ver TV o películas con subtítulos en inglés, navegar por páginas de internet en inglés y leer o ver noticias en inglés.

Entre el 36 y 38% de la muestra participante señala que voluntariamente leen o se escriben con otras personas en el idioma inglés, como una forma de incrementar su aprendizaje. Mientras que entre el 10% y el 12% de la muestra declara no tener el hábito de hablar, escribir, enviar correos o chatear en inglés, que son las actividades que suponen establecer relaciones con hablantes nativos de la L2, implican tener contactos

sociales especiales que pudieran facilitar y enriquecer el proceso de aprendizaje de la LE, contribuyendo al propio enriquecimiento del acervo lingüístico y cultural de la LE.

Es probable que muchos de quienes no realizan toda esta gama de actividades, o alguna de ellas, tengan dificultades de acceso a TV por cable o satélite, a películas en el cine o a internet, ya que tiene un costo que los participantes del estudio debieran asumir.

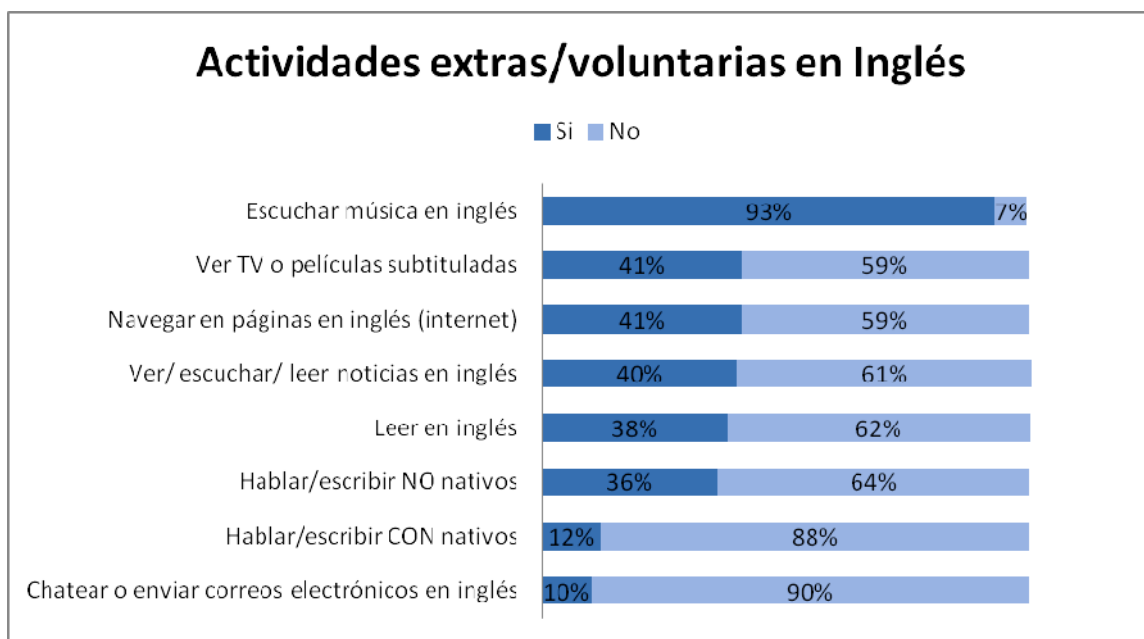


Gráfico 5.8. Porcentaje de participantes que realizan las actividades extras y voluntarias en inglés.

Nivel educativo de los padres y madres: el 18% de las madres y el 15% de los padres de los encuestados han completado la educación superior, en tanto el 43% de las madres y el 46% de los padres ha terminado sus estudios secundarios, mientras que el 38% de las madres y el 36% de los padres han logrado completar la enseñanza básica. El 1% de las madres y el 3% de los padres sólo han completado la educación pre-escolar (Gráfico 5.9.) situación que pudiera sugerir un nivel de analfabetismo coincidente con los resultados nacionales que arroja la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN en donde la tasa de analfabetismo de la población nacional alcanza un 2,6% (MIDEPLAN, 2012).

La mayoría de los padres ha completado con éxito su enseñanza básica, debido al tipo de políticas públicas de la época, la cual estipulaba la obligatoriedad de completar el ciclo de Enseñanza Básica de 8 años. A partir del 2003 la reforma constitucional establece la Educación Secundaria obligatoria y gratuita para todos los chilenos hasta los 18 años de edad, asegurando con ello el acceso a la educación a toda la población.

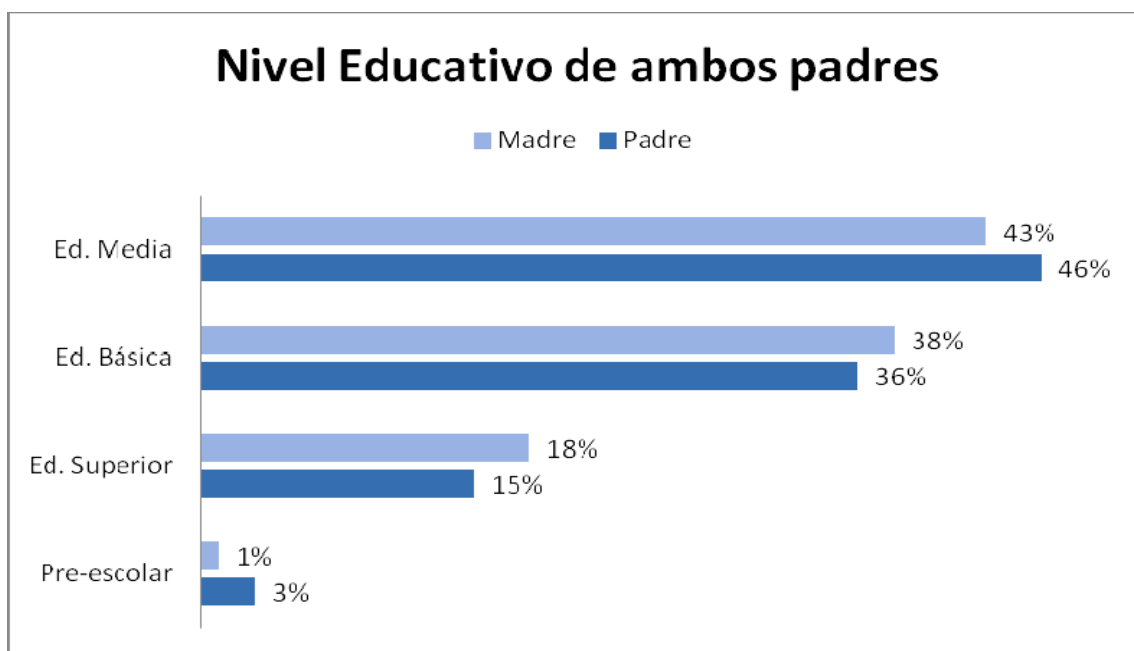


Gráfico 5.9. Porcentaje de estudiantes participantes según nivel educativo de ambos padres.

Inglés Comunicacional de los padres: El 93,4% de la muestra expresa que ninguno de sus padres habla de forma fluida en inglés, mientras que el 3,3% declara que su madre o su padre puede hablar inglés de forma fluida (Gráfico 5.10.); de esta forma las cifras revelan que, en su mayoría, ni los padres ni las madres están en condiciones de prestar apoyo directo a sus hijos/as en la práctica o estudio del idioma inglés.

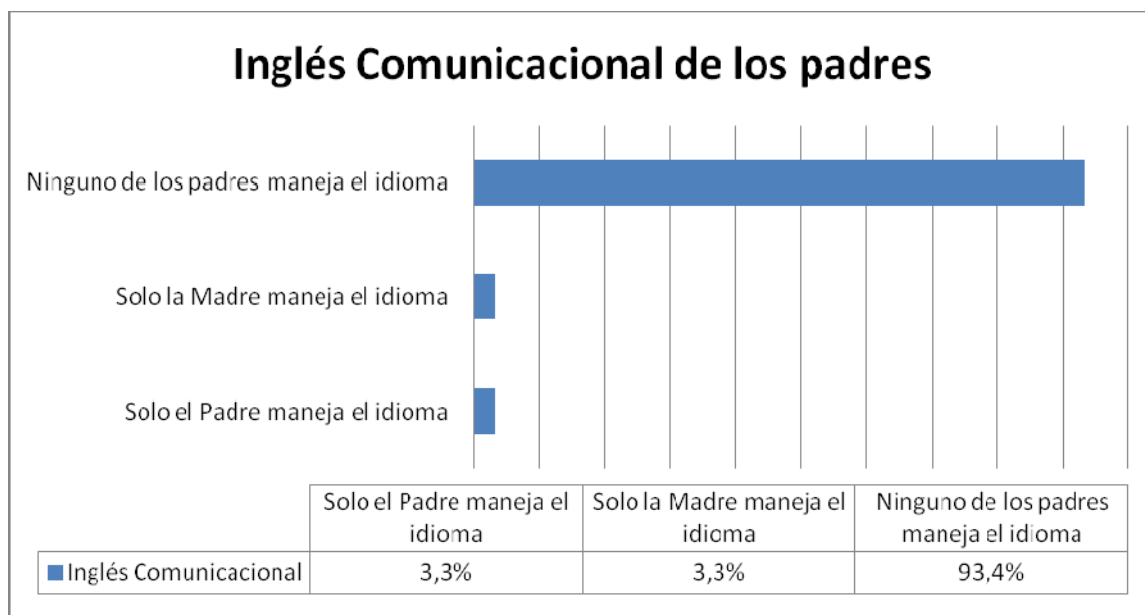


Gráfico 5.10. Porcentaje del Inglés comunicacional de los padres.

En suma, este apartado realiza una descripción sociocultural de la muestra, la mayoría de los estudiantes pertenece a la región de la Araucanía en donde se ubica la sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes provienen principalmente de colegios públicos o con subvención del estado; quienes han recibido una educación de tipo Científico-Humanista con una clara orientación a continuar estudios superiores. En este sentido, la muestra ha recibido, por tanto, el número de horas de inglés que el Ministerio de Educación de Chile ha señalado como mínimas para la enseñanza secundaria lo que resulta insuficiente para lograr la demanda requerida, esto es que los estudiantes sean capaces de comunicarse efectivamente en inglés en un nivel B1 al egresar de la educación secundaria. Además, resulta importante señalar que la gran mayoría de los estudiantes de la muestra forma parte de cursos con un alto número de estudiantes, en donde resulta complejo generar aprendizaje de calidad.

Respecto del nivel de inglés, se advierte una discrepancia entre el rendimiento de inglés durante la Educación Secundaria y el nivel de inglés que la muestra percibe en relación a sus pares durante las clases en la universidad; lo que se pudiera explicar por las diferencias entre la Educación Secundaria y Universitaria, en cuanto al nivel de exigencia, a la utilización de recursos didácticos y técnicas que se aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

En relación al nivel educativo de los padres de la muestra, la mayoría de ellos tiene estudios secundarios y básicos, con un nivel de inglés muy bajo, casi nulo, lo que dificulta poder apoyar a sus hijos académicamente.

La descripción sociocultural de la muestra en estudio refleja, en parte, la segregación de la educación chilena que se replica y profundiza dentro de los establecimientos educacionales con un determinado nivel socio-económico y capital cultural de las familias.

Esta segregación del sistema educativo genera una desigual distribución de los recursos, de la calidad de los docentes entre escuelas de distintas dependencias administrativas (Ruffinelli & Guerrero, 2009); situación que perjudica las oportunidades de educación de los niños y jóvenes de Chile. Por ello, resulta esencial que la educación que se otorga a los niños/as y jóvenes de Chile reconozca la diversidad social como parte importante del proceso de aprendizaje, ya que un país se construye en la diversidad e igualdad de oportunidades para todos, es un país que avanza en la democratización de la educación, en la equidad y en el fortalecimiento del capital cultural de cada grupo familiar.

5.2. Habilidades lingüísticas previas

Se optó por aplicar un pre-test con el objetivo de conocer el nivel de manejo lingüístico con el que los/las alumnos/as de primer año de la carrera de PGB ingresaban a la universidad. Cabe señalar que se considera aprobado cuando el estudiante obtiene el 70% de logro en cada habilidad del nivel B1 de los estándares establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEF, 2001).

Las habilidades lingüísticas estudiadas en esta investigación, corresponden a: Comprensión Lectora, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva y Expresión Oral, las cuales fueron evaluadas y medidas las que se desarrollan a continuación (Figura 5.1.):

DIMENSIÓN	PUNTUACIÓN MÍNIMA DE APROBACIÓN	PUNTAJE TOTAL
1. Comprensión Lectora	23 puntos	33 puntos
2. Expresión Escrita	3 puntos	4 puntos
3. Comprensión Auditiva	7 puntos	10 puntos
4. Expresión Oral	6 puntos	9 puntos
Total	39 puntos	56 puntos

Figura 5.1. Distribución de las dimensiones y puntuaciones mínimas de aprobación en las cuatro habilidades lingüísticas.

El 16,4% alcanza el nivel aceptable de inglés para conseguir el nivel, mientras que el 83,6% restante no alcanza el 70% de exigencia en el Nivel previo de inglés.

Especificando en las distintas partes de las habilidades lingüísticas se observa lo siguiente:

5.2.1. Comprensión Lectora previa (Reading).

El 90% de la muestra que ingresa a primera año de PGB tiene bastantes o muchas dificultades para identificar información y comprender el significado de lo que lee; un 10% de ellos es decir, 1 de cada 10 estudiantes, es capaz de construir significado a partir de los diferentes tipos de situaciones, ejercicios y funciones de comprensión lectora (Tabla 5.1.).

Tabla 5.1. Comprensión Lectora en nivel previo de inglés.

Comprensión Lectora Nivel previo	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Insuficiente	55	90,2	90,2
Aceptable	6	9,8	100,0
Total	61	100,0	

La puntuación media del total de la muestra en Comprensión Lectora es de 15,13 con una desviación típica de 5,52, lo que indica un bajo nivel de logro, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobación es de 23.

Parte 1. *Vocabulario* (Preguntas 1-10): el 26% de los estudiantes respondió correctamente al uso de vocabulario en contexto, demostrando reconocer vocabulario básico y terminologías específicas del nivel B1. Mientras que un 74% no parece reconocer y manejar el vocabulario básico solicitado para esta sección.

La puntuación media del total de la muestra es 5.08 con una desviación típica de 1,99, lo que indica un nivel bajo de logro, considerando que la puntuación necesaria para aprobar es 7.

Parte 2. *Comprensión* (Preguntas 11-20): El 38% de la muestra responde correctamente al ejercicio, lo que supone que reconoce las ideas principales e información tácita del texto. Por su parte el 62% restante encuentra dificultades en la comprensión de lo que lee.

La puntuación media del total de la muestra es 5.64 con una desviación típica de 2.37, lo que indica un nivel bajo de logro, considerando que la puntuación aprobado es 7.

Parte 3. *Aplicación y Contraste* (Preguntas 21-25): el 93% de la muestra ha encontrado dificultades para responder correctamente a este tipo de ejercicios, en donde el texto a leer expresa una opinión o actitud que el lector debe inferir, organizar las partes y reconocer significados implícitos en sus componentes. Ciertamente este tipo de ejercicios demanda del estudiantado analizar, contrastar y descomponer el texto en temas/tópicos para relacionar sus partes con la estructura global. Sólo un 7% logró obtener el porcentaje necesario para su aprobación (70% exigido) resolviendo este tipo de ejercicios de forma adecuada.

La puntuación media del total de la muestra es 1,13 con una desviación típica de 1,19, lo que indica un nivel muy bajo de logro, teniendo en cuenta que la puntuación necesaria para aprobar esta dimensión es 4.

Parte 4. *Gramática* (Preguntas 26-33): en esta sección el 26% de la muestra en estudio demuestra que puede usar la gramática inglesa en contexto. Este dato indica que los estudiantes, presentan dificultades para utilizar la gramática en contextos auténticos o adaptados, así un 67% presenta dificultades en la utilización de la gramática; mientras que un 7% no responde esta sección, se supone que por no saber hacerlo.

La puntuación media del total de la muestra es 3,28 con una desviación típica de 1,71, lo que indica un nivel bajo de logro, teniendo en cuenta que la puntuación para aprobar esta sección es de 5.

En definitiva, los resultados llevan a identificar que la Parte 3 de Aplicación del idioma inglés es la más compleja de las secciones, ya que el nivel de logro no alcanza el 10% de la muestra, siendo la Parte 2 de Comprensión lectora donde los estudiantes de la muestra obtuvieron mejor resultado (Tabla 5.2.).

Tabla 5.2. Desglose de las partes que conforman la habilidad de comprensión lectoral en nivel previo de inglés.

COMPRENSIÓN LECTORA	% REPROBACIÓN*	% APROBACIÓN**
PART 1 VOCABULARIO	74%	26%
PART 2 COMPRENSIÓN	62%	38%
PART3 APLICACIÓN	93%	7%
PART4 GRAMÁTICA	74%	26%

Nota: * Porcentaje que va desde un 0% a un 69%; ** Porcentaje igual o superior al 70% de logro.

5.2.2. Expresión Escrita previa (Writing)

El 40% de la muestra se encuentra en el rango de “aceptable” siendo capaces de comunicar claramente sus ideas sin que los errores gramaticales entorpezcan el entendimiento del párrafo escrito. Por su parte el 23% de la muestra no ha respondido a lo solicitado en las instrucciones, es decir ha dejado en blanco esta parte del test, quienes se unen al 37% que se encuentra en el rango “insuficiente”, lo que indica la escasa capacidad para comunicarse por escrito, presentando textos incomprensibles y de escasa calidad con múltiples errores gramaticales y deficiente estructuración de oraciones (Gráfico 5.11.).

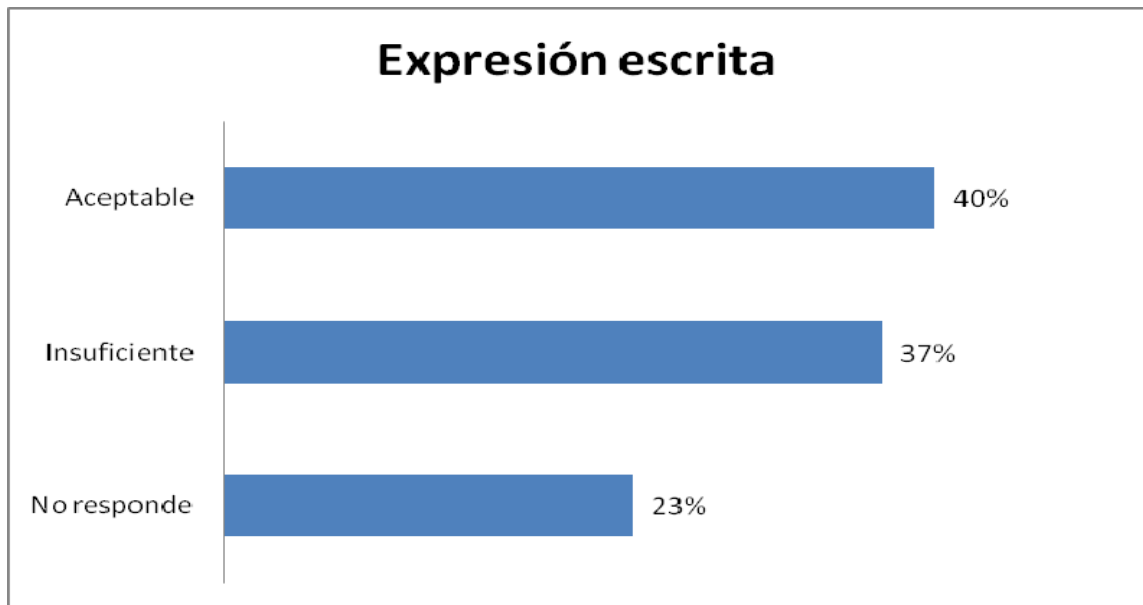


Gráfico 5.11. Porcentajes de estudiantes según el nivel previo de Expresión Escrita en inglés.

La puntuación media del total de la muestra en Expresión Escrita es de 2.07 con una desviación típica de 1.48, lo que indica un bajo nivel de logro, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobación es de 3.

En resumen, los estudiantes de la muestra en estudio presentan dificultades para comunicar por escrito sus ideas y opiniones de forma coherente e inteligible; esta situación se pudiera explicar porque la muestra no ha comprendido lo solicitado o porque aun comprendiendo lo solicitado, son incapaces de expresar sus ideas por escrito, producto de un vocabulario y una gramática limitada.

5.2.3. Comprensión Oral previa (Listening)

El 64% de los participantes logra demostrar las habilidades de comprensión oral del inglés, mientras que un 34% de ellos tuvo dificultades en la comprensión oral y un 2% no responde a ninguna de las partes que componen esta habilidad (Tabla 5.3.).

Tabla 5.3. Comprensión Oral en nivel previo de inglés.

Comprensión Oral Nivel Previo	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No responde	1	1,6	1,6
Insuficiente	21	34,4	36,1
Aceptable	39	63,9	100,0

La puntuación media del total de la muestra en Comprensión Oral es de 6.75 con una desviación típica de 2.38, lo que indica un nivel casi suficiente de logro, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobación es de 7.

Dentro de esta habilidad de Comprensión Oral la Parte 2, denominada propiamente Contraste de información, es la que presenta mejor nivel de desempeño (Tabla 5.4.).

Tabla. 5.4. Media y Desviación típica en Comprensión Oral en nivel previo de inglés (N=61).

Comprensión Oral Nivel Previo	Media	Desv. típ.
Part 1 Conversaciones y Diálogos	3,25	1,090
Part 2 Contraste de información	3,51	1,719
Total Comprensión Auditiva	6,75	2,385

Especificando en las distintas partes de esta habilidad se observa lo siguiente:

Parte 1. *Conversaciones y diálogos* (Preguntas 1-5): el 44% de los estudiantes pudo demostrar comprensión de lo escuchado al seleccionar la afirmación que mejor respondía a la pregunta; sin embargo, el 53% de la muestra evidencia dificultades en la comprensión auditiva de conversaciones cotidianas, mientras que un 3% no responde a los ejercicios solicitados.

La puntuación media del total de la muestra es 3.25 con una desviación típica de 1,09, lo que indica un nivel insuficiente de logro, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobado es 4.

Parte 2. *Contraste de información* (Preguntas 6-10): el 51% de la muestra logra responder exitosamente al ejercicio, obteniendo más del 70% de logro en este nivel. Por su parte el 41% restante encuentra dificultades para comprender las conversaciones y seleccionar la alternativa correcta, y un 8% no contesta los ejercicios planteados.

La puntuación media del total de la muestra es 3,51 con una desviación típica de 1,72, lo que indica un nivel casi suficiente de logro, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobado es 4.

En definitiva, la Parte 1 denominada Conversaciones y diálogos, resultó ser la parte más compleja del cuestionario, tal vez porque requiere de habilidades de orden superior como inferir, razonar, argumentar, etc.; donde los estudiantes deben comprender muy bien la información escuchada (Tabla 5.5.) para luego trasladarla a nuevos contextos.

Tabla 5.5. Desglose de las partes que conforman la habilidad de Comprensión Oral en nivel previo de inglés.

COMPRENSIÓN ORAL	% Reprobación*	% Aprobación**
Parte 1 Conversaciones y diálogos	56%	44%
Parte 2 Contraste de información	49%	51%

Nota: * Porcentaje que va desde un 0% a un 69%; ** Porcentaje igual o superior al 70% de logro

5.2.4. Expresión Oral previa (Speaking)

El 72% de la muestra presenta dificultades para comprender expresar y comunicar oraciones y frases sencillas en inglés sobre actividades y asuntos cotidianos, mientras que el 28% es capaz de participar en una conversación con facilidad y destreza, utilizando claves no verbales y de entonación, haciendo uso apropiado de las estructuras organizativas variadas y con amplio uso de conectores y de otros mecanismos de cohesión. Un 13% no responde o no comprende lo que se le pregunta.

Estos resultados pueden demostrar que los estudiantes de la muestra han tenido escasas o nulas posibilidades de comunicarse efectivamente en inglés, probablemente por el tipo de metodología utilizada en las clases durante su enseñanza secundaria, dirigidas principalmente al análisis gramatical de la lengua y a la traducción de oraciones y textos.

La puntuación media del total de la muestra en Expresión Oral es de 3.89 con una desviación típica de 2.64, lo que indica un bajo nivel de logro, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobación es a partir de 6 puntos.

Las partes que conforman la habilidad de Expresión Oral son tres, Información general, Vocabulario y Fluidez, de las cuales la Parte 3, denominada propiamente Fluidez, es la que presenta el nivel más bajo de desempeño, siendo la Parte 1, denominada Información general, la que presenta mejores puntuaciones. No obstante la distribución de medias entre las partes no presenta grandes diferencias entre ellas (Tabla 5.6.).

Tabla 5.6. Media y Desviación típica en Expresión Oral en nivel previo (N=61).

Expresión Oral Nivel Previo	Minimo	Maximo	Media	Desviación típica
Parte 1 Información General	0	3	1,52	1,01
Parte 2 Vocabulario	0	3	1,21	,96
Parte 3 Fluidez	0	3	1,15	,91
Total Expresión Oral	0	9	3,89	2,64

Especificando en las distintas partes de esta habilidad se observa lo siguiente:

Parte 1. *Información general*: El 48% de la muestra en estudio se encuentra en el rango de “aceptable”, esto es, responden satisfactoriamente las preguntas planteadas y mantienen una conversación fluida con escasos errores gramaticales que no obstaculizan la comunicación. El 36% se encuentra en el nivel “insuficiente” de destreza lingüística-oral, es decir, sólo algunas partes del mensaje han sido comprendidas y los errores gramaticales han impedido la comunicación efectiva y fluida. Mientras que el 16% no logra comprender lo que se le pregunta o no responde (Gráfico 5.12.).

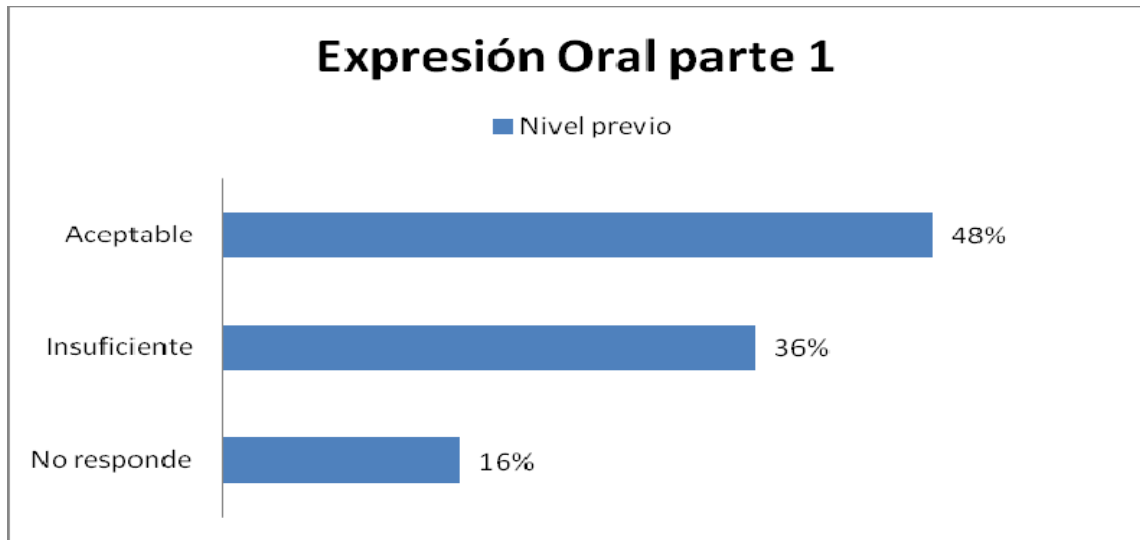


Gráfico 5.12. Porcentajes de estudiantes según el nivel previo-parte 1 de Expresión oral en inglés.

La puntuación media del total de la muestra es 1.52 con una desviación típica de 1.01, lo que indica un nivel insuficiente de inglés en esta sección, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobado para esta parte es de 2.

PARTE 2. Vocabulario y Expresiones: el 42% de los participantes del estudio se encuentra en el rango “insuficiente” donde sólo algunas partes de tema han sido comprendidas, pero los errores gramaticales han impedido que la comunicación sea efectiva y fluida. Un 33% logra mantener la conversación sobre temas relacionados con las actividades de ocio, comida, familia y lugares turísticos de la zona, utilizando expresiones y vocabulario pertinente a cada tema tratado ubicándose en el rango de “aceptable”. Sin embargo el 25% de los entrevistados no responde, lo que evidencia serias dificultades en el manejo de expresiones y vocabulario apropiado al nivel B1 (Gráfico 5.13.).

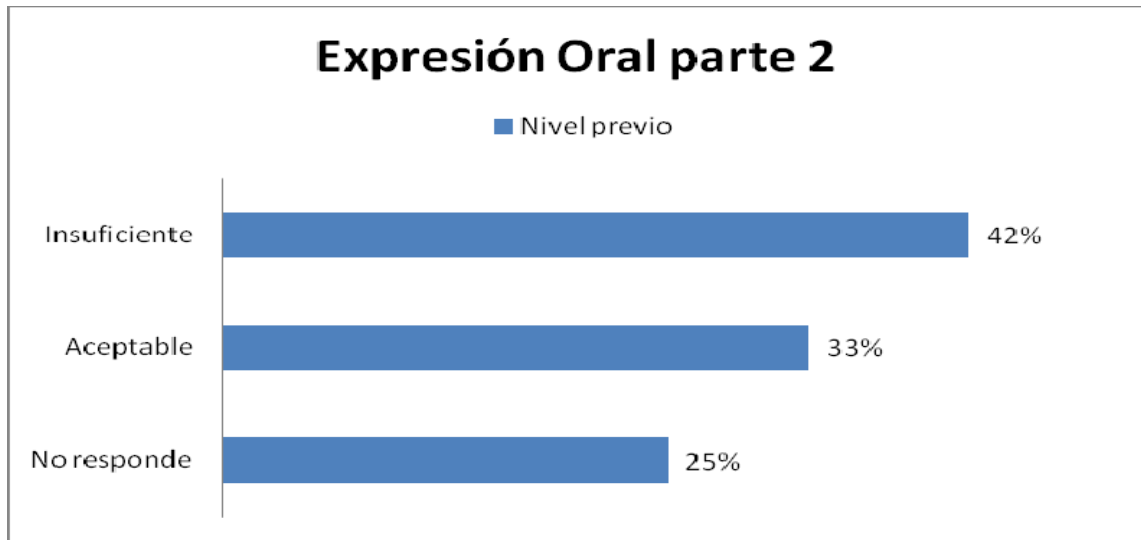


Gráfico 5.13. Porcentajes de estudiantes según el nivel previo-parte 2 de Expresión oral en inglés.

La puntuación media del total de la muestra es 1.21 con una desviación típica de .96, lo que indica un nivel insuficiente de inglés en esta sección, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobado para esta parte es de 2.

Parte 3. *Fluidez e inteligibilidad*: El 45% de la muestra se encuentra en el rango “insuficiente”, esto significa que los errores gramaticales han impedido la fluidez e inteligibilidad del mensaje oral. Por su parte el 30% de la muestra se encuentra en el rango “aceptable”, demostrando un buen nivel de desempeño y fluidez en el manejo oral del inglés mientras que un 25% no responde a las preguntas planteadas, debido a la escasez de vocabulario y de estructuras gramaticales y sintácticas que le permitan ordenar y secuenciar ideas coherentemente (Gráfico 5.14.).

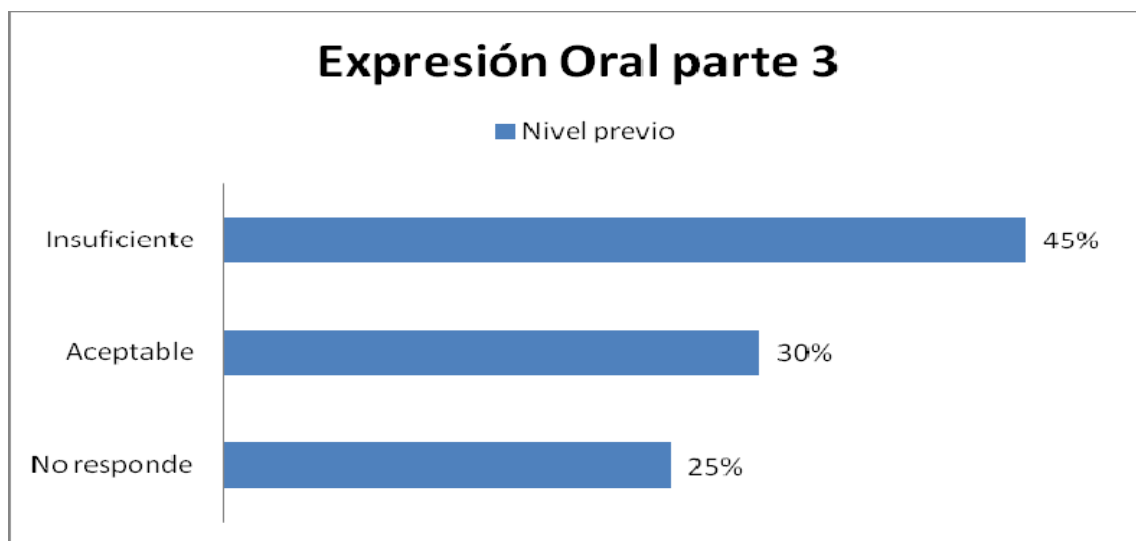


Gráfico 5.14. Porcentajes de estudiantes según el nivel previo-parte 3 de Expresión oral en inglés.

La puntuación media del total de la muestra es 1.15 con una desviación típica de .91, lo que indica un nivel insuficiente de inglés en esta sección, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobado para esta parte es de 2.

En conclusión, las partes más débiles en Expresión Oral corresponden a Vocabulario y Fluidez, cuyos porcentajes de aprobación corresponden en promedio al 30%, es decir 18 estudiantes de un grupo de 61 (Tabla 5.7.).

Tabla 5.7. Desglose de las partes que conforman la habilidad de Expresión Oral en nivel previo de inglés.

EXPRESIÓN ORAL	% Reprobación*	% Aprobación**
Parte 1 Información General	52%	48%
Parte 2 Vocabulario	67%	33%
Parte 3 Fluidez	70%	30%

Nota: * Porcentaje que va desde un 0% a un 69%; ** Porcentaje igual o superior al 70% de logro

A la luz de los resultados obtenidos en el nivel previo de inglés, las habilidades que se presentan como débiles corresponden a aquellas de Comprensión Lectora con un 90% de suspensos, Expresión Oral con un 72% de suspensos y Expresión Escrita con un 59% de suspensos respectivamente.

Por el contrario la habilidad de Comprensión Oral obtuvo un 64% de aprobación, lo que la sitúa como la habilidad mejor desarrollada por la muestra en estudio en el nivel previo; se puede señalar que esta habilidad es la más practicada por los participantes de la muestra en su tiempo libre ya que, a través de las canciones y el karaoke (Gráfico 5.15.) aumenta el grado de su exposición a la lengua inglesa.

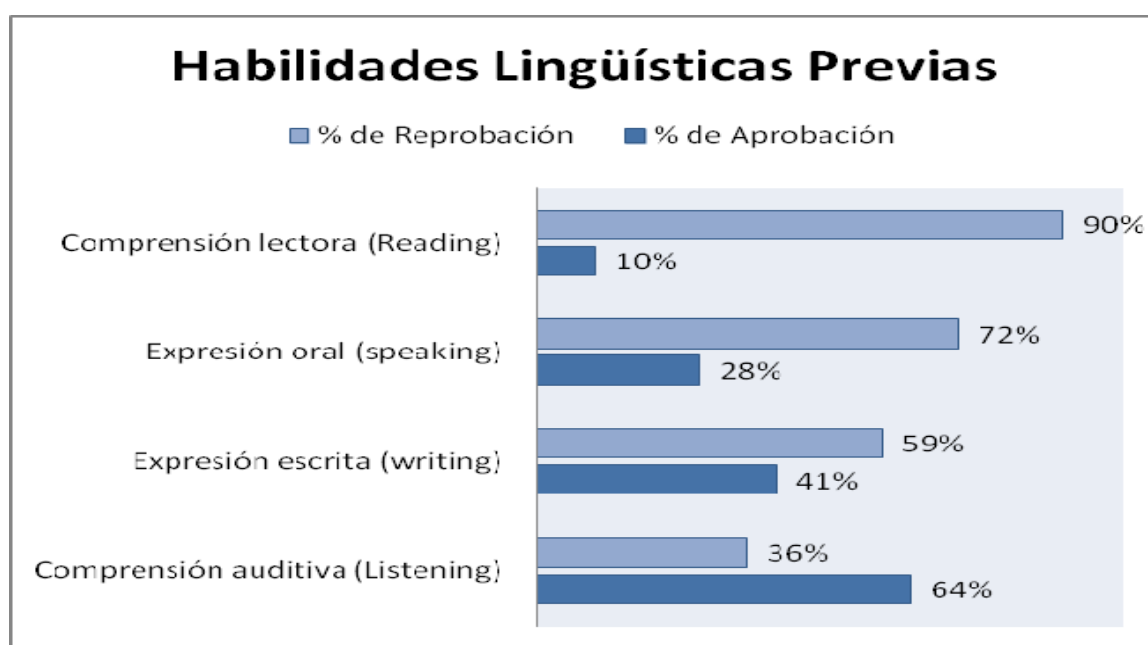


Gráfico 5.15. Porcentaje de estudiantes según el nivel previo en las habilidades lingüísticas en inglés.

La puntuación media del total de la muestra en el nivel previo de inglés es de 27.84 con una desviación típica de 9.70, lo que indica un nivel insuficiente de inglés teniendo en cuenta que la puntuación de aprobación del test se logra con 39 puntos. Situación que se refleja en cada una de las habilidades que conforma el Nivel previo de inglés (Tabla 5.8.).

Tabla 5.8. Media y Desviación típica de las Habilidades lingüísticas del nivel previo de Inglés (N=61).

Habilidades Lingüísticas Nivel Previo	Puntuación Mínima de aprobación	Media	Desviación Típica
Comprensión Lectora Nivel Previo	23	15,13	5,52
Comprensión Oral Nivel Previo	7	6,75	2,38
Expresión Escrita Nivel Previo	3	2,07	1,48
Expresión Oral Nivel Previo	6	3,89	2,64
Total Nivel Previo	39	27,84	9,70

Esta situación tan desalentadora con respecto al nivel de inglés de los estudiantes al acceder a la universidad, puede estar relacionada con el enfoque tradicional de aprendizaje del inglés como LE en el aula de Enseñanza Media, que se ha caracterizado durante décadas por centrarse casi únicamente en la presentación de contenidos acerca del funcionamiento de la lengua y las reglas que la rigen, sin lograr el fin último del aprendizaje de una lengua, es decir, la comunicación de información, el intercambio de ideas y la expresión de sensaciones y emociones (Dörnyei, 2003; Caicedo, 2012). La meta ha venido siendo, en cambio, que los estudiantes incorporen léxico y normas, lo que ha llevado a los estudiantes a plantearse el mero objetivo de aprobar exámenes y pasar los cursos. En estas circunstancias, la interacción comunicativa no tiene cabida.

En conclusión, sin interacción comunicativa no es posible crear condiciones para la negociación de significado (Mitchell & Myles, 1998; Brown, 2007), porque los estudiantes no prestan atención a la LE, ni la incorporan, ni la emplean. En la Enseñanza Media, este problema radica, probablemente, en que la LE carece de sentido para la mayoría de los adolescentes, ya que no vislumbran ni siquiera la posibilidad remota de acceder a encuentros verdaderos y auténticos para la interacción en la LE, a diferencia de lo que ocurre en países con fronteras lingüísticamente más diversas y con posibilidades más concretas de viajes al extranjero, como ocurre en Europa, por ejemplo, donde las oportunidades de utilizar una lengua extranjera son mucho más concretas.

5.3. Nivel previo de inglés y variables socioculturales y sociodemográficas

Los resultados que se exponen a continuación permiten contrastar las hipótesis correspondientes de la investigación sobre las diferencias en el nivel previo de inglés en función de estas variables. Para tal efecto se realiza un ANOVA con el fin de conocer si hay diferencias en el nivel previo de inglés en función de éstas.

5.3.1. Variables Sociodemográficas

5.3.1.1. Género.

Los resultados del análisis de la varianza (ANOVA), indican que no se presentan diferencias significativas en el nivel previo de inglés entre las alumnas y los alumnos que cursan la carrera de P.G.B. ($F= 2,14$; $p>.05$) (Tabla 5.9.). Datos afines arroja el SIMCE de inglés del año 2012 (MINEDUC, 2012a), en donde los resultados entre hombres y mujeres tampoco presentaron diferencias significativas entre medias.

Tabla 5.9. Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de la variable género (N=61).

Nivel Previo de inglés	N	Media	Desviación típica
Alumnos	16	24,81	9,50
Alumnas	45	28,91	9,65
Total	61	27,83	9,70

William (2000) señala que las diferencias cognitivas entre los sexos son escasas y que en los últimos 20 años se han ido reduciendo paulatinamente, particularmente en materias como las matemáticas o las ciencias; incluso agrega que menos del 4% de la variación de las puntuaciones individuales en los test están relacionadas con diferencias de género.

En cuanto a las diferencias por la variable género en las cuatro habilidades lingüísticas del nivel previo de inglés, se puede señalar que la habilidad de Expresión Escrita resulta ser significativamente diferente en función de las mujeres del estudio ($F=4.09$; $p<.05$), situación que es coincidente con los resultados recientes del SIMCE de escritura (2014) en donde se observan diferencias significativas favorable a las mujeres que rindieron la prueba; mientras que las restantes habilidades no presentaron diferencias significativas

en función del género, Expresión Oral ($F=.31$; $p> .05$), Comprensión Lectora ($F= 1.77$; $p> .05$) y Comprensión Oral ($F= .96$; $p> .05$) (Tabla 5.10.).

Tabla 5.10. Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de la variable género en las cuatro Habilidades lingüísticas (N=61).

Género y Habilidades Lingüísticas nivel previo		N	Media	Desviación típica
Expresión oral	Alumnos	16	3,56	2,36
	Alumnas	45	4,00	2,75
	Total	61	3,89	2,64
Expresión escrita	Alumnos	16	1,44	1,50
	Alumnas	45	2,29	1,42
	Total	61	2,07	1,48
Comprensión lectora	Alumnos	16	13,56	6,51
	Alumnas	45	15,69	5,09
	Total	61	15,13	5,52
Comprensión oral	Alumnos	16	6,25	2,76
	Alumnas	45	6,93	2,24
	Total	61	6,75	2,38

Nota: En negrita $p<.05$.

Larsen-Freeman y Long (1991) y Polat y Mahalingappa (2010) dan cuenta de que, aunque efectivamente algunas investigaciones encuentran diferencia entre los dos géneros en tareas concretas de la lengua extranjera como por ejemplo en comprensión auditiva, en discriminación dialectal o en dominio en las conversaciones, no se han conocido estudios realizados en forma sistemática que permitan concluir que los representantes de un género puedan aprender más velozmente o mejor que los del otro género.

En definitiva, considerando el nivel global de inglés se rechaza la hipótesis de que las mujeres poseen más nivel global de inglés que los hombres, sin embargo al analizar las cuatro habilidades lingüísticas se puede señalar que de las mujeres del estudio presentan un nivel significativamente más alto que los hombres en la habilidad de Expresión Escrita.

5.3.1.2. Edad

Para el análisis del nivel previo de inglés en función de la edad se han conformado dos grupos en función de las etapas del desarrollo psicosocial, de este modo se organizaron en estudiantes de mayor y menor edad. El 62,3% se encuentra entre los 17 y los 19 años de edad (menor edad) y el 37,7% se encuentra entre los 20 y los 41 años (mayor edad).

Del análisis de la varianza (ANOVA) se puede señalar que no existe evidencia suficiente para señalar que el nivel de inglés inicial es superior en los estudiantes del grupo de menor edad que en los estudiantes del grupo de mayor edad ($F = .32$; $p > .05$) (Tabla 5.11.).

Tabla 5.11. Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de edad (N=61).

Edad	N	Media	Desviación típica
Menor edad -entre 17 y 19 años	38	27,18	9,68
Mayor edad -entre 20 y 41 años	23	28,91	9,86
Total	61	27,84	9,70

En cuanto a las habilidades lingüísticas estudiadas, se puede señalar que sólo la habilidad de Expresión Oral resultó ser significativamente diferente en función de la edad de la muestra ($F=3.61$; $p < .05$), siendo los estudiantes de mayor edad quienes son capaces de expresar y comunicar sus ideas con claridad y en un inglés inteligible. Las habilidades restantes no presentaron diferencias significativas, Comprensión Lectora ($F=.73$; $p > .05$), Comprensión Oral ($F= 2.59$; $p > .05$) y Expresión Escrita ($F= 1.19$; $p > .05$) (Tabla 5.12.).

Tabla 5.12. Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de la variable edad en las cuatro Habilidades lingüísticas (N=61).

Edad y Habilidades Lingüísticas nivel previo		N	Media	Desviación típica
Expresión oral	Menor edad	38	3,39	2,49
	Mayor edad	23	4,70	2,73
	Total	61	3,89	2,64
Expresión escrita	Menor edad	38	2,00	1,48
	Mayor edad	23	2,17	1,49
	Total	61	2,07	1,48
Comprensión lectora	Menor edad	38	14,66	5,52
	Mayor edad	23	15,91	5,55
	Total	61	15,13	5,52
Comprensión oral	Menor edad	38	7,13	2,17
	Mayor edad	23	6,13	2,63
	Total	61	6,75	2,38

Nota: En negrita $p < .05$.

Estos resultados son coincidentes con los presentados por Van-Gelderen, Schoonen, Stoel, de Glopper y Hulstijn (2007), al demostrar que los adultos presentaron puntuaciones superiores a los adolescentes y niños/as en el uso y expresión de la lengua. Los autores reconocieron en su investigación que los adultos aportaron mayor esfuerzo, interés y tenacidad frente al aprendizaje de la LE, logrando utilizar una mayor cantidad de estrategias de aprendizajes desarrolladas por la experiencia que han logrado obtener en otras materias.

Otros estudios, han evidenciado que la edad afecta el ritmo, la destreza de aprendizaje y las capacidades cognitivas de los estudiantes (Foss, 2010). Van-Gelderen, Schoonen, Stoel, de Glopper y Hulstijn (2007) en su estudio longitudinal demostraron, a diferencia de este estudio, los adolescentes puntuaron más alto que los adultos y los niños/as en las habilidades comunicativas en la LE.

Tanto para Lightbown y Spada (1993), como para Nikolov y Mihaljevic Djigunovic (2006) la edad puede ser una característica determinante en el rendimiento de una LE, pero agregan que existen otros factores, como la aptitud, la motivación y las oportunidades de

aprendizaje intra- y extra-aula, que contribuyen tanto al ritmo de aprendizaje como al resultado final del mismo (Muñoz, 2006).

En definitiva, considerando el nivel global de inglés se rechaza la hipótesis que el nivel de inglés global inicial es superior en los estudiantes adolescentes que en los estudiantes adultos. Sin embargo, tras el análisis de las habilidades lingüísticas de forma específica se puede señalar que los adultos puntuaron significativamente más alto que los adolescentes en la habilidad de Expresión Oral.

En resumen, se puede señalar que las variables sociodemográficas estudiadas no marcan diferencias significativas en el nivel previo de inglés global; sin embargo tras el análisis de las habilidades lingüísticas de forma específica se puede señalar que las alumnas en Expresión Escrita puntuaron significativamente más alto que los alumnos, mientras que los estudiantes del grupo de mayor edad presenta significativamente mejores resultados en la habilidad de Expresión Oral que los estudiantes del grupo de menor edad.

5.3.2. Variables Socioculturales

5.3.2.1. *Tipo de Enseñanza Media.*

Para contrastar la hipótesis planteada se analiza si los estudiantes que provienen de colegios Científico-Humanistas presentan más nivel de inglés inicial que los estudiantes provenientes de colegios Técnico-Profesionales. Ante lo cual se puede observar que los estudiantes que cursaron su Enseñanza media en colegios de tipo Científico-Humanista presentan resultados más altos estadísticamente significativos en el nivel inicial de inglés ($F=5.48$; $p < .05$), en comparación con sus pares de colegios de tipo Técnico Profesional (Tabla 5.13.).

Tabla 5.13. Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de tipo de Enseñanza media cursada (N=61).

Tipo de Enseñanza Media	N	Media	Desviación típica
Científico- Humanista*	45	29,51	8,95
Técnica, Comercial, Agrícola, Industrial o Polivalente	16	23,12	10,46
Total	61	27,83	9,70

Nota: * = $p < .05$.

En Chile la Enseñanza Media Técnica Profesional (EMTP) es la modalidad de educación responsable de entregar a los jóvenes una formación y especialidad técnica, que les facilite su inserción laboral una vez finalizada la E.M, a diferencia de la Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), con una clara orientación hacia la formación académica general enfocada a continuar estudios universitarios. Esta diferencia entre ambas modalidades es fundamental para explicar la diferencia de medias presentada; en la EMTP sobre el 60% del tiempo escolar está destinado a la formación técnica, restando horas pedagógicas a la formación general, lo que influye en el nivel previo de inglés.

Según el centro de estudios del Ministerio de Educación de Chile, en el estudio sobre los antecedentes y claves del diagnóstico de la Educación Técnica Profesional, quienes eligen la modalidad EMTP presentan con mayor frecuencia deficiencias académicas de entrada, situación que se acentúa aún más con la fuerte reducción del tiempo escolar destinado a la formación académica general al término de la enseñanza media (MINEDUC, 2012b).

Otro dato importante arrojado por el diagnóstico del MINEDUC (2012b), es que la EMTP se imparte con exclusividad en liceos del sector municipal y subvencionado, en donde una proporción importante de la matrícula de 3° y 4° medio, provienen de hogares con menor nivel de educación e ingresos más bajos, cuyos indicadores de logro educacional de entrada son bajos en relación a los que exhiben los estudiantes que optan por la Enseñanza Media Científico-Humanista.

Respecto de las habilidades lingüísticas específicas del idioma inglés en el nivel previo, se puede señalar que las habilidades pasivas presentaron diferencias estadísticas significativas, es decir en Comprensión Oral ($F=7.30$; $p<.05$) con una media de 7.22 y una desviación típica de 2.23 frente a una media de 5.44 y una desviación típica de 2.36 y en Comprensión Lectora ($F=5.27$; $p<.05$), con una media de 16.07 y una desviación típica de 5.16 frente a una media de 12.50 y una desviación típica de 5.82, favorable a quienes cursaron su E.M. en colegios de tipo Científico-Humanista (Tabla 5.14.), mientras que las habilidades activas como Expresión Oral ($F=2.48$; $p>.05$) y Expresión Escrita ($F=.145$; $p>.05$) no presentaron diferencias significativas.

Tabla 5.14. Media y desviación típica de las habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés en función del tipo de Enseñanza media cursada (N=61).

Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés		N	Media	Desviación típica
Expresión oral	Científico Humanista	45	4,20	2,64
	Técnica, Comercial, Agrícola o Industrial	16	3,00	2,53
	Total	61	3,89	2,64
Expresión escrita	Científico Humanista	45	2,02	1,53
	Técnica, Comercial, Agrícola o Industrial	16	2,19	1,37
	Total	61	2,07	1,48
Comprensión Lectora	Científico Humanista	45	16,07	5,16
	Técnica, Comercial, Agrícola o Industrial	16	12,50	5,82
	Total	61	15,13	5,52
Comprensión oral	Científico Humanista	45	7,22	2,23
	Técnica, Comercial, Agrícola o Industrial	16	5,44	2,36
	Total	61	6,75	2,38

Nota: En negrita $p<.05$.

En definitiva, se acepta la hipótesis que los estudiantes que provienen de colegios Científico-Humanistas poseen más nivel de inglés global inicial que los estudiantes que provienen de colegios Técnico-Profesionales. Del mismo modo, los estudiantes de colegios Científico-Humanistas puntuaron significativamente más alto en las habilidades de Comprensión Lectora y Comprensión Oral que sus pares de colegios Técnicos.

5.3.2.2. Tipo de colegio según su fuente de financiamiento.

Se analiza si los estudiantes de colegios particulares subvencionados tienen más nivel de inglés que los estudiantes de colegios municipales. Se puede observar que no existe una diferencia significativa en el nivel inicial de inglés global entre ambos tipos de colegios ($F=.17$; $p>.05$) (Tabla 5.15.). Este resultado pudiera ser explicado por la homogeneidad existente entre los colegios, ya que el énfasis curricular y los programas de estudio para la asignatura de inglés en los colegios Municipales y Particulares Subvencionados son prácticamente los mismos.

Tabla 5.15. Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de Tipo de colegio según su fuente de financiación (N=61).

Tipo de colegio según su fuente de financiación	N	Media	Desviación típica
Municipal	25	27,20	11,58
Particular subvencionado	36	28,27	8,31
Total	61	27,83	9,70

Respecto de las habilidades lingüísticas específicas del idioma inglés en el nivel previo, se puede señalar que los resultados de la varianza (ANOVA) indican que no existe diferencias significativas entre las habilidades de Expresión Oral ($F=.33$; $p>.05$) y Escrita ($F=.17$; $p>.05$) y las habilidades de Comprensión Lectora ($F=.82$; $p>.05$) y Comprensión Oral ($F=.27$; $p>.05$) en función del tipo de colegio según su fuente de financiación (Tabla 5.16.).

Tabla 5.16. Media y desviación típica de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés en función de los distintos grupos de Tipo de colegio según su fuente de financiación (N=61).

Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés		N	Media	Desviación típica
Expresión oral	Municipal	25	4,12	3,059
	Particular subvencionado	36	3,72	2,350
	Total	61	3,89	2,646
Expresión escrita	Municipal	25	2,16	1,625
	Particular subvencionado	36	2,00	1,394
	Total	61	2,07	1,482
Comprensión lectora	Municipal	25	14,36	6,525
	Particular subvencionado	36	15,67	4,733
	Total	61	15,13	5,524
Comprensión oral	Municipal	25	6,56	2,501
	Particular subvencionado	36	6,89	2,327
	Total	61	6,75	2,385

Resulta relevante agregar que en la muestra en estudio no existen estudiantes que hayan asistido a colegios Particulares Pagados que es en donde se producen las mayores diferencias en aprendizaje de idiomas, tal como lo evidencian los resultados del SIMCE de inglés del año 2012 (MINEDUC, 2013), en donde el 81% de los estudiantes de colegios Particulares Pagados, un 13% de establecimientos Subvencionados y sólo un 6% de establecimientos Municipales logran certificar internacionalmente su nivel de inglés. Esta situación evidencia la relación existente entre el tipo de colegio según su fuente de financiación y el nivel de inglés que logran alcanzar los estudiantes de cada tipo de colegio.

En cuanto a la diferencia entre los tipos de colegio según su fuente de financiación, que consideran otras asignaturas, no inglés, se encuentra un estudio realizado por Cervini y Basualdo (2003), en Argentina, muestra que el aprendizaje de matemática en la enseñanza secundaria se relaciona estrechamente con la distinción sectorial de colegio público y privado. Más aun, la investigación concluyó que el rendimiento promedio de los estudiantes de colegios privados era más alto que el de aquellos provenientes de establecimientos públicos; la diferencia en el aprendizaje estaba predeterminada por el

origen social del aprendiente, por la composición social de la institución educativa y por la disponibilidad de recursos didácticos en el colegio. Los autores concluyeron que la distinción entre los tipos de colegios según su fuente de financiación pudiera disminuir al igualar las condiciones y recursos de los establecimientos.

Otro estudio sobre rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Francisco Gavidia de San Salvador, que consideró las asignaturas de matemática, física, química y estadística y no la de inglés (Reyes, 2004), reveló una tendencia entre los egresados de colegios del sector privado a un mejor desempeño académico, lo que posiblemente deriva de exigencias más pronunciadas en el rendimiento escolar en los colegios particulares que en aquellos del sector estatal. Dicho estudio señaló que el nivel de rendimiento posiblemente sea consecuencia del nivel socioeconómico, diferenciándose las familias que pueden pagar una institución privada para la educación de los hijos de las que carecen de recursos para financiarles la educación.

Si bien la investigación mencionada anteriormente se relaciona con la formación en 'ciencias duras' como matemática, física, química, es posible pensar que pueda extrapolarse la misma situación al aprendizaje de lenguas por tratarse del desarrollo de habilidades y destrezas específicas y susceptibles de ser aprendidas; si bien el aprendizaje de inglés requiere que los estudiantes dispongan de determinadas características individuales, no es menos cierto que dicho aprendizaje se verá influenciado por el tipo de meta que posee el estudiante, por el contexto socio-cultural en el cual se encuentra inmerso, pero principalmente por la calidad de la educación que reciba.

En definitiva, se rechaza la hipótesis de que los estudiantes de colegios particulares subvencionados tienen más nivel de inglés que los estudiantes de colegios municipales. Se puede señalar además que en función del tipo de colegio según su fuente de financiamiento no existen diferencias significativas entre las cuatro habilidades lingüísticas estudiadas.

5.3.2.3. *Escolaridad del padre y de la madre.*

Para el análisis del nivel previo de inglés en función de la escolaridad del padre y de la madre de la muestra en estudio, se han considerado los estudios completos alcanzados por el padre y por la madre de los estudiantes; de esta forma se han conformado dos grupos en función de aquellos que completaron su educación obligatoria (E.B. y E.M.) y aquellos que continuaron con sus estudios de forma voluntaria en institutos profesionales, técnicos o en universidades (Ed. Superior).

Se organiza este sub-apartado considerando la escolaridad en función del padre y de la madre de los encuestados.

- *Escolaridad del padre.*

De acuerdo a la Hipótesis planteada se analiza si los estudiantes de padre con escolaridad superior presentan más nivel de inglés inicial que los estudiantes de padres con obligatoriedad escolar (E.B. y E.M.). Al respecto, el 85% de los padres de la muestra posee estudios Básicos y Secundarios completos, mientras que el 15% restante está formado por padres con estudios de nivel Superior completos.

Para el análisis de esta sub-dimensión y debido a que uno de los grupos es muy pequeño, se ha optado por utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-White para comparar dos muestras independientes y determinar si la diferencia es estadísticamente significativa.

Del análisis de la prueba no paramétrica U de Mann-White se desprende que no existe evidencia suficiente para señalar que los estudiantes de padres con escolaridad opcional (Ed. Superior) presentan más nivel de inglés inicial que los estudiantes de padres con obligatoriedad escolar (E.B. y E.M.) ($z=-.15$; $p>.05$) (Tabla 5.17.). Esta situación se puede explicar por la baja cantidad de padres que han finalizado su Educación Superior, ya que tal como lo plantean Chiu y Khoo (2005) los padres con mayor educación pueden generar y desarrollar en sus hijos las habilidades y destrezas cognitivo-sociales necesarias para un desempeño escolar más efectivo; ya que el compromiso de los padres con la educación de sus

hijos, conlleva resultados académicos positivos (Gutman & Midgley, 2000; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004).

Tabla 5.17. Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos del Nivel educacional del padre (N=61).

Nivel Educacional del padre		N	Rango promedio	Suma de Rangos
Nivel Previo de inglés	Obligatoriedad escolar del padre	52	30,17	1619,50
	Escolaridad opcional del padre	9	31,14	271,50
	Total	61		

Al analizar las habilidades lingüísticas específicas del idioma inglés en el nivel previo, se puede señalar que los resultados del análisis de la prueba no paramétrica (U de Mann_White) indican que no existe diferencias significativas entre las habilidades de Expresión Oral ($z=-.18$; $p>.05$), Expresión Escrita ($Z=-.09$; $p>.05$), Comprensión Lectora ($z=-.49$; $p>.05$) y Comprensión Oral ($z=-.27$; $p>.05$) en función de la escolaridad del padre (Tabla 5.18.).

Tabla 5.18. Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de la Escolaridad del padre (N=61).

Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés		N	Rango promedio	Suma de Rangos
Expresión oral	Obligatoriedad escolar del padre	52	30,00	1621,00
	Escolaridad opcional del padre	9	31,17	270,00
	Total	61		
Expresión escrita	Obligatoriedad escolar del padre	52	30,91	1607,50
	Escolaridad opcional del padre	9	31,50	283,50
	Total	61		
Comprensión lectora	Obligatoriedad escolar del padre	52	30,53	1587,50
	Escolaridad opcional del padre	9	33,72	303,50
	Total	61		
Comprensión oral	Obligatoriedad escolar del padre	52	29,50	1625,50
	Escolaridad opcional del padre	9	31,26	265,50
	Total	61		

- *Escolaridad de la madre.*

La escolaridad de las madres de la muestra está conformada principalmente por un 82% de madres con estudios Básicos y Secundarios, mientras que el 18% restante lo conforman madres con estudios de nivel Superior. Para el análisis de esta sub-dimensión y debido a que uno de los grupos es muy pequeño, se ha optado por utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-White para comparar dos muestras independientes y determinar si la diferencia es estadísticamente significativa.

De acuerdo a la Hipótesis planteada se analiza si los estudiantes de madres con Escolaridad opcional completa (Ed. Superior) presentan más nivel de inglés inicial que los estudiantes de madres con obligatoriedad escolar completa (E.B. y E.M.).

Del análisis de la prueba no paramétrica U de Mann-White se desprende que no existe evidencia suficiente para señalar que los estudiantes de madres con escolaridad opcional (Ed. Superior) presentan más nivel de inglés inicial que los estudiantes de madres con obligatoriedad escolar (E.B. y E.M.) ($z=-.07$; $p>.05$), situación que se pudiera explicar por la homogeneidad de la muestra y el escaso número de madres con Escolaridad opcional completa (Tabla 5.19.).

Tabla 5.19. Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos del Nivel educacional de la madre (N=61).

Nivel Educacional de la madre		N	Rango promedio	Suma de Rangos
Nivel Previo de inglés	Obligatoriedad escolar de la madre	50	30,92	1546,00
	Escolaridad opcional de la madre	11	31,36	345,00
Total		61		

Al analizar las habilidades lingüísticas específicas del idioma inglés en el nivel previo, se puede señalar que los resultados del análisis de la prueba no paramétrica (U de Mann_White) indican que no existe diferencias significativas entre las habilidades de Expresión Oral ($z=-.53$; $p>.05$), Expresión Escrita ($Z=-.04$;

$p > .05$), Comprensión Lectora ($z = -.13$; $p > .05$) y Comprensión Oral ($z = -.01$; $p > .05$) en función de la escolaridad de la madre (Tabla 5.20.).

Tabla 5.20. Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de la Escolaridad de la madre (N=61).

Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés		N	Rango promedio	Suma de Rangos
Expresión oral	Obligatoriedad escolar de la madre	50	31,56	1578,00
	Escolaridad opcional de la madre	11	28,45	313,00
	Total	61		
Expresión escrita	Obligatoriedad escolar de la madre	50	30,95	1547,50
	Escolaridad opcional de la madre	11	31,23	343,50
	Total	61		
Comprensión lectora	Obligatoriedad escolar de la madre	50	31,14	1557,00
	Escolaridad opcional de la madre	11	30,36	334,00
	Total	61		
Comprensión oral	Obligatoriedad escolar de la madre	50	31,01	1550,50
	Escolaridad opcional de la madre	11	30,95	340,50
	Total	61		

En definitiva, se rechaza la hipótesis que los estudiantes con padre/madre con escolaridad superior presentan más nivel de inglés inicial que los estudiantes con padre/madre con Enseñanza Básica o Media completa, probablemente porque la muestra presenta niveles educacionales muy homogéneos y bajos tanto en los padres como en las madres de los encuestados. Se puede señalar además que no existen diferencias significativas en las cuatro habilidades lingüísticas estudiadas entre los estudiantes con padre/madre con escolaridad superior y los estudiantes con padre/madre con Enseñanza Básica o Media completa. No obstante, los resultados son limitados por el escaso número de casos en uno de los grupos.

5.3.2.4. Experiencia de otros estudios superiores.

De acuerdo a la hipótesis planteada se analiza si los estudiantes provenientes de otros estudios superiores poseen más nivel de inglés que los que no la tienen. Debido a que uno de los grupos es muy pequeño se ha optado por utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-White para comparar dos muestras independientes y determinar si la diferencia es estadísticamente significativo.

Del análisis de la prueba no paramétrica U de Mann-White se desprende que no existe evidencia suficiente para señalar que el nivel de inglés previo es diferente en función de la experiencia obtenida por otros estudios superiores cursados ($z=-.25$; $p>.05$) (Tabla 5.21.).

Tabla 5.21. Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de estudios superiores (N=61).

Experiencia de otros estudios superiores		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel previo de inglés	Sin estudios superiores previos	55	30,81	1694,50
	Con estudios superiores previos	6	32,75	196,50
	Total	61		

Respecto del análisis de las habilidades lingüísticas específicas del idioma inglés en el nivel previo, se puede señalar que los resultados del análisis de la prueba no paramétrica (U de Mann-White) indican que no existe evidencia suficiente para señalar que las habilidades de Expresión oral ($z=-.88$; $p>.05$), Expresión escrita ($z=-.18$; $p>.05$), Comprensión lectora ($z=-.60$; $p>.05$) y Comprensión oral ($z=-.91$; $p>.05$) son diferentes en función de contar o no con la experiencia obtenida por otros estudios superiores (Tabla 5.22.).

Tabla 5.22. Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de estudios superiores (N=61).

Experiencia de otros estudios superiores		N	Rango promedio	Suma de rangos
Expresión oral	Sin estudios superiores previos	55	30,35	1669,00
	con estudios superiores previos	6	37,00	222,00
	Total	61		
Expresión escrita	Sin estudios superiores previos	55	30,86	1697,50
	con estudios superiores previos	6	32,25	193,50
	Total	61		
Comprensión lectora	Sin estudios superiores previos	55	30,55	1680,00
	con estudios superiores previos	6	35,17	211,00
	Total	61		
Comprensión oral	Sin estudios superiores previos	55	31,68	1742,50
	con estudios superiores previos	6	24,75	148,50
	Total	61		

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a rechazar la hipótesis de que los estudiantes con otros estudios superiores poseen más nivel de inglés que los que no lo tienen. De hecho, no existen diferencias significativas en ninguna de las cuatro habilidades lingüísticas del inglés. No obstante, los resultados son limitados por el escaso número de casos en uno de los grupos.

5.3.2.5. Experiencia de estudios complementarios en inglés.

Al consultar a los estudiantes si antes de ingresar a la universidad habían realizado algún taller o curso de inglés por agrado y gusto personal, el 97% de ellos respondió que no habían realizado ningún curso previo; por lo que ingresaron a la carrera de PGB con el inglés que aprendieron en el colegio, mientras que sólo el 3% de ellos había asistido a clases extras de inglés. Ante lo cual se analiza si los estudiantes con estudios en inglés complementarios tienen un nivel superior en inglés frente a los estudiantes que no lo tienen, para lo cual se utiliza la prueba no paramétrica U de Mann-White para comparar dos muestras independientes y así determinar su significancia estadística.

Del análisis de la prueba no paramétrica (U de Mann-White) se puede señalar que los estudiantes con otros estudios en inglés tienen un nivel superior en la LE, frente a los que no los tienen ($z=-1,71$; $p<.05$); por lo que la diferencia producida entre los estudiantes con cursos de inglés previo al ingreso a la universidad, con un rango promedio de 47.84 frente a un rango promedio de 30.13, resulta estadísticamente significativa (Tabla 5.23.).

Tabla 5.23. Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos en Experiencia de cursos complementarios en inglés (N=61).

Experiencia de cursos complementarios en inglés		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel Previo de inglés	Sin cursos complementarios de inglés previo a ingresar a la universidad	58	30,13	1747,50
	Con cursos complementarios de inglés previo a ingresar a la universidad*	3	47,83	143,50
Total		61		

Nota: $p<.05$.

Respecto del análisis de las cuatro habilidades lingüísticas en función de haber cursado estudios de inglés previos al ingreso a la carrera de PGB, se puede señalar que la prueba no paramétrica (U de Mann-White) arrojó que sólo la diferencia del rango promedio en la habilidad de Comprensión oral resultó estadísticamente significativa ($z=-2,21$; $p<.05$) favorable a quienes habían cursado estudios de inglés complementarios antes de entrar a la universidad, mientras que en las restantes habilidades, Expresión oral ($z=-1,17$; $p>.05$), Expresión escrita ($z=-1,53$; $p>.05$) y Comprensión lectora ($z=-,53$; $p>.05$), la diferencia producida entre rangos no resulta significativa (Tabla 5.24.).

Tabla 5.24. Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de Experiencia de cursos complementarios en inglés (N=61).

Experiencia de cursos complementarios en inglés		N	Rango promedio	Suma de rangos
Expresión oral	Sin cursos complementarios de inglés	58	30,40	1763,00
	Con cursos complementarios de inglés	3	42,67	128,00
	Total	61		
Expresión escrita	Sin cursos complementarios de inglés	58	30,22	1753,00
	Con cursos complementarios de inglés	3	46,00	138,00
	Total	61		
Comprensión lectora	Sin cursos complementarios de inglés	58	30,72	1782,00
	Con cursos complementarios de inglés	3	36,33	109,00
	Total	61		
Comprensión oral	Sin cursos complementarios de inglés	58	29,87	1732,50
	Con cursos complementarios de inglés	3	52,83	158,50
	Total	61		

Nota: En negrita $p < .05$.

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis que los estudiantes con otros estudios complementarios en inglés tienen un nivel superior en la LE frente a los que no los tienen, especialmente en el desarrollo de la habilidad de Comprensión oral, la cual presenta diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes con estudios complementarios en inglés. No obstante, los resultados son limitados por el escaso número de casos en uno de los grupos.

5.3.2.6. Actividades extras y voluntarias en inglés.

Para el análisis del nivel previo de inglés en función de las actividades extras y voluntarias en inglés se ha calculado el total del ítem con el promedio de la puntuación y se han conformado dos grupos de estudiantes, los que no realizan ninguna actividad y los que realizan alguna actividad. El 39% de los estudiantes del estudio no realizan ninguna actividad extra en inglés, mientras que el 61% restante realiza alguna actividad extras y voluntarias en inglés como leer, chatear o escuchar música con letra en inglés (Tabla 5.25.). Sin embargo la frecuencia con la cual realizan las actividades extra es muy baja.

Tabla 5.25. Porcentaje de Actividades extras y voluntarias en inglés para los distintos grupos (N=61).

Total Actividades extras y voluntarias en inglés	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No realiza ninguna actividad	24	39,3	39,3
Realiza alguna actividad	37	60,7	60,7
Total	61	100,0	100,0

De acuerdo a la Hipótesis planteada se analiza si los estudiantes que realizan actividades extras y voluntarias en inglés presentan un nivel superior de inglés, frente a los estudiantes que no realizan actividades extras. Del análisis de la varianza (ANOVA), se observa que no existe evidencia suficiente para señalar que los estudiantes que realizan actividades extras y voluntarias en inglés presentan un nivel superior de inglés ($F=0.47$; $p > 0.5$) (Tabla 5.26.).

Tabla 5.26. Media y Desviación típica del Nivel Previo de inglés para los distintos en función del Total de las Actividades extras y voluntarias en inglés (N=61).

Total Actividades extras y voluntarias en inglés	N	Media	Desviación típica
No realiza ninguna actividad	24	27,50	10,04
Realiza alguna actividad	37	28,05	9,61
Total	61	27,84	9,70

Respecto del análisis de las cuatro habilidades lingüísticas en inglés, se puede señalar que no existe evidencia suficiente para señalar que los estudiantes que realizan actividades extras y voluntarias en inglés presentan un nivel superior de inglés en las habilidades lingüísticas estudiadas, frente a los estudiantes que no realizan ninguna actividad extras en inglés. Es así como Expresión escrita ($F=.01$; $p > .05$), Expresión oral ($F=.66$; $p > .05$), Comprensión lectora ($F=.13$; $p > .05$) y Comprensión oral ($F=.60$; $p > .05$) no presentaron diferencias significativas entre medias (Tabla 5.27.); tal vez debido a que los estudiantes que realizan actividades extras lo hacen con escasa frecuencia. Interpretación que es válida para ambos resultados.

Tabla 5.27. Media y desviación típica de las Habilidades Lingüísticas previas en inglés en función del Total de las actividades extras y voluntarias en inglés (N=61).

Actividades extras y voluntarias en inglés		N	Media	Desviación típica
Expresión Oral	No realiza ninguna actividad	24	3,54	2,670
	Realiza alguna actividad	37	4,11	2,643
	Total	61	3,89	2,646
Expresión Escrita	No realiza ninguna actividad	24	2,04	1,574
	Realiza alguna actividad	37	2,08	1,441
	Total	61	2,07	1,482
Comprensión Lectora	No realiza ninguna actividad	24	15,46	5,786
	Realiza alguna actividad	37	14,92	5,418
	Total	61	15,13	5,524
Comprensión Oral	No realiza ninguna actividad	24	6,46	2,904
	Realiza alguna actividad	37	6,95	1,999
	Total	61	6,75	2,385

En suma, los resultados totales obtenidos de las actividades extras y voluntarias en inglés conducen a rechazar la hipótesis planteada de que los estudiantes que realizan actividades extras y voluntarias en inglés presentan un nivel superior de inglés previo frente a los estudiantes que no realizan ninguna actividad extras en inglés. De igual forma, no se encontraron diferencias significativas en las habilidades lingüísticas estudiadas en función de realizar o no actividades extras. Estos resultados se pueden explicar por la escasa frecuencia con que realizan las actividades extras aquellos que las llevan a cabo.

Considerando que las actividades extras y voluntarias en inglés que realizan los participantes de la muestra son variadas y apuntan a diferentes habilidades lingüísticas, se ha optado por analizar en detalle las diferentes en nivel de inglés global y de cada habilidad lingüística en función de cada una de las actividades extras.

a) Hablar/escribir con no nativos en inglés.

Se analiza si los estudiantes que hablan o escriben en inglés con personas no nativas del idioma presentan niveles más altos de inglés frente a los estudiantes que no lo hacen. Al respecto la mayoría de los estudiantes de la muestra no realizan esta actividad, sin embargo aquellos que la practican logran obtener significativamente mejores resultados en el nivel inicial de inglés, con una media de 31,45 y una desviación típica de 8,64 frente a una media de 25,79 y una desviación típica de 9,78 de quienes no se comunican con personas no-nativas en inglés ($F=5.10$; $p<.05$) (Tabla 5.28.).

Tabla 5.28. Media y desviación típica del nivel previo de inglés en función de si hablan o escriben con no-nativos en inglés (N=61).

Hablar o escribir con NO nativos en inglés	N	Media	Desviación típica
NO habla o escribe con no- nativos en inglés	39	25,79	9,78
Habla o escribe con no- nativos en inglés*	22	31,45	8,64
Total	61	27,84	9,70

Nota: * $p<.05$.

Respecto del análisis de las cuatro habilidades lingüísticas previas en inglés en función de comunicarse con personas no nativas en inglés, se puede señalar que las habilidades activas de Expresión Oral ($F= 11.04$; $p<.05$) y Expresión Escrita ($F= 3.77$; $p<.05$) marcan diferencias significativas, no así en las habilidades pasivas de Comprensión Oral ($F=1.95$; $p>.05$) y Comprensión Lectora ($F=1.60$; $p>.05$) (Tabla 5.29.). Situación que resulta altamente coherente, ya que a mayor cantidad de práctica del idioma inglés, mejor serían los resultados obtenidos en esta habilidad.

Tabla 5.29. Media y desviación típica de las Habilidades Lingüísticas previas en inglés en función de si hablan o escriben con no nativos en inglés (N=61).

Hablar o escribir con NO nativos en inglés		N	Media	Desviación típica
Expresión Oral	NO Habla o escribe con no nativos en inglés	39	3,10	2,415
	Habla o escribe con no nativos en inglés	22	5,27	2,511
	Total	61	3,89	2,646
Expresión Escrita	NO Habla o escribe con no nativos en inglés	39	1,79	1,490
	Habla o escribe con no nativos en inglés	22	2,55	1,371
	Total	61	2,07	1,482
Comprensión Lectora	NO Habla o escribe con no nativos en inglés	39	14,46	5,735
	Habla o escribe con no nativos en inglés	22	16,32	5,037
	Total	61	15,13	5,524
Comprensión Oral	NO Habla o escribe con no nativos en inglés	39	6,44	2,573
	Habla o escribe con no nativos en inglés	22	7,32	1,937
	Total	61	6,75	2,385

Nota: En negrita $p < .05$.

En síntesis, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis que los estudiantes que se comunican en inglés con personas no nativas del idioma presentan un mayor nivel de inglés inicial que los estudiantes que no realizan esta actividad. Esta diferencia se presenta específicamente en las habilidades activas del idioma, Expresión Oral y Expresión Escrita. Situación que refleja la importancia de utilizar la lengua como un vehículo de comunicación entre las personas durante la mayor cantidad de tiempo posible.

b) Hablar/escribir con nativos en inglés.

Se analiza si los estudiantes que se comunican en inglés con personas nativas del idioma presentan un nivel superior de inglés frente a los estudiantes que no se comunican con personas nativas del idioma.

Sobre el 80% de los estudiantes de la muestra no realizan esta actividad, por lo que se utiliza la prueba no paramétrica U de Mann-White para conocer si esta variable incide en el nivel previo de inglés de los estudiantes de la sede.

Del análisis de la prueba no paramétrica (U de Mann-White) se puede señalar que no existe evidencia significativa para señalar que el nivel previo de inglés es diferente en función de quienes practican inglés en forma oral o escrita con nativos del inglés ($z=-,91$; $p>.05$) (Tabla 5.30.). Se debe considerar que las posibilidades de intercambio son escasas y que los extranjeros que llegan a la Sede mediante basan sus expectativas primarias en el aprendizaje de la lengua castellana o en un mayor desarrollo lingüístico en español.

Tabla 5.30. Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés en función de si hablan o escriben con nativos en inglés (N=61).

Hablar o Escribir con nativos en inglés	N	Rango promedio	Suma de rangos
NO Habla o escribe con nativos en inglés	54	30,26	1634,00
Habla o escribe con nativos en inglés	7	36,71	257,00
Total	61		

En las cuatro habilidades lingüísticas previas en inglés, Expresión Escrita ($z=-.65$; $p>.05$), Expresión Oral ($z=-1.28$; $p>.05$), Comprensión Oral ($z=-.19$; $p>.05$) y Comprensión Lectora ($z=-1.13$; $p>.05$), no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las habilidades en función de si se habla o escribe en inglés con personas nativas del idioma (Tabla 5.31.), situación que se puede explicar porque los estudiantes de la muestra que hablan o escriben con angloparlantes lo realizan con muy poca frecuencia, debido a las escasas o nulas oportunidades de contacto que tienen los estudiantes de la sede de tener una comunicación efectiva y auténtica en el idioma inglés. Interpretación que es válida para ambos resultados.

Tabla 5.31. Rango promedio de las Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés en función de si hablan o escriben con nativos en inglés (N=61).

Hablar o Escribir con nativos en inglés		N	Rango promedio	Suma de rangos
Expresión oral	NO Habla o escribe con nativos en inglés	54	29,96	1618,00
	Habla o escribe con nativos en inglés	7	39,00	273,00
	Total	61		
Expresión escrita	NO Habla o escribe con nativos en inglés	54	30,47	1645,50
	Habla o escribe con nativos en inglés	7	35,07	245,50
	Total	61		
Comprensión lectora	NO Habla o escribe con nativos en inglés	54	30,07	1624,00
	Habla o escribe con nativos en inglés	7	38,14	267,00
	Total	61		
Comprensión oral	NO Habla o escribe con nativos en inglés	54	31,16	1682,50
	Habla o escribe con nativos en inglés	7	29,79	208,50
	Total	61		

La experiencia ha demostrado que, a pesar de la presencia de estudiantes extranjeros en la Sede, las instancias de práctica del idioma inglés no son frecuentes entre los estudiantes anglófonos y los que están en proceso de aprenderla, no obstante las edades de los dos grupos de estudiantes son muy similares y, por ende, se podría esperar una buena cantidad y calidad de interacción en inglés como resultado de la posible comunión de intereses entre ellos. Según Norton (2000), lo que sucede a menudo es que los angloparlantes no suelen estar dispuestos a involucrarse en negociaciones de significado con los aprendientes de esa lengua, por resultarles un proceso sin una comunicación efectiva, lento y poco dinámico; este vacío lingüístico-comunicativo puede deberse a que el objetivo de los estudiantes extranjeros al venir a Chile es con la intención clara y decidida de aprender y/o mejorar la calidad de su desempeño en la lengua castellana.

En definitiva, el nivel de inglés previo de la muestra no presenta diferencias significativas en función de si se habla o se escribe en inglés con personas nativas del idioma, como tampoco resultó significativo para las habilidades lingüísticas estudiadas, debido a la escasa frecuencia con la cual realizan este tipo de actividades extras y voluntarias en inglés. Se puede señalar que un aspecto importante en este sentido pudiera ser la falta de contacto existente entre los estudiantes de la muestra y personas del mundo anglosajón,

como también pueden existir otros factores que incidan, tal es el hecho de manejar escasas estructuras lingüísticas y fónicas que impidan una comunicación fluida y de calidad para ambos interlocutores, lo que puede provocar un cierto grado de inseguridad y ansiedad en los estudiantes del estudio. No obstante, los resultados son limitados por el escaso número de casos en uno de los grupos.

c) Leer en inglés.

Del análisis de la varianza (ANOVA) se desprende que no existe evidencia suficiente para señalar que el nivel de inglés previo es diferente en función de leer en inglés ($F=.02$; $p>.05$) (Tabla 5.32.). Lo que se pudiera explicar por una carencia motivacional personal frente a la lectura en inglés y/o debido a las limitaciones lingüísticas propias frente al idioma.

Tabla 5.32. Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de leer en inglés (N=61).

Leer en inglés	N	Media	Desviación típica
NO Lee en inglés	38	27,97	8,74
Lee en inglés	23	27,60	11,33
Total	61	27,84	9,70

Es conveniente no perder de vista el contexto en el cual se sitúa Chile respecto de sus hábitos lectores, ante lo cual el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) en conjunto con el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) realizaron encuestas de consumo cultural en Chile durante los años 2004 y 2005 y detectaron que sólo el 40% de los encuestados había leído al menos un libro en los doce meses anteriores a la encuesta. Actualmente, según el informe sobre el comportamiento lector a nivel nacional (CNCA, 2011), en su apartado sobre actividades en el tiempo libre se observa que leer es una de las actividades menos realizadas voluntariamente y que dentro de los motivos de los chilenos que declaran no leer libros, la razón más frecuente es la "Falta de interés" (47,3%).

Con respecto a las variables sociodemográficas que se relacionan con puntaje en la prueba de comprensión lectora el informe de la CNCA (2011) es tajante al señalar que

aspectos como el ingreso per cápita de los hogares, los años de educación y la educación de las madres y padres de los encuestados mayores de 15 años, se relacionaron significativamente con el puntaje final de la prueba de comprensión lectora en promedio.

Si esta es la realidad chilena en comprensión lectora de la propia lengua materna, entonces no resulta complejo pensar que esta relación pudiera ser aún peor frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera y que tal como se observa en este estudio los estudiantes que leen en sus tiempos de ocio obtienen mejores resultados de logro ya que según el informe de la CNCA estos estudiantes emplean estrategias específicas de lecturas desarrolladas, tal vez inconscientemente, desde la práctica de la lectura en los niveles pre-escolares.

Para este estudio, es altamente probable que la ausencia de actividades de lectura en inglés, sean estas noticias, revistas o algún otro tipo de texto, se deba a las dificultades o barreras que los estudiantes encuentran en la sintaxis y la gramática del idioma inglés. De igual forma, los estudiantes no tratan de comprender el contenido de un texto, sino que traducen lo que están leyendo literalmente palabra por palabra, lo que aumenta la frustración y la ansiedad de no comprender lo que se lee.

Siendo la lectura un proceso que requiere del uso de habilidades y estrategias específicas para su desarrollo, se analiza si las habilidades lingüísticas son superiores en los estudiantes que leen en inglés; los resultados del análisis de la varianza (ANOVA) indican que no existe evidencia suficiente para señalar que las habilidades de Expresión Oral ($F=.43$; $p>.05$), Expresión Escrita ($F=.19$; $p>.05$), Comprensión Oral ($F=.02$; $p>.05$) y Comprensión Lectora ($F=.38$; $p>.05$) son superiores en los estudiantes que leen en inglés (Tabla 5.33.), tal vez producto de la escasa frecuencia de los que sí practican la actividad. Interpretación que es válida para ambos resultados.

Tabla 5.33. Media y desviación típica de las Habilidades Lingüísticas previas en inglés en función de leer en inglés (N=61).

Leer en inglés		N	Media	Desviación típica
Expresión Oral	NO Lee en inglés	38	3,71	2,404
	Lee en inglés	23	4,17	3,040
	Total	61	3,89	2,646
Expresión Escrita	NO Lee en inglés	38	2,00	1,433
	Lee en inglés	23	2,17	1,586
	Total	61	2,07	1,482
Comprensión Lectora	NO Lee en inglés	38	15,47	5,092
	Lee en inglés	23	14,57	6,251
	Total	61	15,13	5,524
Comprensión Oral	NO Lee en inglés	38	6,79	2,495
	Lee en inglés	23	6,70	2,245
	Total	61	6,75	2,385

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a rechazar la hipótesis de que los estudiantes que leen en inglés poseen más nivel de inglés que los que no leen. Del mismo modo no existen diferencias significativas en ninguna de las cuatro habilidades lingüísticas del inglés.

d) Escuchar Música en inglés.

Se analiza si los estudiantes que escuchan música con letra en inglés presentan más nivel de inglés que los estudiantes que no realizan la actividad. Debido a que uno de los grupos es muy pequeño, se ha optado por utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-White para comparar dos muestras independientes y determinar si la diferencia entre ellas es estadísticamente significativo. Ante lo cual, se puede señalar que no existe evidencia suficiente para señalar que los estudiantes que escuchan música con letra en inglés presentan más nivel de inglés que los que no escuchan música en inglés ($z=-1.39$; $p>.05$) (Tabla 5.34.).

Tabla 5.34. Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos de escuchar música con letra en inglés (N=61).

Escuchar música con letra en inglés	N	Rango promedio	Suma de Rangos
No Escucha música con letra en inglés	21	26,62	559,00
Escucha música con letra en inglés	40	33,30	1332,00
Total	61		

En función de las cuatro habilidades lingüísticas previas en inglés, Expresión Escrita, Expresión Oral, Comprensión Oral y Comprensión Lectora; se observa que los resultados del análisis de la prueba no paramétrica U de Mann-White para muestras independientes, indica que existe evidencia significativa suficiente para señalar que la Expresión Oral es diferente en función de escuchar música con letra en inglés ($z=-1.77$; $p<.05$), probablemente debido a que al escuchar música con letra en inglés facilita el desarrollo fonológico y la discriminación auditiva del idioma. Para Santamaría (2000), el hecho de escuchar música en inglés (canciones) resulta ventajoso para quienes las utilizan, debido a que son vehículos de información lingüística, debido a que ofrecen al estudiante oportunidades para practicar la entonación, la pronunciación y el ritmo.

Las restantes habilidades lingüísticas no presentan diferencias estadísticas significativas entre los rangos promedio, Expresión Escrita ($z=-1.33$; $p>.05$), Comprensión Lectora ($z=-1.13$; $p>.05$) y Comprensión Oral ($z=-.03$; $p>.05$) (Tabla 5.35.), en función de escuchar música con letra en inglés. Por lo que a pesar de que la música produce un efecto motivador para iniciar los estudios de la LE, ésta no pareciera ser suficiente para marcar diferencias significativas en las habilidades.

Tabla 5.35. Rango promedio de las cuatro Habilidades lingüísticas del Nivel Previo de inglés en función de escuchar música con letra en inglés (N=61).

Escuchar Música con letra en inglés		N	Rango promedio	Suma de Rangos
Expresión oral	NO Escucha música con letra en inglés	21	25,48	535,00
	Escucha música con letra en inglés	40	33,90	1356,00
	Total	61		
Expresión escrita	NO Escucha música con letra en inglés	21	26,90	565,00
	Escucha música con letra en inglés	40	33,15	1326,00
	Total	61		
Comprensión lectora	NO Escucha música con letra en inglés	21	27,45	576,50
	Escucha música con letra en inglés	40	32,86	1314,50
	Total	61		
Comprensión oral	NO Escucha música con letra en inglés	21	30,88	648,50
	Escucha música con letra en inglés	40	31,06	1242,50
	Total	61		

Nota: En negrita $p < .05$.

A pesar de la estrecha relación existente entre el aprendizaje de una LE y la música, es necesario distinguir entre la música que escucha la muestra por gusto personal y la música que utilizan los docentes como recurso educativo. De esta forma y con los análisis precedentes se puede señalar que a pesar de que los participantes del estudio escuchan música con letra en inglés, esta actividad es bastante infrecuente. Sin embargo, parece haber algún tipo de influencia en aspectos específicos de la fonología inglesa (no medidos en este estudio) como en el ritmo y la entonación.

Los estudios hasta ahora no han considerado la variable 'escuchar música con letra en inglés por placer o gusto personal' como un aspecto influyente en el aprendizaje de LE; sin embargo han considerado como relevante la relación existente entre el aprendizaje de una lengua y la música como recurso educativo. Es así como Weatherford (2005) y Richards (2006) señalan que usar la música en clases de inglés es muy útil para que los estudiantes aprendan vocabulario y gramática, pues esta le otorga un contexto propicio para asociar conocimientos y retenerlos en la memoria de largo plazo. Ya que según los autores la música facilita el aprendizaje -al crear un ambiente de confianza y sin estrés- y

el desarrollo de habilidades de discriminación auditiva y de pronunciación de nuevos sonidos, en el marco contextualizado de lengua viva.

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a rechazar la hipótesis de que los estudiantes que escuchan música con letra en inglés poseen más nivel de inglés global que los que no escuchan música en inglés. Sin embargo, se puede señalar que los estudiantes que escuchan música con letra en inglés poseen más nivel de inglés en la habilidad de Expresión Oral, con un rango promedio de 33.90 frente a un rango promedio de 25.48 de quienes no escuchan música con letra en inglés, situación que facilita el aspecto fonológico del inglés, que se advierte en los niveles segmentales²⁴ y prosódicos²⁵, al momento de comunicar y expresar sus ideas inteligiblemente.

e) Ver TV subtitulada por cable o en el cine.

Del análisis de la varianza (ANOVA) se puede observar que no hay diferencias significativas en el nivel previo de inglés entre los estudiantes que ven TV subtitulada por cable o en el cine en inglés y los que no lo hacen ($F=.34$; $p>.05$) (Tabla 5.36.).

Tabla 5.36. Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de Ver TV subtitulada por cable o en el cine en inglés (N=61).

Ver TV subtitulada por cable o en el cine en inglés	N	Media	Desviación típica
NO ve TV Subtitulada por cable o en el cine en inglés	36	27,22	9,932
Ve TV Subtitulada por cable o en el cine en inglés	25	28,72	9,511
Total	61	27,84	9,709

Esta situación pudiera confirmar que los estudiantes de la muestra no han podido comprobar las ventajas que les ofrece el ver TV con subtítulos por cable o en el cine en el

²⁴ Vocales y consonantes.

²⁵ Acento, acentuación, ritmo y entonación.

desarrollo del *input* y el *output* en la L2, ya sea porque la condición económica no les permite acceder a esta actividad o bien porque su nivel de conocimientos –aún insuficiente – constituye una dificultad para la comprensión, dada la brecha entre su caudal lingüístico y el *input* comprensible que pueden lograr extraer de los filmes, dado estas condiciones pudiera ser esperable algún grado de frustración o desinterés por parte de la muestra en estudio.

En función de las cuatro habilidades lingüísticas previas en inglés y del análisis de la varianza (ANOVA) se desprende que no existe evidencia suficiente para señalar que los estudiantes que ven TV subtitulada por cable o en el cine en inglés presentan más nivel de inglés que los estudiantes que no ven TV subtitulada por cable o en el cine en inglés en las habilidades lingüísticas previas de Expresión Oral ($F=.45$; $p>.05$), Expresión Escrita ($F=.01$; $p>.05$), Comprensión Oral ($F=.11$; $p>.05$) y Comprensión Lectora ($F=.35$; $p>.05$) (Tabla 5.37.); situación que pudiera reflejar tanto el bajo nivel lingüístico que posee la muestra -lo que pudiera dificultar un nivel óptimo de comprensión de lo que se ve- como la escasa frecuencia con la cual los estudiantes de la muestra ven TV subtitulada por cable o en el cine en inglés. Interpretación que es válida para ambos resultados.

Tabla 5.37. Media y desviación típica de las Habilidades Lingüísticas previas en inglés en función de Ver TV subtitulada por cable o en el cine en inglés (N=61).

Ver TV subtitulada por cable o en el cine en inglés		N	Media	Desviación típica
Expresión Oral	NO ve TV Subtitulada por cable o en el cine en inglés	36	3,69	2,628
	Ve TV Subtitulada por cable o en el cine en inglés	25	4,16	2,703
	Total	61	3,89	2,646
Expresión Escrita	NO ve TV Subtitulada por cable o en el cine en inglés	36	2,08	1,481
	Ve TV Subtitulada por cable o en el cine en inglés	25	2,04	1,513
	Total	61	2,07	1,482
Comprensión Lectora	NO ve TV Subtitulada por cable o en el cine en inglés	36	14,78	5,586
	Ve TV Subtitulada por cable o en el cine en inglés	25	15,64	5,507
	Total	61	15,13	5,524
Comprensión Oral	NO ve TV Subtitulada por cable o en el cine en inglés	36	6,67	2,496
	Ve TV Subtitulada por cable o en el cine en inglés	25	6,88	2,261
	Total	61	6,75	2,385

En definitiva y a la luz de los datos obtenidos, se rechaza la hipótesis que los estudiantes que ven TV subtitulada por cable o en el cine en inglés presentan más nivel de inglés que los estudiantes que no lo hacen, sin embargo a la luz del análisis de las habilidades lingüísticas previas se presentan diferencias significativas en la habilidad de comprensión oral en el nivel previo de inglés de los estudiantes que frecuentemente ven TV subtitulada por cable o en el cine.

f) Navegar por internet en páginas en inglés.

Se analiza si los estudiantes que Navegan por internet en páginas en inglés presentan un mayor nivel de inglés frente a los estudiantes que no lo hacen. Para el análisis del nivel previo de inglés en función de navegar por internet en páginas en inglés se han conformado dos grupos, los que Navegan por internet en páginas en inglés y los que no. Ante lo cual se puede observar que aquellos estudiantes que navegan por internet en páginas en inglés logran obtener significativamente mejores resultados en el nivel inicial de inglés, con una media de 31.40 y una desviación típica de 8.80, frente a una media de 25.36 y una desviación típica de 9.64 ($F=6.20$; $p<.05$), que los estudiantes que no realizan la actividad (Tabla 5.38.).

Tabla 5.38. Media y desviación típica del Nivel Previo de inglés en función de navegar por internet en páginas en inglés (N=61).

Navegar por internet en páginas en inglés	N	Media	Desviación típica
NO Navega por internet en páginas en inglés	36	25,36	9,649
Navega por internet en páginas en inglés*	25	31,40	8,803
Total	61	27,84	9,709

Nota: * $p<.05$.

Se analiza si los estudiantes que navegan por internet en páginas en inglés presentan un mayor nivel de inglés en las cuatro habilidades lingüísticas frente a los estudiantes que no lo hacen. Del análisis de la varianza (ANOVA) se desprende que los estudiantes que navegan por internet en páginas en inglés presentan un mayor nivel de inglés en las

habilidades de Expresión Oral ($F= 7,13$; $p<.05$), con una media de 4.92 y una desviación típica de 2.51 frente a una media de 3.17 y una desviación típica de 2.52, y de Comprensión Lectora ($F=5.43$; $p<.05$) con una media de 17.04 y una desviación típica de 4.61 frente a una media de 13.81 y una desviación típica de 5.77 (Tabla 5.39.), mientras que en las habilidades de Expresión Escrita ($F=.88$; $p>.05$) y Comprensión Oral ($F=1.23$; $p>.05$) no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Estos hallazgos son coincidentes con los encontrados por Liontas (2001) en su estudio experimental pre-post test en donde el uso de internet y de tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el proceso de enseñanza-aprendizaje produjo logros significativos tanto en la habilidad comunicativa como en la motivación de la muestra (Quintanilla & Ferreira, 2010).

Tabla 5.39. Media y desviación típica de las Habilidades lingüísticas previas en inglés en función de navegar por internet en páginas en inglés (N=61).

Navegar por internet en páginas en inglés		N	Media	Desviación típica
Expresión Oral	NO Navega por páginas en inglés	36	3,17	2,524
	Navega por páginas en inglés	25	4,92	2,515
	Total	61	3,89	2,646
Expresión Escrita	NO Navega por páginas en inglés	36	1,92	1,481
	Navega por páginas en inglés	25	2,28	1,487
	Total	61	2,07	1,482
Comprensión Lectora	NO Navega por páginas en inglés	36	13,81	5,771
	Navega por páginas en inglés	25	17,04	4,614
	Total	61	15,13	5,524
Comprensión Oral	NO Navega por páginas en inglés	36	6,47	2,360
	Navega por páginas en inglés	25	7,16	2,410
	Total	61	6,75	2,385

Nota: En negrita $p<.05$.

Desde el punto de vista del desarrollo personal y lingüístico, Arnold (2000) señala que este tipo de actividades extras desarrolla la autonomía del estudiante, ya que internet ofrece una amplia gama de material de lectura, tanto original como adaptado, de los más diversos temas y altamente motivadores para los estudiantes; por lo que el estudiante al

navegar por internet en páginas en inglés aplica inconscientemente estrategias de aprendizaje que apuntan a desarrollar y nutrir el léxico, la gramática y la autonomía en el aprendizaje de la LE.

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis que los estudiantes que Navegan por internet en páginas en inglés presentan un mayor nivel en la lengua frente a los estudiantes que no lo hacen, especialmente en las habilidades de Expresión Oral y Comprensión Lectora.

g) Chatear o enviar correos electrónicos en inglés.

Se analiza si los estudiantes que Chatean o enviar correos electrónicos en inglés presentan un mayor nivel de inglés que los estudiantes que no realizan la actividad. Del análisis de la prueba no paramétrica (U de Mann-White) se puede señalar que la mayoría de los estudiantes de la muestra no realizan esta actividad, sin embargo aquellos que chatean o envían correos electrónicos en inglés logran obtener significativamente mejores resultados en el nivel de inglés global ($z=-2.01$; $p<.05$) (Tabla 5.40.).

Tabla 5.40. Rango promedio del Nivel Previo de inglés para los distintos grupos en Chatear o enviar correos electrónicos en inglés (N=61).

	Chatear o enviar correos electrónicos en inglés	N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel Previo de inglés	No Chatea o envía correos electrónicos en inglés	55	29,52	1623,50
	Chatea o envía correos electrónicos en inglés*	6	44,58	267,50
	Total	61		

Nota: * $p<.05$.

Pese a que el uso de modalidades de comunicación, como el chat o el envío de correos electrónicos en inglés, no es de alta frecuencia entre los estudiantes, ya sea porque no cuentan con el acceso al recurso fuera de la universidad o porque no le asignan mucho valor o interés, o porque no han tenido oportunidad, estas marcan diferencias significativas con respecto a su uso entre quienes las utilizan; se pudiera pensar entonces que este medio de comunicación resulta relevante entre los estudiantes del estudio debido por una parte al intercambio de información académica, de artículos o de páginas

que pudieran ser útiles durante su carrera universitaria, y por otro lado al intercambio social.

En función de las cuatro habilidades lingüísticas previas en inglés, se observa que los estudiantes que chatean o envían correos electrónicos en inglés presentan mejores resultados en las habilidades de Comprensión Lectora ($z=-1,83$; $p<.05$) y Expresión Oral ($z=-2,59$; $p<.05$) que quienes no chatean o envían correos electrónicos en inglés. Los hallazgos de este estudio coinciden plenamente con el estudio experimental realizado por Samsonov y Shih (2000), al verificar un mayor desarrollo comunicacional en los estudiantes del grupo experimental frente a los estudiantes del grupo control, luego de utilizar el e-mail como estrategia de aprendizaje. Del mismo modo, Morales (2008) identifica dentro de las habilidades más favorecidas por el uso del chat, de correos electrónicos y weblog en inglés la Expresión oral y a la Comprensión lectora (Tabla 5.41.).

Tabla 5.41. No paramétrica de las Habilidades Lingüísticas previas en inglés en función de chatear o enviar correos electrónicos en inglés (N=61).

Chatear o enviar correos electrónicos en inglés		N	Rango promedio	Suma de rangos
Expresión Oral	NO Chatea o envía correos electrónicos en inglés	55	29,07	1599,00
	Chatea o envía correos electrónicos en inglés	6	48,67	292,00
	Total	61		
Expresión Escrita	NO Chatea o envía correos electrónicos en inglés	55	30,45	1674,50
	Chatea o envía correos electrónicos en inglés	6	36,08	216,50
	Total	61		
Comprensión Lectora	NO Chatea o envía correos electrónicos en inglés	55	29,63	1629,50
	Chatea o envía correos electrónicos en inglés	6	43,58	261,50
	Total	61		
Comprensión Oral	NO Chatea o envía correos electrónicos en inglés	55	29,91	1645,00
	Chatea o envía correos electrónicos en inglés	6	41,00	246,00
	Total	61		

Nota: En negrita $p<.05$.

Resulta interesante resaltar el hecho de que chatear o enviar mensajes en inglés vía medios electrónicos favorezca las habilidades de expresión en LE, ya que tanto la comunicación oral como la escrita buscan entregar un mensaje o transmitirlo a un determinado receptor; tal como plantea Nunan (2011), este tipo de actividades brinda a los alumnos oportunidades de usar la lengua para comunicar ideas y negociar significados de forma espontánea y directa, conectado al estudiante con temas, ideas y situaciones de su propia experiencia personal (Richards & Rodgers, 2003). De esta forma el uso de tecnologías resulta altamente motivadoras, ya que por un lado promueven la interacción entre los alumnos, ofrecen la posibilidad de tener contacto con el uso real y funcional del idioma y por otro, constituyen una gran fuente natural de material auténtico (Warschauer & Whittaker, 2002; Richards & Renandya, 2002).

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis que los estudiantes que chatean o envían mensajes en inglés vía medios electrónicos presentan un mayor nivel en la lengua frente a los estudiantes que no lo hacen; especialmente relevante resulta para el desarrollo de las habilidades de Expresión Oral y Comprensión Lectora, las cuales presentan diferencias significativas entre los estudiantes que chatean o envían mensajes en inglés. No obstante, los resultados son limitados por el escaso número de casos en uno de los grupos.

Es esperable que a medida que el nivel previo de inglés es mejor, los estudiantes interactúen con mayor frecuencia y se beneficien del aprendizaje compartido y de la práctica en pares o grupos. Así lo confirman los hallazgos de Oxford (2001) en cuanto a que las estrategias sociales de aprendizaje se asocian directa y significativamente con la competencia en la L2; por el contrario los estudiantes menos exitosos se muestran reticentes al trabajo colaborativo, principalmente, por factores derivados del carácter o la personalidad (timidez, introversión, vergüenza, ansiedad, etc.).

Determinadas variables sociodemográficas y socioculturales marcan las diferencias lingüísticas estadísticamente significativas en el nivel de inglés con que ingresan los estudiantes a la universidad: el tipo de Enseñanza Media a la que asistieron, los estudios en inglés realizados antes de ingresar a la universidad y algunas de las actividades extras

y voluntarias que realizan los estudiantes del estudio, las cuales se presentan en el siguiente resumen (Figura 5.2.):

Variable Sociocultural y sociodemográfica	Diferencia estadística significancia Nivel Previo global de inglés	Diferencia estadística significancia en en nivel previo de las habilidades lingüísticas
Género	no	Expresión escrita en las alumnas
Edad	no	Expresión oral en los estudiantes de mayor edad
Tipo de E.M.	Sí, en Colegios Científico-Humanistas	Comprensión oral y Comprensión lectora en colegios Científico-Humanistas
Tipo de colegio según su fuente de financiamiento	No	No
Escolaridad del padre y de la madre	No	No
Experiencia de otros estudios superiores	No	No
Experiencia de otros estudios de inglés	Sí, en quienes cuentan con estudios complementarios de inglés	Comprensión oral en quienes cuentan con estudios complementarios de inglés
Escuchar Música en inglés.	No	Comprensión oral en quienes Escuchar Música con letra en inglés
Ver TV subtitulada por cable o en el cine	No	Comprensión oral en quienes Ver TV subtitulada por cable o en el cine
Navegar por internet en	Sí, en quienes navegan en	Expresión Oral y Comprensión

páginas en inglés	páginas en internet	Lectora
Chatear o enviar correos electrónicos en inglés	Sí, en quienes chatean o envían correos electrónicos	Expresión Oral y Comprensión Lectora

Figura 5.2. Resumen de las variables socioculturales y sociodemográficas en función del nivel previo de inglés y de las habilidades lingüísticas previas.

De este modo, las diferentes actividades extras y voluntarias que realiza la muestra en estudio, responden al uso inconsciente de variadas estrategias de aprendizaje que favorecen diferentes habilidades lingüísticas en estudio.

En conclusión, se puede señalar que los estudiantes provenientes de colegios Científico-Humanistas poseen un nivel previo global de inglés más alto que los estudiantes que provienen de colegios Técnico-Profesionales; y que a su vez, quienes contaron con estudios de inglés complementarios presentan un mejor nivel previo global de inglés. Respecto de las actividades extras y voluntarias consultadas, se puede señalar que aquellas actividades relacionadas con los medios electrónicos de comunicación instantánea y navegación por internet en páginas en inglés se relacionan con un mayor nivel global de inglés. Asimismo, hay diferencias en el nivel de las habilidades lingüísticas en función de determinadas variables: las alumnas tienen mayor nivel de expresión escrita, los estudiantes de mayor edad, mayor desarrollo de la expresión oral al igual que aquellos que navegan por internet y chatean o envían correos electrónicos en inglés. La comprensión oral es mayor en los estudiantes que provienen de colegios Científico-Humanistas, los que tienen estudios complementarios en inglés, escuchan música inglesa y ven TV en versión original. La comprensión lectora es mayor en estudiantes de colegios Científico-Humanistas y en aquellos que navegan por páginas en inglés.

Finalmente y a raíz de las conclusiones anteriormente descritas resulta fundamental contar con una amplia y variada gama de estrategias, métodos y recursos didácticos para la enseñanza de una LE, que apunten a desarrollar las habilidades lingüísticas en su conjunto.

5.4. Habilidades lingüísticas posteriores

Este apartado se refiere al nivel de inglés alcanzado por los participantes de la muestra una vez terminado el semestre de actividades académicas universitarias en el idioma inglés. Como se ha explicado en el apartado anterior, se considera aprobado el nivel lingüístico B1 cuando el estudiante obtiene el 70% de logro en cada aspecto o habilidad.

El 57,7% de la muestra ha logrado alcanzar el 70% de logro exigido para este nivel de competencia, mientras que en el 42,3% restante las dificultades aún persisten. La puntuación media del total de las habilidades lingüísticas del nivel posterior corresponde a 38,54 con una desviación típica de 8,21, lo que indica un nivel casi suficiente de logro considerando que la puntuación mínima de aprobación es de 39 puntos.

Especificando en las distintas partes del Nivel Posterior de inglés se puede observar el siguiente escenario:

5.4.1. Comprensión Lectora posterior (Reading).

El 54,1% de la muestra es capaz de construir significado a partir de los diferentes tipos de situaciones, ejercicios y funciones escritas, mientras que el 45,9% presenta y mantiene aún dificultades de comprensión lectora, entendida esta habilidad como la capacidad para entender y trasladar conocimiento a nuevos contextos y situaciones lingüísticas dadas (Tabla 5.42.).

Tabla 5.42. Porcentaje de estudiantes según el nivel posterior de Comprensión Lectoral en inglés (N=61).

Comprensión Lectora Nivel Posterior	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Aceptable	33	54,1	54,1
Insuficiente	28	45,9	100,0

La puntuación media del total de la muestra en el nivel posterior de Comprensión Lectora es de 22.51 con una desviación típica de 5.06, lo que indica un nivel casi suficiente de logro, considerando que la puntuación mínima de aprobación es de 23 puntos.

La distribución entre las partes que conforman la habilidad de Comprensión Lectora en su nivel posterior indica que la Parte 4 presenta un nivel de logro que supera en .90 puntos la puntuación de aprobación, mientras que el resto de las partes de esta habilidad presentan puntuaciones aún bajas, que no alcanzan el puntaje estimado para cada sub-dimensión de la habilidad (Tabla 5.43.).

Tabla 5.43. Media y Desviación típica en nivel posterior en Comprensión Lectora(N=61).

Comprensión Lectora Nivel posterior	Puntuación de aprobado	Media	Desviación típica
Parte 1 posterior Vocabulario	7	6,44	2,09
Parte 2 posterior Comprensión	7	6,77	2,39
Parte 3 posterior Aplicación	4	3,39	1,46
Parte 4 posterior Gramática	5	5,90	1,69
Total Comprensión Lectora nivel posterior	23	22,51	5,06

El desglose por componente en Comprensión Lectora indica lo siguiente:

Parte 1. *Vocabulario* (Preguntas 1-10): el 48% de los estudiantes responde correctamente al uso de vocabulario en contexto, el 51% restante no aplica el vocabulario básico propio del nivel B1, en tanto que un 1% no responde a lo solicitado.

La puntuación media del total de la muestra es 6.44 con una desviación típica de 2.09, lo que indica un nivel todavía insuficiente de logro, considerando que la puntuación aprobado es de 7 puntos.

Parte 2. *Comprensión* (Preguntas 11-20): en esta sección el 57% del estudiantado demuestra reconocer información tácita e ideas principales de un texto, en tanto que un 43% presenta dificultades en el reconocimiento de ideas principales y secundarias de un texto.

La puntuación media del total de la muestra es 6.77 con una desviación típica de 2.39, lo que indica un nivel de logro conjunto casi suficiente, considerando que la puntuación aprobado es de 7 puntos.

Parte 3. *Aplicación y Contraste* (Preguntas 21-25): en esta sección el 57% de la muestra ha logrado responder con éxito a ejercicios que demandan analizar, contrastar y descomponer el texto en temas/tópicos para relacionar sus partes con la estructura global, mientras que el 38% ha encontrado dificultades en resolver con éxito este tipo de ejercicios. Por su parte, el 5% restante no responde los ejercicios de este ítem.

La puntuación media del total de la muestra es 3.39 con una desviación típica de 1.46, lo que indica que el nivel de logro conjunto todavía es insuficiente, considerando que la puntuación de aprobado es de 4 puntos. Esta situación se puede deber a que los suspensos son con puntajes muy bajos y los aprobados no han logrado puntajes lo suficientemente altos como para equiparar la puntuación deficitaria del grupo suspenso.

Parte 4. *Gramática* (Preguntas 26-33): el 82% de la muestra demuestra comprender y usar la gramática inglesa en contexto auténtico o adaptado, mientras que el 16% de ellos encuentra dificultades en la utilización de la gramática y la sintaxis del idioma inglés; y un 2% no responde a los ejercicios planteados.

La puntuación media del total de la muestra es 5.90 con una desviación típica de 1.69, lo que indica un buen nivel de logro, considerando que la puntuación aprobado es de 5 puntos.

En definitiva se observa un aumento en el nivel de comprensión lectora, principalmente en la Parte 4, en donde la muestra ha logrado utilizar la gramática en contextos auténticos o adaptados; sin embargo las dificultades persisten en las otras partes de esta habilidad en donde a pesar de haber mejorado los niveles de comprensión lectora resultan aún insuficientes, especialmente en la Parte 1 en donde la muestra no parece reconocer las terminologías específicas del nivel B1 (Gráfico 5.16.).

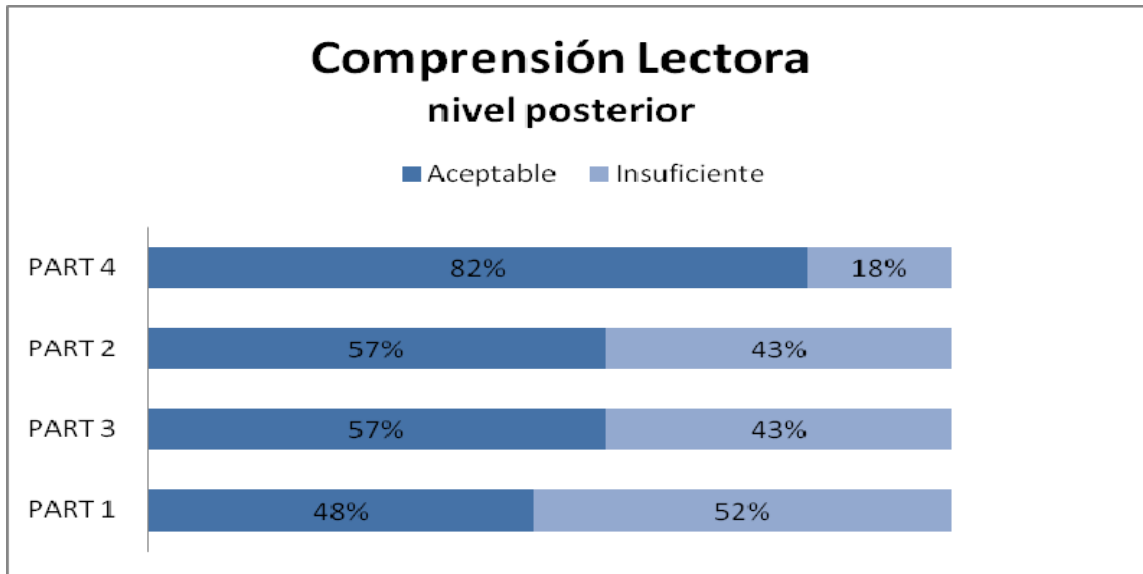


Gráfico 5.16. Porcentaje de estudiantes según nivel posterior de Comprensión Lectora en inglés.

5.4.2. Expresión Escrita posterior (Writing).

El 30% de la muestra en estudio es capaz de comunicar por escrito lo solicitado con errores gramaticales que no impiden la comprensión del texto escrito, en tanto que el 70% encuentra dificultades en expresar por escrito lo solicitado, presentando textos con poco desarrollo de ideas y que sólo incluyen algunas partes de lo solicitado, con escasa estructuración de ideas y con errores gramaticales que impiden la comprensión del mismo.

La puntuación media del total de la muestra en el nivel posterior de Expresión Escrita es de 2.25 con una desviación típica de .90, lo que indica un nivel insuficiente de logro, considerando que la puntuación de aprobación es de 3 puntos.

5.4.3. Comprensión Oral posterior (Listening).

El 79% de los participantes muestra un nivel adecuado en las habilidades de comprensión oral del idioma inglés, mientras que un 21% presenta dificultades en el tratamiento de la comprensión auditiva obteniendo menos del mínimo exigido (Tabla 5.44.).

Tabla 5.44. Comprensión Oral Nivel Posterior en inglés (N=61).

Comprensión oral Nivel Posterior	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Insuficiente Puntaje entre 1 y 6	13	21	21
Aceptable Puntaje entre 7 y 10	48	79	100

La puntuación media del total de la muestra en Comprensión Oral es de 8.25 con una desviación típica de 1.87, lo que indica un nivel bastante alto de logro, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobación es de 7.

Los resultados en las partes que conforman la habilidad de Comprensión Oral indican que la Parte 2 presenta un nivel un poco mejor de logro que la Parte 1 (Tabla 5.45.).

Tabla 5.45. Media y Desviación típica en nivel posterior de Comprensión Oral (N=61).

Comprensión Oral nivel posterior	Media	Desviación típica
Part1 nivel posterior: Conversaciones y Diálogos	4,07	1,09
Part 2 nivel posterior: Contraste de información	4,18	1,07
Total Comprensión Auditiva en nivel posterior	8,25	1,87

Parte 1. *Conversaciones y diálogos* (Preguntas 1-5): el 69% de la muestra resuelve con éxito las actividades de comprensión de lo escuchado, en tanto un 29% de los participantes del estudio evidencian dificultades en la comprensión auditiva de diálogos y conversaciones cotidianas; un 2% no comprende lo escuchado y no responde a los ejercicios planteados.

La puntuación media del total de la muestra en la Parte 1 de Comprensión Oral es de 4.07 con una desviación típica de 1.09, lo que indica un nivel suficiente de logro, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobación es de 4.

Parte 2. *Contraste de información* (Preguntas 6-10): el 70% de la muestra logra responder exitosamente al ejercicio, en tanto que un 30% tiene dificultades para comprender las conversaciones y seleccionar la alternativa correcta.

La puntuación media del total de la muestra en la Parte 2 de Comprensión Auditiva es de 4.18 con una desviación típica de 1.07, lo que indica un nivel adecuado de logro, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobación es 4.

En definitiva, se puede decir que a pesar de que en ambas partes el porcentaje de aprobación representa a más de la mitad del grupo en estudio, se mantienen las diferencias descritas en el nivel previo de inglés, esto es, aparecen mayores dificultades en la Parte 1 sobre Conversaciones y diálogos y mejores resultados en la Parte 2 sobre Contraste de información (Tabla 5.46.).

Tabla 5.46. Porcentaje de estudiantes según nivel posterior de Comprensión Oral en inglés (N=61).

COMPRENSIÓN ORAL	% Reprobación*	% Aprobación**
Parte 1 Conversaciones y diálogos	31%	69%
Parte 2 Contraste de información	30%	70%

Nota: * Porcentaje que va desde un 0% a un 69%; ** Porcentaje igual o superior al 70% de logro.

5.4.4. Expresión Oral posterior (Speaking).

El 51% de la muestra es capaz de participar en una conversación con facilidad y destreza, utilizando claves no verbales y de entonación, haciendo uso apropiado de las estructuras organizativas variadas y con amplio uso de conectores y de otros mecanismos de cohesión, mientras que el 49% restante presenta dificultades para comprender, expresar y comunicar oraciones y frases sencillas en inglés sobre actividades y asuntos cotidianos.

La puntuación media total del nivel posterior en Expresión Oral es de 5.54 con una desviación típica de 2.02, lo que indica un nivel insuficiente de logro, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobación es 6.

La distribución entre las partes que conforman el nivel posterior en Expresión Oral indica que la Parte 1 presenta el nivel de logro más alto, mientras que las Partes 2 y 3 presentan un desempeño inferior (Tabla 5.47.).

Tabla 5.47. Media y Desviación típica en nivel posterior de Expresión Oral (N=61).

Expresión Oral en nivel posterior	Minimo	Maximo	Media	Desviación típica
Part 1 nivel posterior: Información General	1	3	2,11	,77
Part 2 nivel posterior: Vocabulario	0	3	1,77	,78
Part 3 nivel posterior: Fluidez	0	3	1,66	,79
Total Expresión Oral nivel posterior	1	9	5,54	2,02

Especificando en las distintas partes de la habilidad de Expresión Oral, se observa lo siguiente:

Parte 1. Información general: En esta sección el 75% logra responder satisfactoriamente a las preguntas planteadas durante el post-test sobre información personal, en tanto que el 25% presenta dificultades al mantener una conversación sobre temas generales presentando serias dificultades en el léxico empleado y en el uso oral de la sintaxis y la gramática inglesa.

La puntuación media total de la muestra es 2.11 con una desviación típica de .77, lo que indica un nivel de logro conjunto apropiado de inglés, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobado es 2.

Parte 2. Vocabulario y expresiones: El 59% logra expresar con claridad sus ideas sobre temas de ocio, comida, familia y lugares turísticos de la zona; por su parte el 39% de la muestra se encuentra en un nivel insuficiente de logro, presentando algunas dificultades tanto para comprender lo que se pregunta, como para responder de manera precisa y coherente sobre los temas propuestos. El 2% restante no entiende y, por ende, no responde a lo solicitado por el interlocutor.

La puntuación media total de la muestra es 1.77 con una desviación típica de .78, lo que indica un nivel insuficiente de inglés, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobado es de 2. Esta situación se puede deber a que los suspensos presentan puntajes muy

bajos y los aprobados no han logrado puntajes lo suficientemente altos como para equiparar la puntuación deficitaria del grupo suspenso.

Parte 3. *Fluidez e inteligibilidad*: el 56% de la muestra respondió satisfactoriamente a las actividades de producción oral, donde se evalúa la comunicación y profundidad de la conversación, al igual que la fluidez e inteligibilidad del inglés. El 39% lo hizo de manera insatisfactoria, utilizando un vocabulario y estructuras gramaticales y sintácticas reducidas, en tanto que el 5% no comprende las preguntas del interlocutor o no sabe como responder.

La puntuación media total de la muestra es 1.66 con una desviación típica de .79, lo que indica un bajo nivel de inglés, teniendo en cuenta que la puntuación de aprobado es de 2. Esta situación se puede deber a que los suspensos presentan puntajes muy bajos y los aprobados no han logrado puntajes lo suficientemente altos como para equiparar la puntuación deficitaria del grupo suspenso.

En definitiva se puede observar que la Parte 1 sobre Información general es la que presenta los mejores niveles de logro en esta habilidad luego de un semestre de clase, en tanto que la Parte 3 sobre uso de Vocabulario es la que obtiene menor nivel de logro (Tabla 5.48.).

Tabla 5.48. Porcentajes Expresión Oral en nivel posterior de inglés (N=61).

EXPRESIÓN ORAL	% Reprobación*	% Aprobación**
Parte 1 Información General	25%	75%
Parte 2 Vocabulario	41%	59%
Parte 3 Fluidez	44%	56%

Nota: * Porcentaje que va desde un 0% a un 69%; ** Porcentaje igual o superior al 70% de logro.

A la luz de los resultados obtenidos en el Nivel Posterior de inglés, las habilidades con más altos niveles de logro son Comprensión Auditiva con un 79% y Expresión Oral con un 51% de aprobados. Por su parte, la habilidad de Comprensión Lectora alcanza un 46% de logro, mientras que la Habilidad de Expresión Escrita se presenta como la más débil con sólo un 30% de logro (Gráfico 5.17.). Se mantiene como en el momento previo, la Comprensión oral como la habilidad mejor desarrollada.

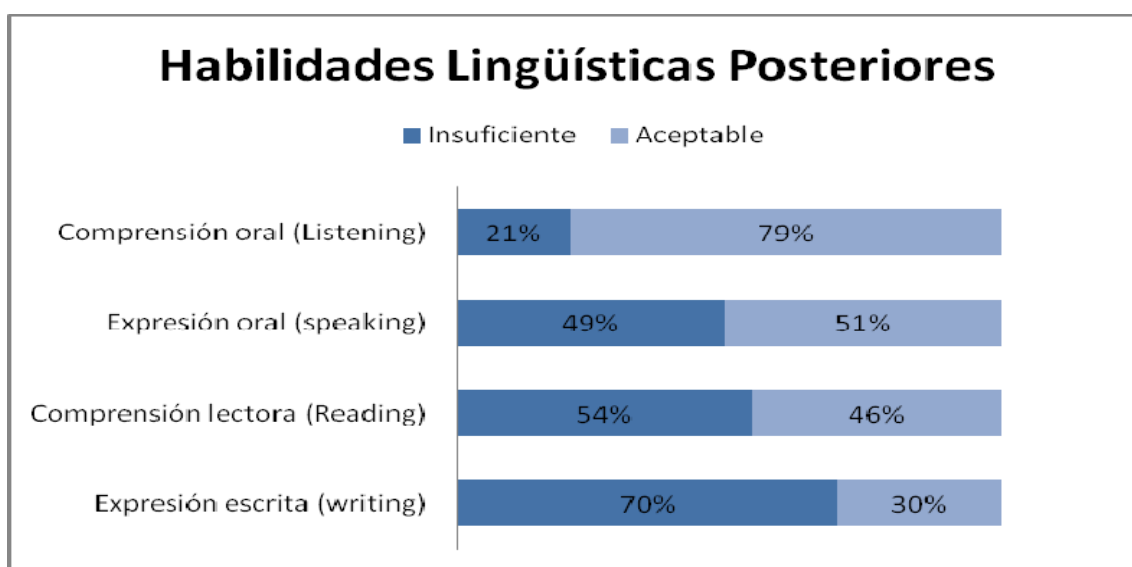


Gráfico 5.17. Porcentaje de estudiantes según el nivel posterior en Habilidades Lingüísticas en inglés (N=61).

La puntuación media del total de la muestra en el nivel posterior de inglés es de 38.54 con una desviación típica de 8.21, lo que indica un nivel casi suficiente de inglés teniendo en cuenta que la aprobación del test se logra con un mínimo de 39 puntos; estos datos reflejan que ha habido una mejoría en el nivel de inglés de los estudiantes a lo largo del semestre, sin embargo ciertas dificultades se mantienen.

En resumen, la Comprensión Oral presenta los niveles más altos de logro entre las cuatro habilidades lingüísticas, como en el momento previo; y la habilidad con menor nivel de aprobación resultó ser la Expresión Escrita (Tabla 5.49.). Es así como resulta imperioso provocar y facilitar en los estudiantes las condiciones óptimas para una comunicación eficaz, de calidad y con sentido, ya que las mayores dificultades se encuentran en la escasa exposición que tienen los alumnos a la lengua meta, en el excesivo trabajo en las

estructuras gramaticales y en el predominio de las habilidades lingüísticas de comprensión oral y lectora en contexto de aula, lo que conlleva a un rol pasivo por parte de los estudiantes.

Tabla 5.49. Media y Desviación típica en Habilidades lingüísticas del nivel posterior de inglés (N=61).

Habilidades Lingüísticas en nivel posterior	Puntuación de aprobado	Media	Desviación típica
Comprensión Lectora	23	22,51	5,062
Comprensión Oral	7	8,25	1,877
Expresión Escrita	3	2,25	,907
Expresión Oral	6	5,54	2,021
Total Nivel Posterior	39	38,5410	8,21294

5.5. Diferencias en el nivel de habilidades lingüísticas entre los dos momentos

Este apartado analiza y compara las habilidades lingüísticas del nivel previo frente a las habilidades lingüísticas logradas en el nivel posterior de inglés una vez finalizado el semestre de actividades académicas universitarias en el idioma inglés. Como se ha explicado en el apartado anterior, se considera aprobado el nivel lingüístico B1 cuando el estudiante obtiene el 70% de logro en cada aspecto o habilidad.

El análisis de la comparación entre las habilidades lingüísticas previas y posteriores que se exponen a continuación permite contrastar las hipótesis de investigación planteadas sobre la mejora en las habilidades lingüísticas al cursar la asignatura de inglés en función de estas variables. Para tal efecto se utiliza el estadístico t de student para datos relacionados, con el fin de conocer si hay diferencias significativas en el nivel medio de las habilidades lingüísticas entre el momento previo y el posterior al cursar la asignatura. El signo negativo indica que el nivel medio de las habilidades estudiadas es mayor en el segundo momento.

La diferencia entre la puntuación media global de las habilidades lingüísticas previas y posteriores entre los dos momentos es -10.70. El valor de t (-10.50) y su probabilidad ($p < .05$) indican que las diferencias producidas entre la media del grupo en el momento previo (27,83) y en el momento posterior (38,54) es significativa; por lo que, en términos generales, ha habido un avance en inglés durante el transcurso del semestre (Tabla 5.50.).

Tabla 5.50. Media y Desviación típica de las diferencias en las Habilidades lingüísticas en ambos momentos (N=61).

Diferencias en las Habilidades lingüísticas en ambos momentos	Media	N	Desviación típica	Error tít. de la media
Habilidades lingüísticas Previas	27,83	61	9,70	1,24
Habilidades lingüísticas Posteriores*	38,54	61	8,21	1,05

Nota: * $p < .05$.

A continuación se especifican las diferencias en las distintas partes de las habilidades lingüísticas entre los dos momentos:

5.5.1. Diferencias en la Comprensión lectora (Reading).

La diferencia entre la puntuación media de la habilidad de comprensión lectora entre los dos momentos es -7.37. El valor de t (-11,86) y su probabilidad ($p < .05$) indican que las diferencias producidas en la media del grupo entre el momento previo (15,13) y el momento posterior (22,51) es significativa. Estos resultados llevan a afirmar que, en términos generales, ha habido un avance en la habilidad de comprensión lectora durante el transcurso de la asignatura (Tabla 5.51.).

Tabla 5.51. Media y Desviación típica de las diferencias en Comprensión Lectora en ambos momentos (N=61).

Diferencias en Comprensión Lectora en ambos momentos	Media	N	Desviación típica	Error típ. de la media
Comprensión Lectora nivel Previo	15,13	61	5,524	,707
Comprensión Lectora nivel Posterior	22,51	61	5,062	,648

El valor t tanto para la Parte 3 (-10,04), como para la Parte 4 (-9,41) y su probabilidad ($p < .05$) indican que las diferencias producidas en las medias del grupo entre ambos momentos es significativa. Estos resultados llevan a afirmar que se ha producido un avance significativo en la Parte 3, sobre Aplicación, y en la parte 4, sobre Gramática, de la Comprensión lectora (Tabla 5.52.). Situación que evidencia el avance producido en los participantes de la muestra en términos de la construcción de significados a partir del análisis, el contraste y el reconocimiento de información implícita en el texto.

Tabla 5.52. Media y Desviación típica de las diferencias en las sub-dimensiones de Comprensión Lectora en ambos momentos (N=61).

Diferencias en las sub-dimensiones de Comprensión Lectora en ambos momentos	Media	N	Desviación típica	Error típ. de la media
Parte 1 Vocabulario nivel Previo	5,08	61	1,994	,255
Parte 1 Vocabulario nivel Posterior	6,44	61	2,094	,268
Parte 2 Comprensión nivel Previo	5,64	61	2,374	,304
Parte 2 Comprensión nivel Posterior	6,77	61	2,397	,307
Parte 3 Aplicación nivel Previo	1,13	61	1,190	,152
Parte 3 Aplicación nivel Posterior	3,39	61	1,464	,187
Parte 4 Gramática nivel Previo	3,28	61	1,714	,219
Parte 4 Gramática nivel Posterior	5,90	61	1,690	,216

5.5.2. Diferencias en la Expresión escrita (Writing).

La diferencia entre la puntuación media de la habilidad de expresión escrita entre los dos momentos es -,18. El valor de t (-,94) y su probabilidad ($p > .05$) en el momento previo (2,07) y en el momento posterior (2,25) no presenta diferencias significativas entre ambos momentos, por lo que la diferencia existente entre los dos momentos no resulta suficiente para señalar que ha habido un avance en esta habilidad durante el transcurso del semestre (Tabla 5.53.).

Tabla 5.53. Media y Desviación típica de las diferencias en Expresión escrita en ambos momentos (N=61).

Diferencias en Expresión escrita en ambos momentos	Media	N	Desviación típica	Error típ. de la media
Expresión Escrita nivel Previo	2,07	61	1,482	,190
Expresión Escrita nivel Posterior	2,25	61	,907	,116

5.5.3. Diferencias en la Comprensión oral (Listening).

La diferencia entre la puntuación media de la habilidad de comprensión oral entre los dos momentos es -1,49. El valor de t (-4,46) y su probabilidad ($p < .05$) indican que la diferencia entre la media del grupo en el momento previo (6,75) y en el momento posterior (8,25) es

significativa, es decir, los resultados llevan a afirmar que en términos generales, ha habido un avance en la habilidad de Comprensión Oral durante el transcurso del semestre (Tabla 5.54.).

Tabla 5.54. Media y Desviación típica de las diferencias en Comprensión Oral en ambos momentos(N=61).

Diferencias en Comprensión Oral en ambos momentos	Media	N	Desviación típica	Error típ. de la media
Comprensión Oral nivel Previo	6,75	61	2,385	,305
Comprensión Oral nivel Posterior	8,25	61	1,877	,240

Especificando en las partes que conforman la habilidad de Comprensión Oral, se puede señalar que la Parte 1, denominada Conversaciones y diálogos, es la sub-dimensión que más ha avanzado entre ambos momentos. El valor de t (-,82) y su probabilidad ($p<.05$) indican que la diferencia entre la media del grupo en el momento previo (3.25) y en el momento posterior (4.07) es significativa. Estos resultados llevan a afirmar que ha habido un avance significativo, especialmente, en la Parte 2 donde el valor t (-2.87) y su probabilidad ($p<.05$) señalan que la diferencia entre las medias es significativa (Tabla 5.55.).

Tabla 5.55. Media y Desviación típica de las diferencias en las sub-dimensiones de Comprensión Oral en ambos momentos(N=61).

Diferencias en las sub-dimensiones de Comprensión Oral en ambos momentos	Media	N	Desviación típica	Error típ. de la media
Parte 1 Conversaciones y Diálogos nivel Previo	3,25	61	1,090	,140
Parte 1 Conversaciones y Diálogos nivel Posterior	4,07	61	1,093	,140
Parte 2 Contraste de información nivel Previo	3,51	61	1,719	,220
Parte 2 Contraste de información nivel Posterior	4,18	61	1,073	,137

El avance producido al cursar la asignatura de inglés se manifiesta en el desarrollo de la habilidad auditiva que va desde la comprensión de palabras en contexto hasta la propia construcción de significado, del establecer relaciones, de jerarquizar información y de inferir información principal del texto escuchado.

5.5.4. Diferencias en la Expresión oral (Speaking).

La diferencia entre la puntuación media de la habilidad de expresión oral entre los dos momentos es -1.65. El valor de t (-4.49) y su probabilidad ($p < .05$) indican que la diferencia entre la media del grupo en el momento previo (3,89) y en el momento posterior (5,54) es significativa. Estos resultados llevan a afirmar que, en términos generales, ha habido un avance en esta habilidad durante el transcurso del semestre (Tabla 5.56.), tanto en términos de avances en el uso del vocabulario y expresiones cotidianas, como en el manejo de estructuras e interacciones más complejas.

Tabla 5.56. Media y Desviación típica de las diferencias en Expresión oral en ambos momentos (N=61).

Diferencias en Expresión oral en ambos momentos	Media	N	Desviación típica	Error típ. de la media
Expresión oral nivel Previo	3,89	61	2,646	,339
Expresión oral nivel Posterior	5,54	61	2,021	,259

Especificando en las partes que conforman la habilidad de Comprensión Oral se puede señalar que la Parte 1, sobre Información General, es la sub-dimensión que más ha avanzado entre los dos momentos, con una puntuación de -.59, seguida por la Parte 2 sobre Vocabulario y Expresiones de uso frecuente, en donde la diferencia entre la puntuación media de esta parte entre los dos momentos es de -.55 (Tabla 5.57.).

Tabla 5.57. Media y Desviación típica de las diferencias en las sub-dimensiones de Expresión oral en ambos momentos (N=61).

Diferencias en las sub-dimensiones de Expresión oral en ambos momentos	Media	N	Desviación típica	Error típ. de la media
Parte 1 Información General nivel Previo	1,52	61	1,010	,129
Parte 1 Información General nivel Posterior	2,11	61	,777	,099
Parte 2 Vocabulario y Expresiones nivel Previo	1,21	61	,968	,124
Parte 2 Vocabulario y Expresiones nivel Posterior	1,77	61	,783	,100
Parte 3 Fluidez e inteligibilidad nivel Previo	1,15	61	,910	,116
Parte 3 Fluidez e inteligibilidad nivel Posterior	1,66	61	,793	,102

El valor de t para cada una de las sub-dimensiones de la habilidad de Expresión oral, Parte 1 ($t=-3,97$), Parte 2 ($t=-3,89$) y Parte 3 ($t=-3,49$) y su probabilidad ($p < .01$) llevan a

afirmar que ha habido un avance significativo en cada una de ellas durante el transcurso del semestre. El avance producido en esta habilidad puede responder al tipo de metodología activo-participativa que utilizan las docentes de pre-grado durante las sesiones, en donde el uso del inglés es constante y permanente. Esta mejora se evidencia en la fluidez con que los participantes de la muestra expresan sus ideas, en la utilización de funciones comunicativas inteligibles y en el uso de vocabulario e interacciones propias del nivel B1.

Finalmente, ha tenido lugar un avance significativo en las habilidades de Comprensión lectora ($t(-11.86) = -7.37; p < .05$), Comprensión oral ($t(-4.46) = -1.49; p < .05$) y Expresión oral ($t(-4.49) = -1.65; p < .05$), situación que evidencia el avance producido una vez cursado la asignatura de inglés. Sin embargo, la habilidad de Expresión escrita ($t(-.94) = -.18; p > .05$) no ha presentado diferencias significativas entre los dos momentos, situación que refleja que las dificultades en la estructuración, desarrollo y producción de textos se mantienen (Tabla 5.58.).

Tabla 5.58. Media y Desviación típica de las diferencias en el nivel de las habilidades lingüísticas entre los dos momentos (N=61).

Diferencias en el nivel de las habilidades lingüísticas entre los dos momentos	Media	N	Desviación típica	Error típ. de la media
Comprensión Lectora nivel Previo	15,13	61	5,52	,70
Comprensión Lectora nivel Posterior	22,51	61	5,06	,64
Comprensión Oral nivel Previo	6,75	61	2,38	,30
Comprensión Oral nivel Posterior	8,25	61	1,87	,24
Expresión escrita nivel Previo	2,07	61	1,48	,19
Expresión escrita nivel Posterior	2,25	61	,90	,11
Expresión oral nivel Previo	3,89	61	2,64	,33
Expresión oral nivel Posterior	5,54	61	2,02	,25
Total Habilidades lingüísticas Previas	27,83	61	9,70	1,24
Total Habilidades lingüísticas Posteriores	38,54	61	8,21	1,05

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis de que el nivel de inglés posterior es significativamente más alto que el nivel previo de inglés, especialmente en las habilidades de Comprensión lectora, Comprensión oral y Expresión oral, lo cual

indica la eficacia de la metodología empleada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.6. La ansiedad hacia el aprendizaje del inglés

El siguiente apartado presenta los resultados descriptivos obtenidos en la escala de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés (FLCAS), con respecto del total de la ansiedad hacia el aprendizaje de una LE y de cada una de sus dimensiones. Tanto para el cálculo del total de la escala como de cada una de sus dimensiones se utiliza el promedio de las puntuaciones de los ítems.

Las dimensiones de la variable ansiedad que se han calculado son: Aprensión comunicativa, Ansiedad ante los exámenes y Ansiedad ante el proceso de aprendizaje del inglés.

Se recuerda que un mayor puntaje en la escala significa un mayor grado de ansiedad y por el contrario a menor puntaje, menor grado de ansiedad.

En el anexo n°4 se presentan los porcentajes redondeados de las respuestas de todos los ítems de la escala FLCAS.

La puntuación media del total de la ansiedad en el aprendizaje del inglés es de 2.75 con una desviación típica de .46, lo que indica una ansiedad media si se considera que el puntaje medio de la escala es 3.

Especificando en las distintas dimensiones que conforman el constructo ansiedad se observa que la dimensión 'Aprensión Comunicativa' presenta los niveles más altos de ansiedad con una media de 2.83 y una desviación típica de .60, seguida por la dimensión 'Ansiedad ante los exámenes' con una media de 2.72 y una desviación típica de .62, mientras que la dimensión con menor nivel de ansiedad es la dimensión 'Ansiedad en el proceso de aprendizaje' con una media de 2.59 y una desviación típica de .75 (Tabla 5.59.).

Tabla 5.59. Media y Desviación Típica en las dimensiones de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés (N=61).

Dimensiones de la Ansiedad	Minimum	Maximum	Media	Desviación típica
Aprensión Comunicativa	1,46	4,08	2,83	,60
Ansiedad ante los Exámenes	1,50	5,00	2,72	,62
Ansiedad en el proceso de aprendizaje	1,27	4,36	2,59	,75
Ansiedad Total	1,82	3,76	2,75	,46

Especificando en las dimensiones de la variable ansiedad se observa lo siguiente:

5.6.1. Aprensión comunicativa

Esta sub-dimensión se refiere al temor a la comunicación efectiva entre pares y con los/as profesores/as durante el desarrollo de las clases de inglés. La puntuación media del total de la muestra en esta dimensión es de 2.83 con una desviación típica de .60, lo que indica una aprensión comunicativa media, teniendo en cuenta que la puntuación media de la escala es 3, lo que supone que en ocasiones sienten temor a interactuar con otros en la LE.

Los puntajes más altos en esta dimensión tienen relación con el grado de inseguridad que provoca tanto la comunicación improvisada en el idioma inglés, por no contar con el tiempo necesario para desarrollar sus ideas, como el sentimiento de miedo al ridículo y/o a la burla por parte de los pares al ser corregido –públicamente- por el/la profesor/ra.

De esta forma la muestra puntuó bastante alto en el ítem relacionado con inseguridad al comunicarse en inglés (ítem 1) (media=3,97 y d.t.=1,15), seguido por el sentimiento de inseguridad producido cuando la profesora consulta por aspectos lingüísticos que no ha preparado previamente (Media=3.82; d.t.=1.19) (Ítem 33); en la misma línea la muestra se siente nerviosa cuando tiene que hablar improvisadamente en inglés (Media=3.82; d.t.=1.13) (ítem 9) (Tabla 5.60.). Dichos aspectos son coincidentes con los hallazgos de Mak (2011) en su estudio a universitarios de primer año, en donde identifica el hecho de hablar improvisadamente frente a la clase como una de las situaciones de incomodidad

más relevantes, lo que influiría en el surgimiento de ideas relacionadas con el temor a desempeñarse inadecuadamente en la LE (Martín, 2007).

Tabla 5.60. Media, Desviación Típica y Porcentaje de la dimensión aprensión comunicativa en el aprendizaje del idioma inglés (N=61).

APRENSIÓN COMUNICATIVA	Media	Desviación típica
1. Me siento inseguro/a de mi mismo/a cuando hablo en la clase de Inglés*.	3,97	1,15
33. Me pongo nervioso/a cuando el profesor/a pregunta cosas que no he podido preparar con antelación.	3,82	1,19
9. Me coloco muy nervioso/a cuando tengo que hablar improvisadamente en clases de inglés.	3,82	1,13
18. Me siento seguro/a a la hora de hablar en clases de inglés.	3,57	1,21
32. Creo que me sentiría a gusto hablando inglés entre nativos*.	3,49	1,37
27. Me pongo nervioso/a y confuso/a mientras hablo en clases de Inglés.	3,43	1,23
14. No me pondría nervioso/a hablar Inglés con una persona nativa*.	3,43	1,37
24. Me siento muy cohibido/a al hablar inglés delante de mis Compañeros/as.	3,30	1,40
20. Siento como mi corazón palpita cuando sé que me va a tocar participar en clases.	3,16	1,38
12. En clase me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé.	3,13	1,40
13. Me da vergüenza participar voluntariamente en clases de inglés.	3,07	1,42
3. Temo que mis compañeros/as de clase se rían de mí cuando hablo en inglés.	3,05	1,47
31. Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clases de inglés.	2,87	1,52
Total aprensión comunicativa	2,83	,60

Nota: *La media y la desviación típica es del ítem recodificado

Sin lugar a dudas, uno de los factores que genera inseguridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE tiene relación con expresarse oral e improvisadamente durante las clases.

Al respecto la muestra puntea más alto en aquellos ítems relacionados con la inseguridad al conducir y sostener una conversación en inglés, por temor al ridículo y la burla respecto de la fonética utilizada (Media=3.05; d.t.=1.47) (ítem 3). Esta tendencia de los estudiantes a creer que deben producir frases impecables parece ser consistente con los hallazgos de Gregersen (2003), al planear que los estudiantes ansiosos tienden a focalizarse en la forma fonológicamente correcta, más que en el contenido de la actividad comunicativa.

Por su parte, alrededor del 50% de los participantes de la muestra presentan manifestaciones sintomatológicas físicas relacionados con la ansiedad en la clase de LE, tales como palpitaciones y temblor involuntario (Media=3.16; d.t.= 1.38) (ítem 12); para Mak (2011) esta incomodidad al hablar en inglés durante las clases de LE es uno de los principales detonadores de la ansiedad hacia el aprendizaje de una LE. Asimismo Gregersen y Horwitz (2002) y Gregersen (2006), hacen hincapié en que el estudiante ansioso es más aprensivo, reacciona en forma más nerviosa al hablar, tiene una menor autoestima y suele presentar reacciones corporales, como pulso cardíaco acelerado; es así como el estudiante ansioso se muestra menos proclive a hablar en clases o a participar en interacciones espontáneas.

En definitiva, la muestra en estudio muestra nerviosismo al hablar frente a sus pares de forma espontánea, es decir, muestra inseguridad e incomodidad ante los desafíos que plantean las docentes en el marco del enfoque comunicativo del aprendizaje de idiomas.

5.6.2. Ansiedad ante los exámenes

La puntuación media del total de esta sub-dimensión es de 2,72 con una desviación típica de .62, lo que indica una ansiedad media considerando que la puntuación media de la escala es 3.

La muestra siente temor y preocupación por las consecuencias académicas que pueda significar reprobado la asignatura de inglés (Media=4.31; d.t.=1.21) (ítem 10), ya que la muestra siente que entre más estudian para las pruebas de inglés, más se confunden (Media=3.00; d.t.=1.26) (Tabla 5.61.). Situación que coincide con los estudios de Shokrpour et al. (2011) al plantear que la ansiedad aumenta siempre que existen presiones sobre el desempeño académico.

Tabla 5.61. Media y Desviación Típica en la dimensión Ansiedad ante los exámenes en el aprendizaje del idioma inglés (N=61).

ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES	Media	Desviación típica
10. Me preocupan las consecuencias que pueda traer el reprobar inglés.	4,31	1,21
21. Cuanto más estudio para la prueba de inglés, más me confundo.	3,00	1,26
8. Normalmente no me siento a gusto cuando respondo las pruebas en clase de inglés*.	2,89	1,21
22. No siento presión para prepararme bien para mi clase de inglés*.	2,69	1,39
Total Ansiedad antes los exámenes	2,72	,626

Nota: *La media y la desviación típica es del ítem recodificado

En definitiva, los niveles de ansiedad ante los exámenes son altos por las consecuencias académicas que pudiera traer la reprobación de la asignatura de inglés, situación que es comprensible cuando un porcentaje muy alto de estudiantes de la Sede, cercano al 80%, recibe subsidios o becas del estado para poder financiar sus estudios universitarios, las que exigen aprobar todas las asignatura del plan de estudios. Esta situación genera en los estudiantes un nivel de inseguridad y preocupación frente a las evaluaciones y/o exámenes. Tal como lo plantean Rosário et al. (2008) los alumnos perciben la situación de evaluación como más o menos amenazadora en función de las diferencias individuales y situacionales como el dominio del tema evaluado, los objetivos e interés en la asignatura, y el tipo de financiamiento universitario, entre otros.

5.6.3. Ansiedad en el proceso de aprendizaje

Esta sub-dimensión se refiere al sentimiento de menor competencia percibida en inglés durante el desarrollo de la clase en comparación con sus compañeros. Al respecto, la puntuación media del total de la muestra es de 2.59 con una desviación típica de .75, lo que indica una ansiedad que no es alta, considerando que la puntuación media de la escala es de 3 puntos.

Los ítems de esta sub-dimensión dan cuenta que la muestra presenta mayores niveles de ansiedad en relación con el temor a no comprender las explicaciones y el transcurso de la clase (Media=3.77; d.t.=1.25) (ítem 15); seguida por el temor a no comprender lo que la profesora dice en inglés (Media=3.69; d.t.=1.42) (ítem 4), por lo que una parte de los estudiantes se sienten más tensos/as y más nerviosos/as en clases de inglés que en otras clases (Media=3.18; d.t.=1.40) (ítem 26) (Tabla 5.62.).

Tabla 5.62. Media y Desviación Típica en la dimensión Ansiedad en el proceso de aprendizaje en el aprendizaje del idioma inglés (N=61).

ANSIEDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	Media	Desviación típica
15. Me disgusta no entender lo que él/la profesor/a está explicando.	3,77	1,25
4. Me asusta no entender lo que él/la profesor/a está diciendo en inglés.	3,69	1,42
7. Pienso que a los otros/as compañeros/as son mejores en inglés que yo.	3,69	1,20
30. Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar inglés.	3,61	1,32
16. Me siento ansioso/a, Incluso habiendo preparado bien mi clase de inglés.	3,57	1,13
23. Siempre tengo la sensación de que mis compañeros/as hablan inglés mejor que yo.	3,56	1,25
29. Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor/a de inglés dice.	3,54	1,28
25. Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado/a	3,39	1,28
19. Me da miedo que mi profesor/a corrija cada error que cometo.	3,25	1,35
26. Comparativamente, me siento más tenso/a y más nervioso/a en clases de inglés que en otras clases.	3,18	1,40
2. No me preocupa cometer errores en clases de inglés*.	2,75	1,37
Total ansiedad en el proceso de aprendizaje	2,59	,75

Nota: *La media y la desviación típica es del ítem recodificado

Otro aspecto relevante en este estudio, es la sensación de inseguridad y de menor competencia frente a sus pares, con una media de 3.69 y una desviación típica de 1.20 (ítem 7). En esa misma línea, la muestra señala que sus compañeros hablan inglés mejor

que ellos con una media de 3.56 y una desviación típica de 1.25 (ítem 23), lo que pudiera dar luces sobre la autoimagen que los estudiantes tienen de ellos mismos.

No cabe duda que la imagen que los estudiantes se forman de sus capacidades para llevar a cabo una tarea (Aprendizaje de una LE) pone de manifiesto la dimensión social de la autoestima, la cual no resulta únicamente de la reflexión individual sino también del sentimiento de pertenencia y aceptación dentro de un grupo; es así como aprender una lengua extranjera no se reduce únicamente al estudio de un conjunto de estructuras y vocabulario, sino que también implica la construcción de una identidad social nueva. Para Ortega (2007) existe un inevitable proceso de “infantilización” al aprender un idioma, lo que puede suponer una amenaza para la autoestima del estudiante, debido a un sentimiento de vulnerabilidad e indefensión al intentar comunicarse en una lengua que no dominan.

Ciertamente ayudar a los estudiantes a reforzar su autoestima como aprendientes de lenguas conlleva por parte del docente la utilización de metodologías de tipo participativas, “basadas en el desarrollo de la empatía, el humor, en la corrección adecuada de los errores y en el aprendizaje cooperativo” (Arnold, 2007, p.19), ya que cómo apunta Crandall (2000) “un aumento de la confianza en sí mismo y de la autoestima produce un incremento de los esfuerzos del alumno en el aprendizaje de idiomas y una mayor disposición a correr riesgos o a seguir intentando que sus opiniones sean comprendidas” (p.251). En otras palabras, los estudiantes tienen que sentir que son capaces de asumir riesgos y que equivocarse forma parte del proceso de aprendizaje.

En definitiva, los niveles de ansiedad presentados en el proceso de aprendizaje señalan que parte de la muestra en estudio percibe que sus pares poseen niveles de desarrollo superiores a ellos mismos y por lo tanto existe la tendencia a frustrarse y a abrumarse rápidamente, producto de este sentimiento de inferioridad frente al grupo-curso. Sin embargo, frente a esta situación que es muy negativa para el proceso de aprendizaje la muestra está afable a recibir retroalimentación de parte de sus profesoras, lo que seguramente marcará diferencias en su proceso final de aprendizaje del inglés.

Kramersch (1998) sostiene que enseñar idiomas es enseñar a moldear el contexto de la clase como un evento individual de aprendizaje, pero también como un lugar de encuentro social dado por el entorno, los participantes, el objetivo de las actividades, los temas de conversación y las normas de interacción, entre otros. De ahí la importancia de crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje, que idealmente esté exenta de elementos generadores de inseguridad, temor, ansiedad, inhibición o pánico.

Lo anterior puede facilitarse cuando los profesores logran atender a las diferencias individuales y cuando consiguen crear climas de confianza, calidez y respeto en el aula, donde se fomenten las instancias de trabajo en equipo como una forma de animar a los alumnos menos osados para que se atrevan a participar, ya que al parecer por los resultados, la sensibilidad al rechazo suele implicar ausencia de participación activa en clases y ésta, a su vez, puede traducirse en menor aprendizaje.

5.7. Nivel de aprendizaje del inglés y Ansiedad

La ansiedad es una de las variables psicoafectivas que se han analizado como posible factor de incidencia en el aprendizaje del inglés en un contexto de aprendizaje formal, la que puede ser un obstáculo importante para el estudiante a medida que va tomando conciencia de las oportunidades de transferencia y aprendizaje.

Este apartado presenta los resultados de las diferencias existentes en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de ansiedad total de la muestra y de cada una de las dimensiones (Aprensión comunicativa, Ansiedad ante los exámenes, Ansiedad en el proceso de aprendizaje y Actitud negativa hacia el aprendizaje del inglés).

Para el análisis del nivel de aprendizaje del inglés en función de la ansiedad total y de cada dimensión, se han creado variables dicotómicas que dividen la muestra en dos grupos, uno con ansiedad alta y otro con ansiedad baja. El criterio de corte ha sido realizado en función del percentil 50.

La variable dependiente es el aprendizaje, calculado a partir de la diferencia entre la puntuación posterior y previa en el total y en cada una de las habilidades lingüísticas y sub-dimensiones.

Hay una diferencia significativa ($F=13.40$; $p<.05$) en el aprendizaje total del inglés entre los estudiantes con baja y alta ansiedad, favorable a los estudiantes que presentan una ansiedad baja (Media=14.39; d.t.=8.56), frente a quienes presentan una alta ansiedad (Media=7.58; d.t.=5.91) (Tabla 5.63.).

Tabla 5.63. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje total del inglés para los distintos grupos de la variable Ansiedad Total (N=61).

Nivel de Aprendizaje Total	N	Media	Desviación típica
Ansiedad Total baja*	28	14,39	8,56
Ansiedad Total alta	33	7,58	5,91
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

En relación al nivel de aprendizaje del inglés para cada habilidad lingüística en función de la ansiedad total, se puede señalar que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades de Comprensión Lectora ($F=10.30$; $p<.05$), Expresión Escrita ($F=7.36$; $p<.05$) y Expresión Oral ($F=5.66$; $p<.05$) entre los estudiantes con baja y alta ansiedad, favorable a los estudiantes que presentan una ansiedad baja; sin embargo, en la habilidad de Comprensión Oral ($F=.37$; $p>.05$) no se encontraron diferencias significativas entre medias (Tabla 5.64.).

Tabla 5.64. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Ansiedad Total (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Ansiedad total baja	28	9,39	5,14
	Ansiedad total alta	33	5,66	3,91
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Ansiedad total baja	28	1,71	3,29
	Ansiedad total alta	33	1,30	1,87
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Ansiedad total baja	28	,71	1,41
	Ansiedad total alta	33	-,27	1,42
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Ansiedad total baja	28	2,57	2,78
	Ansiedad total alta	33	,88	2,75
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p<.05$.

En definitiva, se acepta la hipótesis de que el nivel de ansiedad marca diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica, especialmente en las habilidades lingüísticas de Expresión Escrita, Expresión Oral y Comprensión Lectora.

A continuación se presentan los resultados en función de las distintas sub-dimensiones de la variable ansiedad.

5.7.1. Nivel de aprendizaje del inglés y Aprensión comunicativa

Se examina si el nivel de aprendizaje total del inglés es diferente en función del nivel de Aprensión comunicativa. Al respecto se puede observar que existe una diferencia significativa ($F=10.00$; $p<.05$) en el aprendizaje total del inglés entre los estudiantes con baja y alta ansiedad, favorable a los estudiantes que presentan una Aprensión comunicativa baja (Media=14.19; d.t.=8.91), frente a quienes presentan una alta Aprensión (Media=8.11; d.t.=6.10) (Tabla 5.65.). Por lo que se puede señalar que una 'Aprensión comunicativa' alta afecta negativamente el nivel de aprendizaje global de inglés de los estudiantes de la muestra.

Tabla 5.65. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje Total del inglés para los distintos grupos de la variable Aprensión Comunicativa (N=61).

Nivel de Aprendizaje Total	N	Media	Desviación típica
Aprensión Comunicativa baja*	26	14,19	8,91
Aprensión Comunicativa alta	35	8,11	6,10
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

En relación al nivel de Aprendizaje en las distintas habilidades lingüísticas en función de los distintos niveles de Aprensión comunicativa, se puede señalar que existen diferencias significativas en las habilidades lingüísticas de Comprensión Lectora ($F=11.28$; $p<.05$), Expresión Escrita ($F=4.06$; $p<.05$) y Expresión Oral ($F=4.96$; $p<.05$) entre los estudiantes con baja y alta aprensión comunicativa, favorable a los estudiantes que presentan una aprensión comunicativa baja. No obstante, la habilidad de Comprensión oral ($F=.07$; $p>.05$) no presenta diferencias significativas entre medias (Tabla 5.66.). Este resultado refuerza lo planteado por Mak (2011) en su investigación con estudiantes universitarios al señalar que la Expresión oral es una de las habilidades que más contribuye a la sensación de incomodidad y a la autopercepción de menor competencia comunicativa en el manejo de la LE en comparación con los compañeros de curso durante el desarrollo de la clase.

Tabla 5.66. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Aprensión Comunicativa (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Aprensión Comunicativa baja	26	9,61	5,33
	Aprensión Comunicativa alta	35	5,71	3,73
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Aprensión Comunicativa baja	26	1,38	3,40
	Aprensión Comunicativa alta	35	1,57	1,86
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Aprensión Comunicativa baja	26	,61	1,38
	Aprensión Comunicativa alta	35	-,14	1,49
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Aprensión Comunicativa baja	26	2,58	2,88
	Aprensión Comunicativa alta	35	,97	2,70
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

Son varias las investigaciones que han demostrado que los estudiantes con altos niveles de ansiedad puntúan más bajo en los indicadores de desempeño en la LE (Onwuegbuzie et al., 2000; Pérez-Paredes, 2000; Dörnyei, 2005) Reyes (2004), por ejemplo, sostienen que la ansiedad en la LE debilita el aprendizaje y reduce la eficacia en los procesos cognitivos de desarrollo lingüístico y resolución de tareas.

Del mismo modo, se encuentran similitudes en las investigaciones de Matsuda y Gobel (2004) y Gregersen (2006), en donde se examina la relación entre la ansiedad y las diferencias de aptitudes a través de las cuatro habilidades de la LE: lectura, escritura, conversación y comprensión oral. Gregersen (2006) señala que las habilidades de producción oral y escrita son las habilidades que más a menudo les produce tensión y nerviosismo a los estudiantes, lo que conlleva a sentir una sensación de vulnerabilidad lingüística que les impide obtener un mejor rendimiento en esas habilidades; coincidentemente los estudiantes de este estudio obtuvieron bajos niveles de aprendizaje en las habilidades de expresión oral y escritas, tal vez por intentar expresar ideas 'maduras' con recursos lingüísticos 'inmaduros'.

En general, los estudiantes que puntúan alto en los ítems relacionados con haber sentido pánico, miedo a ser ridiculizados por los pares o los profesores, timidez y bloqueo inmanejable al enfrentarse a situaciones comunicativas y evaluaciones tienen un menor nivel de logro en inglés; los estudiantes que se mostraron más confiados en sí mismos, más dispuestos a correr riesgos y menos sensibles al rechazo y a la crítica muestran un mayor nivel de logro en inglés.

Socialmente se puede contribuir en algo a vencer las inseguridades y los temores, sería oportuno y deseable crear en el contexto de aula ciertas condiciones orientadas a minimizar los factores que puedan inducir a crear situaciones de ansiedad innecesarias; lo que puede facilitarse cuando los profesores logran atender a las diferencias individuales y cuando consiguen crear climas de confianza, calidez y respeto. Asimismo, otro factor que podría contribuir a disminuir las inseguridades y los temores en los estudiantes, es la empatía con que los profesores y los pares que pueden animar a los aprendientes menos osados a participar, ya que la sensibilidad al rechazo suele implicar ausencia de participación activa en clases y ésta, a su vez, puede traducirse en menor nivel de logro académico.

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis de que el nivel de aprendizaje global de inglés y de las habilidades de Comprensión lectora, Expresión oral y escrita se ve afectado negativamente por una 'Aprensión comunicativa' alta. De allí la importancia de considerar el aula de inglés como la instancia básica para crear las condiciones adecuadas de enseñanza-aprendizaje, que idealmente estén exentas de elementos generadores de inseguridad, temor, ansiedad, inhibición o pánico; para tal efecto se considera importante dotar al contexto de aula de lenguas como un lugar de aprendizaje, de trabajo cooperativo, de encuentro social, de empatía y de interacción en confianza.

5.7.2. Nivel de aprendizaje del inglés y Ansiedad ante los exámenes

Se relaciona con la reacción emocional del estudiante, generado por la cercanía de un examen y que se experimenta antes, durante y después de la situación de evaluación; ésta sub-dimensión de la ansiedad en ocasiones se presenta como pensamientos negativos recurrentes, que interfieren en una adecuada preparación para el examen o el desempeño en el mismo.

Del análisis de la varianza (ANOVA) se puede señalar que no existen diferencias significativas entre el Nivel de aprendizaje total de los estudiantes con Ansiedad alta (Media=11.03; d.t.=8.11) y baja Ansiedad en los exámenes (Media=10.34; d.t.=7.20) ($F=.11$; $p>.05$) (Tabla 5.67.).

Tabla 5.67. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje total del inglés para los distintos grupos de la variable Ansiedad ante los exámenes (N=61).

Nivel de Aprendizaje Total	N	Media	Desviación típica
Ansiedad Baja en los Exámenes	29	10,34	7,92
Ansiedad Alta en los Exámenes	32	11,03	8,11
Total	61	10,70	7,96

En relación al nivel de Aprendizaje en las distintas habilidades lingüísticas del inglés en función de los grupos de la sub-dimensión Ansiedad ante los exámenes, se puede señalar que no existe evidencia suficiente para señalar que el nivel de aprendizaje en Comprensión lectora ($F=.46$; $p>.05$), Comprensión oral ($F=.07$; $p>.05$), Expresión escrita ($F=.09$; $p>.05$) y Expresión oral ($F=.03$; $p>.05$) sea diferente en función de la ansiedad ante los exámenes (Tabla 5.68.).

Tabla 5.68. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Ansiedad ante los exámenes (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Ansiedad baja ante los exámenes	29	6,93	4,43
	Ansiedad alta ante los exámenes	32	7,78	5,24
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Ansiedad baja ante los exámenes	29	1,58	2,74
	Ansiedad alta ante los exámenes	32	1,40	2,52
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Ansiedad baja ante los exámenes	29	,24	1,68
	Ansiedad alta ante los exámenes	32	,12	1,31
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Ansiedad baja ante los exámenes	29	1,59	2,99
	Ansiedad alta ante los exámenes	32	1,72	2,80
	Total	61	1,66	2,87

Una de las posibles causas de este resultado pudiera ser el instrumento utilizado para medir esta sub-dimensión y el momento en el cual fue consultada la muestra (inicio del año académico) en donde la sensación de 'amenaza' de evaluación es inexistente.

En definitiva, no existe evidencia suficiente para señalar que el nivel de aprendizaje en general y en las cuatro habilidades lingüísticas es diferente en función de los niveles de ansiedad ante los exámenes, por lo que se rechaza la hipótesis que el nivel de ansiedad ante los exámenes afecta negativamente al nivel de aprendizaje del inglés de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica.

5.7.3. Nivel de aprendizaje del inglés y Ansiedad en el proceso de aprendizaje

De acuerdo a la hipótesis planteada se analiza si el Nivel de Aprendizaje total de la muestra es diferente en función de la ansiedad en el proceso de aprendizaje. Se puede observar que el nivel de aprendizaje total del inglés es diferente entre los estudiantes con baja y alta ansiedad en el proceso de aprendizaje ($F=8.32$; $p<.05$), favorable a los estudiantes que presentan una baja ansiedad en el proceso de aprendizaje (Media=13.62; d.t.=8.64), frente a quienes tienen una alta ansiedad en el proceso (Media=8.06; d.t.=6.32) (Tabla 5.69.). Estos resultados son coincidentes con los estudios de Gregersen (2003) y Tsiplakides (2009) al postular que los estudiantes con altos niveles de ansiedad durante el proceso de aprendizaje temían que los errores producidos en las actividades durante las clases destruyeran su imagen social como estudiantes capaces e inteligentes y a su vez tenían la percepción de que sus pares manejaban la LE con mayor habilidad y competencia que ellos.

Tabla 5.69. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje total del inglés para los distintos grupos de la variable Ansiedad en el Proceso de Aprendizaje (N=61).

Nivel de Aprendizaje Total	N	Media	Desviación típica
Ansiedad Baja en el Proceso de Aprendizaje*	29	13,62	8,64
Ansiedad Alta en el Proceso de Aprendizaje	32	8,06	6,32
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

Tanto los estudios de Kitano (2001) como los de Gregersen (2003), concuerdan en que el miedo a la evaluación negativa de parte de sus pares y profesores correlaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de LE, demostrando que este tipo de ansiedad dependería en gran medida de la percepción del estudiante como inferior o menos competente que sus compañeros/as de curso. De tal forma Kitano (2001) sugiere que los profesores deben encontrar la manera de apoyar y hacer intervenciones en el ambiente de aula a los estudiantes con miedo a la valoración negativa de modo que no perciban un ambiente competitivo, procurando crear un 'sentido

de comunidad en el aula' para el aprendizaje. Sin embargo, en ocasiones, “los profesores no identifican a los estudiantes ansiosos, y atribuyen su falta de voluntad para participar en las clases a factores como la falta de motivación, o mala actitud” (Gregersen, 2003, p.30).

En relación al nivel de Aprendizaje en las distintas habilidades lingüísticas del inglés, se puede observar que el nivel de aprendizaje en Comprensión Lectora ($F=6.77$; $p<.05$) y Expresión Oral ($F=5.80$; $p<.05$) es diferente entre los estudiantes con baja y alta ansiedad en el proceso de aprendizaje, favorable a aquellos estudiantes que presentan una baja ansiedad en el proceso de aprendizaje de la LE (Tabla 5.70.) y no es diferente en Comprensión Oral ($F=.21$; $p>.05$) y Expresión Escrita ($F=1.36$; $p>.05$).

Tabla 5.70. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Ansiedad en el Proceso de Aprendizaje (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Ansiedad Baja en el Proceso de Aprendizaje	29	9,00	5,398
	Ansiedad Alta en el Proceso de Aprendizaje	32	5,91	3,821
	Total	61	7,38	4,855
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Ansiedad Baja en el Proceso de Aprendizaje	29	1,66	3,330
	Ansiedad Alta en el Proceso de Aprendizaje	32	1,34	1,771
	Total	61	1,49	2,612
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Ansiedad Baja en el Proceso de Aprendizaje	29	,41	1,500
	Ansiedad Alta en el Proceso de Aprendizaje	32	-,03	1,470
	Total	61	,18	1,489
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Ansiedad Baja en el Proceso de Aprendizaje	29	2,55	2,627
	Ansiedad Alta en el Proceso de Aprendizaje	32	,84	2,886
	Total	61	1,66	2,875

Nota: En negrita $p<.05$.

Como era esperable la Expresión Oral es una de las habilidades más afectadas por esta sub-dimensión de la ansiedad.

Para Muñoz (2002) la ansiedad de algunos estudiantes en el proceso de aprendizaje de una LE es, a veces, una consecuencia de un sistema educativo de selección y de los comportamientos abusivos de los docentes; tal es el caso de profesores demasiado

autoritarios y cuyas intervenciones verbales hacia el estudiante infunden miedo, vergüenza e inquietud. El autor ejemplifica la influencia de la ausencia de ansiedad en el aprendizaje de lenguas de la siguiente manera:

(...) una persona que no tenga miedo a hacer el ridículo se arriesgará a usar una palabra o una expresión que no domina totalmente y a cometer errores; una persona que tolera la ambigüedad soportará la tensión de no entender todo lo que sucede a su alrededor; y una persona que no se queda bloqueada ante la pregunta del profesor o la perorata ininteligible del hablante nativo podrá aprovechar la situación para aprender del experto (Muñoz, 2002, p.29).

Investigaciones posteriores (Arnold, 2007; Bernaus & Gardner, 2008) han avalado los hallazgos de Muñoz (2002), en donde se establece como función del profesor el crear un ambiente emocional e intelectualmente seguro para propiciar el fomento de aprendizaje específicos y más complejos.

Brites de Vila (2004) en su trabajo sobre el aprendizaje de inglés como LE, señala que es frecuente encontrar estudiantes con temores al comunicarse en el idioma extranjero y algunos se muestran tímidos e inseguros, no siendo así cuando se comunican en la lengua materna; además agrega que existen también estudiantes que se decepcionan por los resultados académicos alcanzados en un momento determinado, lo que afecta el proceso de aprendizaje de la LE; y enfatiza que el docente es fundamental en el proceso de Enseñanza-aprendizaje, ya que es él/ella quien estimula y favorece un aprendizaje activo, constructivo y significativo.

El rol del docente es claramente primordial en este proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, ya que los objetivos que quiere alcanzar con sus estudiantes conforman la base de su orientación Didáctico-metodológica y por tanto resulta de vital importancia que los docentes proyecten una visión constructiva, estimulante y de participación en un clima emocional de calidez y confianza, evitando ciertas actitudes que puedan causar daños a sus alumnos o les impidan expresarse en la lengua meta – inglés en este caso.

No es solamente un deber pedagógico, sino también un compromiso ético de los profesores, el propender a la erradicación de cualquier signo verbal o no verbal de menoscabo hacia los aprendientes, sea cual sea el origen o el autor de esas manifestaciones de subvaloración, por cuanto nadie que se sienta atemorizado o amenazado puede expresarse con libertad y menos aún si se trata de comunicar ideas en otra lengua. Para García-García (2010) las competencias éticas del profesor son fundamentales en el desarrollo integral de los estudiantes, las cuales comprenden el desarrollo cognitivo, emocional y moral; por lo que debe propiciar un equilibrio emocional, bienestar psicológico, satisfacción y compromiso en los estudiantes.

En síntesis, se acepta la hipótesis de que el nivel de Ansiedad en el Proceso de Aprendizaje afecta negativamente al nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes, especialmente en las habilidades lingüísticas de Comprensión Lectora y Expresión Oral. De esta forma, el desafío entonces es procurar un ambiente de confianza y aprendizaje, donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas en armonía con sus pares y con su entorno social inmediato, minimizando aquellas situaciones del contexto que causan ansiedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, enfatizando las dinámicas de grupo y el conocimiento personal y grupal en el uso de la lengua como vehículo de comunicación e intercambio social.

En definitiva, los resultados obtenidos en este apartado conducen a aceptar la hipótesis que el nivel de ansiedad afecta negativamente al nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes, específicamente lo relacionado con la inseguridad de comunicarse con pares y profesores en contexto de aula, con la percepción de escaso manejo lingüístico en comparación con otros y con la importancia que le asignan a la valoración social. De este modo las habilidades lingüísticas que se ven afectadas negativamente tanto por la variable Ansiedad global como por sus sub-dimensiones, Aprensión comunicativa y Ansiedad en el proceso de aprendizaje, son Expresión Escrita, Expresión Oral y Comprensión Lectora. Los estudiantes con una alta ansiedad tienen dificultades para demostrar sus conocimientos y habilidades en la lengua inglesa de forma natural y espontánea, ya que el sentimiento de malestar e inseguridad afecta y debilita su nivel de aprendizaje. Situación que coincide con lo planteado por Gregersen (2006) cuando señala que las habilidades de Expresión oral y escrita son las habilidades que provocan más

tensión y nerviosismo, obteniendo bajos niveles de aprendizaje y desempeño en los estudiantes con alta ansiedad.

Finalmente, es necesario agregar la importancia del enfoque metodológico seleccionado para que los estudiantes desarrollen las distintas destrezas implícitas en el proceso de aprendizaje de una LE de forma natural y en un ambiente de aprendizaje colaborativo, como una forma de reducir las sensaciones de inseguridad, miedo a equivocarse y a ser evaluado negativamente por sus pares durante las clases de LE.

5.8. La motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés

Este apartado presenta los resultados descriptivos obtenidos en la escala de motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés (AMTB). La variable motivación se analiza en cada una de sus dimensiones y sub-dimensiones (Gardner, 2004) que son: Grado de Integración, Motivación propiamente dicha, Estimulo Parental y Orientación Instrumental. Posteriormente se da cuenta de las diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de motivación de los participantes del estudio. Para el cálculo tanto del total de la escala como de cada una de sus dimensiones se utiliza el promedio de las puntuaciones de los ítems.

La puntuación de cada ítem de la escala AMTB va desde 1 “Estoy totalmente en desacuerdo” hasta 5 “Estoy totalmente de acuerdo”, por lo que a mayor puntaje mayor es el grado de motivación hacia el aprendizaje del inglés; y por el contrario, a menor puntaje menor es el grado de motivación. En el anexo n°5 se presentan todos los ítems del AMTB con los porcentajes redondeados de cada uno de los ítems.

La puntuación media del total de la variable motivación es de 3.30 con una desviación típica de .66, lo que indica una motivación media hacia el aprendizaje del inglés como LE si se considera que el puntaje medio de la escala es 3.

Especificando en las distintas dimensiones que conforman el constructo Motivación se observa que la dimensión 'Orientación instrumental' presenta la puntuación más alta, con una media de 3,74 y una desviación típica de .69, seguida por la dimensión 'Grado de Integración' (Media=3.50; d.t.=.61) y 'Motivación propiamente dicha' (Media=3.11; d.t.=.20), mientras que la dimensión con menor puntaje es la dimensión 'Estimulo Parental' con una media de 3.02 y una desviación típica de .89 (Tabla 5.71.).

Tabla 5.71. Media y Desviación típica de las dimensiones de la variable Motivación en el aprendizaje del inglés (N=61).

Dimensiones de la variable Motivación	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Orientación Instrumental	1,5	5,0	3,74	,69
Grado de Integración	1,5	5,0	3,50	,61
Motivación propiamente dicha	2,5	4,6	3,11	,20
Estímulo Parental	1,0	5,0	3,02	,89
Total Escala Motivación	2,0	4,8	3,30	,66

A continuación se comentan los resultados descriptivos de cada una de las dimensiones y sub-dimensiones del constructo Motivación:

5.8.1. Grado de integración

Esta dimensión presenta una media total de 3.50 y una desviación típica de .61; lo que indica un nivel medio de integración hacia los anglohablantes y la comunidad anglófona como una forma de interacción social.

Las sub-dimensiones que forman parte del constructo 'Grado de Integración' son: 'Orientación integradora', 'Interés en idiomas extranjeros' y 'Valoración hacia los nativos del idioma inglés'.

Se observa que la sub-dimensión 'Orientación integradora' presenta la puntuación más alta (Media=4,06; d.t.=.81), seguida por la sub-dimensión 'Interés en idiomas extranjeros' (Media=3.32; d.t.=.29) y 'Valoración hacia los nativos del idioma inglés' (Media=3.12; d.t.=.85) (Tabla 5.72.).

Tabla 5.72. Media y Desviación típica de las sub-dimensiones de la dimensión Grado de integración en el aprendizaje del inglés (N=61).

Sub-dimensiones del Grado de Integración	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Orientación integradora	1,5	5,0	4,06	,81
Interés en idiomas extranjeros	2,6	4,0	3,32	,29
Valoración hacia los nativos del idioma inglés	1,0	5,0	3,12	,85
Grado de Integración	1,5	5,0	3,50	,61

(1) *Orientación integradora*

La puntuación media es de 4.06 con una desviación típica de .81, lo que indica una orientación integradora alta.

Al analizar los ítems de esta sub-dimensiones se advierte que los participantes del estudio puntuaron más alto en la aseveración sobre la importancia de estudiar inglés para interactuar con gente que habla inglés (Media=4.41; d.t.=.82) (ítem 6), seguida por la importancia que le asignan a conocer y conversar con más y variadas personas (Media=4.18; d.t.=.99) (ítem 18). Asimismo, dan importancia a estudiar inglés para conocer la cultura inglesa (Media=3.84; d.t.=1.22) (ítem 32) y consideran que estudiar inglés es importante porque podrán interactuar más fácilmente con hablantes nativos de inglés (Media=3.84; d.t.=1.01) (ítem 59) (Tabla 5.73.). En este sentido Ghonsooly et al. (2012) señalan que este deseo de aprender un idioma, con la finalidad de identificarse con la cultura de sus hablantes o bien de garantizar la consecución de un objetivo o meta externa previamente establecida, resulta importante en sus inicios como una forma de activación cognitiva y emocional que permitiría a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas más complejas.

Tabla 5.73. Media y Desviación típica de la sub-dimensión Orientación integradora en el aprendizaje del inglés (N=61).

Sub-dimensión Orientación Integradora	Media	Desviación típica
6. Estudiar inglés es importante porque me permitirá estar en contacto con gente que habla inglés.	4,41	,82
18. Estudiar inglés es importante porque me permitirá conocer y conversar con más y variadas personas.	4,18	,99
32. Estudiar inglés es importante porque me permitirá una mayor comprensión de la forma de vida inglesa.	3,84	1,22
59. Estudiar inglés es importante porque seré capaz de interactuar más fácilmente con hablantes nativos de inglés.	3,84	1,01
Total Orientación Integradora	4,06	,81

En síntesis, la muestra se interesa bastante por la comunidad angloparlante, demostrando interés por interactuar con hablantes nativos, conocer la cultura, la forma de vida inglesa y estar en contacto con ellos a través del idioma inglés.

(2) *Interés en idiomas extranjeros*

La puntuación media de esta sub-dimensión es de 3.32 con una desviación típica de .29, lo que indica un nivel medio de interés en el aprendizaje de idiomas extranjeros en general y al inglés en particular, lo que implica tanto el interés por aprender la LE como el respeto por otros grupos culturales.

Del análisis de los ítems se puede observar que la puntuación más alta corresponde al interés por aprender el idioma extranjero del país en el cual se encuentre (Media=4.52; d.t.=.74) (ítem 41); este interés por aprender lenguas se expresa en el interés por hablar perfectamente muchos idiomas (Media=4.49; d.t.=.92) (ítem 1). Sin embargo, y a pesar de que existe interés por aprender muchos idiomas (Media=4.16; d.t.=1.00) (ítem 26), la muestra prefiere ver los programas de televisión doblados en su propia L1 que en la LE con subtítulos (Media=3.39; d.t.=1.29) (ítem 59), lo que pudiera demostrar el real interés en idiomas extranjeros (Media=3.29; d.t.=1.02) (ítem 20) (Tabla 5.74.).

Tabla 5.74. Media y Desviación típica de la sub-dimensión Interés en idiomas Extranjeros en el aprendizaje del inglés (N=61).

Sub-dimensión Interés en idiomas Extranjeros	Media	Desv. típ.
41. Si planifico quedarme en otro país, intentaré aprender su idioma.	4,52	,74
1. Desearía hablar perfectamente muchos idiomas.	4,49	,92
26. Realmente me gustaría aprender muchos idiomas extranjeros.	4,16	1,00
13. Desearía poder leer diarios y revistas en muchos idiomas.	3,84	1,29
53. Disfruto conocer gente que habla idiomas extranjeros.	3,49	1,27
59. Preferiría ver un programa de televisión doblado en nuestra lengua que en su lengua original con subtítulos*.	3,39	1,29
20. Realmente no tengo interés en idiomas extranjeros*.	3,29	1,02
35. No es importante para nosotros aprender lenguas extranjeras*.	2,82	,92
48. La mayoría de los idiomas extranjeros suenan rudos y oscos*.	2,74	1,03
8. Estudiar idiomas no es entretenido*.	2,13	1,25
Total Interés en idiomas Extranjeros	3,32	,29

Nota: *La media y la desviación típica es del ítem recodificado

Los estudiantes de la muestra sienten que no es muy importante para ellos aprender una LE (Media=2.82; d.t.=.92) (ítem 35), situación que pudiera explicarse por el hecho de que los estudiantes se desenvuelven la mayor parte del tiempo en un entorno en el que el inglés no forma parte de una necesidad esencial de comunicación, provoca que ellos no se sientan motivados a entablar intercambios comunicativos en la LE, ni sean compelidos por otros a recurrir a la LE para realizar dichos intercambios.

Asimismo, la muestra sostiene que la mayoría de los idiomas extranjeros suenan algo rudos (Media=2.74; d.t.=1.03) (ítem 48), por lo que estudiar idiomas no les resultaría muy entretenido (Media=2.13; d.t.=1.25) (ítem 8). Para Seaton et al. (2008) esta situación es producto de los procesos interpersonales que se desarrollan en contextos de aprendizaje formal, en donde las metodologías empleadas por los docentes no resultan atractivas ni innovadoras para lograr interesar a los estudiantes en el aprendizaje de la nueva lengua.

A modo de síntesis, se puede señalar que la muestra presenta un interés por aprender a hablar y leer en muchos idiomas, lo que pudiera implicar tanto el interés social por aprender la LE como el hecho de ser competente en la lengua meta; sin embargo, prefieren ver programas en su propia lengua antes de verlos en la lengua original, situación que se pudiera explicar tanto por las dificultades lingüísticas y fonológicas de la muestra, como por lo que González Boluda (2003) y Worth (2007) denominan como la *identificación socio-emocional* que existe entre la lengua materna y la lengua meta. En este sentido, la identificación socio-emocional con algún determinado grupo étnico o lengua originaria (Mapuches, Aymaras o Diaguitas en Chile) pudiera determinar el interés por conocer, identificarse y aprender la lengua de la comunidad extranjera.

(3) *Valoración hacia los nativos del idioma inglés*

La puntuación media del total de esta sub-dimensión es de 3.12 con una desviación típica de .85; lo que indica una actitud media hacia los angloparlantes, su cultura y su forma de vida.

La muestra presenta puntuaciones altas en cuanto a la relación de nuestro país, Chile, con la comunidad Anglófona (Media=3.80; d.t.=1.33) (ítem 5), seguida por el ítem 45

relacionado con el deseo de conocer a más nativos del inglés (Media=3.44; d.t.= 1.20) y con el deseo de poder contar con más amigos ingleses (Media=3.26; d.t.=1.30) (ítem 25) (Tabla 5.75.).

Tabla 5.75. Media y Desviación típica de la sub-dimensión Valoración hacia los nativos del idioma inglés (N=61).

Sub-dimensión Valoración hacia los nativos del idioma inglés	Media	Desviación típica
5. Si Chile no tuviera contacto con países de habla inglesa, sería una gran pérdida.	3,80	1,33
45. Me gustaría conocer más nativos del idioma inglés.	3,44	1,20
25. Desearía poder tener más amigos ingleses.	3,26	1,30
31. Los nativos del idioma inglés son muy sociables y amables.	3,15	1,23
57. Entre más conozco a angloparlantes nativos, más me gustan.	3,00	1,23
17. La mayoría de los hablantes nativos de inglés son muy amistosos y fáciles de llevar, somos afortunados de tenerlos como amigos.	2,97	1,22
34. Los nativos del idioma inglés tienen mucho de que estar orgullosos, porque ellos le han dado al mundo mucho valor.	2,92	1,29
64. Siempre confía en nativos de idioma inglés.	2,44	1,07
Total Valoración hacia los nativos del idioma inglés	3,12	,85

Asimismo, la muestra considera que la mayoría de los nativos del inglés son personas sociables y amables (Media=3.15; d.t.= 1.23) (ítem 31) y que cuanto más angloparlantes conocen más les agradan (Media=3.00; d.t.=1.23) (ítem 57), seguido por el ítem 17 referido al sentimiento de fortuna por tenerlos como amigos (Media=2.97; d.t.=1.22).

En definitiva, existe una valoración media de la muestra hacia los nativos del idioma inglés, hacia su cultura y hacia lo amistosos que son, valorando positivamente la relación de Chile con países anglófonos.

Recogiendo lo más importante del conjunto de sub-dimensiones que forman el constructo *Grado de Integración*, se destaca el interés que presenta la muestra por el aprendizaje de lenguas en general, por la valoración que hacen de los angloparlantes, como

moderadamente sociables y amistosos. En este sentido, Masgoret y Gardner (2003) y Naganuma (2003) señalan que el interés por aprender la LE, el respeto por otros grupos culturales y su forma de vida, son aspectos importantes y en ocasiones relevantes en el aprendizaje de una LE.

5.8.2. Motivación propiamente dicha

La puntuación media del total de la dimensión Motivación propiamente dicha es de 3.11 con una desviación típica de .20, lo que indica un nivel medio de motivación. Esta dimensión está constituida por tres sub-dimensiones que son: 'Intensidad Motivacional', 'Deseo de aprender inglés' y 'Actitudes hacia el aprendizaje del inglés'.

Del análisis de las sub-dimensiones se observa que la sub-dimensión 'Deseo de aprender inglés' es la que presenta la puntuación más alta con una media de 3.26 y una desviación típica de .37, seguida por las sub-dimensiones 'Actitudes hacia el aprendizaje del inglés' (Media=3.10; d.t.=.26) e 'Intensidad Motivacional' (Media=2.99; d.t.=.35) (Tabla 5.76.).

Tabla 5.76. Media y Desviación típica de las sub-dimensiones de Motivación propiamente dicha en el aprendizaje del inglés (N=61).

Sub-dimensiones de la Motivación propiamente dicha	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Deseo de aprender inglés	2,1	4,1	3,26	,37
Actitudes hacia el aprendizaje del inglés	2,0	4,4	3,10	,26
Intensidad motivacional	2,0	3,9	2,99	,35
Total Motivación propiamente dicha	2,5	4,6	3,11	,20

Del análisis de las distintas sub-dimensiones se observa lo siguiente:

(1) *Intensidad motivacional*

En este caso la puntuación media del total de la muestra es 2.99 con una desviación típica de .35 lo que indica una intensidad motivacional media, que se relaciona con el esfuerzo que el estudiante realiza por aprender la lengua meta.

Los ítem que forman parte de esta sub-dimensión dan cuenta que la muestra declara esforzarse por aprender todo el inglés que ven o escuchan (Media=4.10; d.t.=1.01) (ítem 9), por lo que declaran que cuando tienen problemas para comprender algo de la clase de inglés piden ayuda a la profesora (Media=3.49; d.t.=1.23) (ítem 36). Asimismo, los estudiantes de la muestra declaran trabajar por aprender inglés (Media=3.02; d.t.=1.13) (ítem 49) y actualizar sus estudios (Media=3.13; d.t.=1.10), ignorando las distracciones del medio (Media=3.36; d.t.=1.16) (ítem 60) (Tabla 5.77.).

Tabla 5.77. Media y Desviación típica de la sub-dimensión Intensidad Motivacional en el aprendizaje del inglés (N=61).

Sub-dimensión Intensidad Motivacional	Media	Desviación típica
9. Me esfuerzo en tratar de entender todo el inglés que veo y escucho.	4,10	1,01
36. Cuando tengo problemas para comprender algo en mi clase de inglés, siempre pido ayuda a mi profesora.	3,49	1,23
60. Cuando estoy estudiando inglés, ignoro las distracciones y coloco atención a mi tarea.	3,36	1,16
21. Actualizo mi inglés trabajando en él casi todos los días.	3,13	1,10
49. Realmente trabajo mucho para aprender inglés.	3,02	1,13
3. No coloco mucha atención a la retroalimentación que recibo en mi clase de inglés*.	2,97	1,19
28. Pospongo mis tareas de inglés tanto como sea posible*.	2,56	1,23
15. No me tomo la molestia de revisar mis tareas de inglés cuando me las devuelve la profesora*.	2,52	1,34
55. No puedo sentirme molesto tratando de entender los aspectos más complejos del inglés*.	2,46	1,19
43. Tiendo a renunciar y a no colocar atención cuando no entiendo las explicaciones de mi profesora de inglés*.	2,36	1,09
Total Intensidad motivacional	2,99	,35

Nota: *La media y la desviación típica es del ítem recodificado

Respecto de los ítems relacionados con las tareas y retroalimentaciones que reciben durante las clases de inglés, se puede señalar que la muestra presta cierta atención a la retroalimentación que recibe en la clase de inglés (Media=2.97; d.t.=1.19) (ítem 3),

aunque no suelen revisar las tareas de inglés cuando se las devuelve la profesora (Media=2.52; d.t.=1.34) (ítem 15), debido a que en ocasiones no comprenden las explicaciones de la profesora (Media=2.36; d.t.=1.09) (ítem 43).

En síntesis, el esfuerzo que la muestra realiza para lograr el aprendizaje de la lengua meta es medio, ya que en cierto grado los estudiantes se esfuerzan por actualizar sus conocimientos y entender todo el inglés que ven o escuchan, concentrándose e ignorando las distracciones. Sin embargo, frente a la retroalimentación recibida durante el transcurso de la clase, la muestra manifiesta una despreocupación y falta de atención a la revisión que realiza la profesora de las tareas.

(2) Deseo de aprender inglés

Para esta sub-dimensión la puntuación media es de 3.10 con una desviación típica de .37, lo que indica un deseo medio de aprender inglés, que se refleja en el grado de competencia que el estudiante desea alcanzar en la LE.

Del análisis de los ítems que conforman esta sub-dimensión se observa que la muestra desearía lograr un alto nivel de competencia oral en el idioma inglés (Media=4.07; d.t.=1.16) (ítem 47), lo que se refleja en el deseo que tienen de hablar fluidamente en inglés (Media=4.20; d.t.=1.01) (ítem 58) que llegue a ser natural para ellos expresarse en la LE (Media=3.87; d.t.=1.16) (ítem 33); por lo que declaran deseo por conocer todos los aspectos del inglés (Media=3.77; d.t.=1.10) (ítem 7). Sin embargo, no estarían muy dispuestos a invertir más de su tiempo en el aprendizaje del idioma inglés (Media=2.17; d.t.=1.31) (ítem 19) (Tabla 5.78.).

Tabla 5.78. Media y Desviación típica de la sub-dimensión Deseo de Aprender inglés (N=61).

Sub-dimensión Deseo de Aprender inglés	Media	Desviación típica
58. Desearía ser fluido en inglés.	4,20	1,01
47. Me gustaría aprender tanto inglés como sea posible.	4,07	1,16
33. Quiero aprender tan bien inglés que llegue a ser natural para mí.	3,87	1,16
7. Tengo un gran deseo de conocer todos los aspectos del inglés.	3,77	1,10
61. No tengo grandes deseos de aprender más que lo básico de inglés*.	3,20	1,41
51. Para ser honesto/a, realmente no tengo deseos de aprender Inglés*.	3,18	1,37
11. Saber inglés no es realmente un objetivo importante en mi vida*.	3,01	1,36
39. Estoy perdiendo el interés que tuve de saber inglés*.	2,86	1,27
23. A veces sueño con botar el ramo de inglés*.	2,58	1,18
19. Si dependiera de mí, utilizaría todo mi tiempo en aprender inglés.	2,17	1,31
Total Deseo de aprender inglés	3,26	,37

Nota: *La media y la desviación típica es del ítem recodificado.

Al consultarles “honestamente” sobre las aspiraciones que tienen de estudiar inglés, la muestra señala que, tienen ciertos deseos de aprender (Media=3.18; d.t.=1.37) (ítem 51) más que lo básico en inglés (Media=3.20; d.t.=1.41) (ítem 61), aunque estarían perdiendo parte del interés que tuvieron por saber inglés (Media=2.86; d.t.=1.27) (ítem 39); puesto que este no sería un objetivo demasiado importante en sus vidas (Media=3.01; d.t.=1.36) (ítem 11).

En definitiva, la sub-dimensión 'Deseo de aprender inglés' refleja que los estudiantes de la muestra están ilusionados en ser fluidos y expresarse con naturalidad y espontaneidad en inglés. Sin embargo, para ellos aprender inglés no resultaría un objetivo importante en sus vidas, por lo que se conformarían con aprender solo lo básico del idioma.

(3) Actitudes hacia el aprendizaje del inglés

Para esta sub-dimensión la puntuación media es 3.10 con una desviación típica de .26 lo que indica una actitud media hacia el aprendizaje del inglés.

La descripción de los ítems de esta sub-dimensión dan cuenta que los estudiantes de la muestra consideran que aprender inglés es fantástico (Media=3.80; d.t.=1.12) (Ítem 4), que es una parte importante del programa de la universidad (Media=3.75; d.t.=1.16) (ítem 29) y que a su vez disfrutan (Media=3.57; d.t.=1.29) (ítem 16) y les “encanta” aprender inglés (Media=3.54; d.t.=1.21) (ítem 56) (Tabla 5.79.).

Tabla 5.79. Media y Desviación típica de la sub-dimensión Actitudes hacia el aprendizaje del inglés (N=61).

Sub-dimensión Actitudes hacia el aprendizaje del inglés	Media	Desviación típica
4. Aprender inglés es realmente fantástico.	3,80	1,12
29. Inglés es una parte importante del programa de la universidad.	3,75	1,16
16. Realmente disfruto aprender inglés.	3,57	1,29
56. Me encanta aprender inglés.	3,54	1,21
12. Odio el inglés*.	3,30	1,12
40. Aprender inglés es una pérdida de tiempo*.	2,97	1,00
24. Preferiría ocupar mi tiempo en otras asignaturas que en inglés*.	2,82	1,39
62. Cuando deje la universidad, dejaré de estudiar inglés, porque no estoy interesado/a en el*.	2,79	1,34
52. Pienso que aprender inglés es aburrido*.	2,68	1,27
44. Planifico aprender tanto inglés como pueda.	2,35	1,28
Total Actitudes hacia el aprendizaje del inglés	3,10	,26

Nota: *La media y la desviación típica es del ítem recodificado

La muestra además señala que no odia la asignatura de inglés (Media=3.30; d.t.=1.12) (Ítem 12), aunque es algo aburrida (Media=2.68; d.t.=1.27) (Ítem 52) y puede hacer perder el tiempo (Media=2.97; d.t.=1.00) (Ítem 40). Esta situación pudiera reflejar por una parte, el tipo de experiencia lingüística que los estudiantes han vivenciado durante sus años de escolaridad, y por otra, que los participantes de este estudio se identifican con la cultura originaria del pueblo Mapuche; por lo se pudiera pensar que algunos muestren alguna resistencia a aprender y ser parte del imperialismo lingüístico del idioma inglés. Esta

situación podría influenciar las actitudes de la muestra hacia el aprendizaje del inglés en general.

Asimismo, algunos señalan que cuando dejen la universidad dejarán de estudiar inglés, porque no están interesados/as en él (Media=2.79; d.t.=1.34) (Ítem 62); en este sentido, Han (2008) plantea que en ocasiones una mala predisposición al aprendizaje de la lengua meta puede empeorar a tal punto que los estudiantes abandonen por completo el estudio de la lengua.

Algunos autores señalan que las actitudes hacia el aprendizaje del inglés se desprenden de las experiencias personales, razón por la cual la mayoría de los autores que han abordado el tema del aprendizaje de lenguas desde la perspectiva motivacional (Uçkun et al., 2011; Okuniewska et al., 2010; Lu, 2007), proponen desarrollar mecanismos estimuladores de la motivación por aprender, ya que la creación del interés por la LE es uno de los mejores recursos que posee el estudiante y el profesor-facilitador para el éxito en el aprendizaje de la lengua meta. De esta manera, al conseguir seguridad y confianza, el estudiante logra disminuir los niveles de ansiedad y estrés, lo que debería redundar en apropiación del conocimiento y en el logro de sus objetivos académicos.

En definitiva, las actitudes hacia el aprendizaje del inglés están relacionadas con el disfrute que les provoca aprender inglés; sin embargo, para algunos puede suponer una pérdida de tiempo dedicar tiempo a su aprendizaje. Por lo que, a pesar de que la asignatura de inglés es considerada una parte importante del curriculum de la universidad, algunos estudiantes de la muestra creen que cuando dejen la universidad abandonarán igualmente los estudios de la LE.

5.8.3. Estímulo parental

Referida a la opinión, imagen y actitud que tienen los padres hacia los cursos de idiomas y a ciertos estereotipos existentes en la comunidad que influyen en la motivación del aprendiente hacia el aprendizaje del inglés. Esta dimensión presenta una media de 3.02 y una desviación típica de .89, lo que indica un estímulo parental medio.

En los ítems de esta dimensión se puede observar que la muestra considera que sus padres sienten que es muy importante aprender inglés (Media=3.70; d.t.=1.32) (Ítem 14) y los estimulan tanto a practicar tanto inglés como sea posible (Media=3.49; d.t.=1.33) (ítem 54), como a seguir estudiando inglés durante la universidad (Media=3.20; d.t.=1.36) (ítem 27). Asimismo señalan que sus padres les suelen animar a buscar ayuda en la docente del curso cuando tienen problemas en inglés (Media=2.93; d.t.=1.30) (Ítem 37), ya que ellos sienten importante que sus hijos manejen un idioma al dejar la universidad (Media=2.87; d.t.=1.33) (Ítem 30), tanto para su desarrollo profesional como laboral (Tabla 5.80.).

Tabla 5.80. Media y Desviación típica de la dimensión estímulo parental (N=61).

Dimensión estímulo parental	Media	Desviación típica
14. Mis padres sienten que es muy importante para mí aprender inglés.	3,70	1,32
54. Mis padres me estimulan a practicar inglés tanto como sea posible.	3,49	1,33
27. Mis padres sienten que yo debería seguir estudiando inglés durante la universidad.	3,20	1,36
37. Mis padres me urgen para buscar ayuda en mi profesora si estoy teniendo problemas con mi inglés.	2,93	1,30
30. Mis padres han remarcado la importancia que tendrá el idioma inglés para mí cuando deje la universidad.	2,87	1,33
42. Mis padres están muy interesados en todo lo que hago en mis clases de inglés.	2,82	1,19
63. Mis padres piensan que debería pasar más tiempo estudiando inglés.	2,79	1,28
2. Mis padres tratan de ayudarme a aprender inglés.	2,00	1,08
Total Estímulo parental	3,02	,89

Por otro lado, los padres de la muestra están medianamente interesados en las actividades que sus hijos realizan en la clase de inglés (Media=2.82; d.t.=1.19) (Ítem 42) y algunos consideran que deberían pasar más tiempo estudiando el idioma (Media=2.79; d.t.=1.28) (ítem 63); sin embargo, la muestra presenta una baja puntuación en el ítem 2 (Media=2.00; d.t.=1.08) debido a que es difícil para sus padres ayudarlos a aprender inglés, toda vez que el 93% de ellos tiene dificultades para comunicarse en el idioma

inglés. Esta situación refleja que los padres de los estudiantes no están en condiciones de prestar apoyo directo en el estudio de la lengua meta.

La evidencia demostrada por Bartram (2006) sugiere que es particularmente importante la forma en que los padres contribuyen a la comprensión de sus hijos/as sobre la utilidad de una determinada LE, ya que en determinados contextos este factor pudiera ser clave en las actitudes y las orientaciones hacia la lengua meta.

En definitiva, los padres de la muestra influyen en la opinión, imagen y actitud que tienen los estudiantes del estudio hacia el aprendizaje del inglés, remarcándoles la importancia de manejar el idioma cuando egresen de la universidad.

5.8.4. Orientación instrumental

La puntuación media del total de la muestra es de 3.74 con una desviación típica de .69, lo que indica una orientación instrumental bastante alta que se asocia a la utilidad inmediata del aprendizaje del inglés como LE, ya sea por motivos académicos, profesionales y/o de esparcimiento.

Los resultados de los ítems que componen esta dimensión dan cuenta que la muestra está de acuerdo con aquellas afirmaciones relacionadas con la importancia académica y laboral del inglés en un mundo globalizado y con la economía de libre mercado que sostiene Chile con otros países anglófonos.

De la descripción de los ítems de esta dimensión se puede señalar que la muestra considera importante estudiar inglés por motivos académicos, ya que es necesario para su carrera (Media=3.44; d.t.=.82) (ítem 10), puesto que la gran mayoría de los textos científicos, académicos y tecnológicos más actualizados se encuentran escritos en inglés; y por motivos laborales, debido a que estudiar inglés le puede significar contar con un buen trabajo en el futuro (Media=4.16; d.t.=.98) (ítem 38); razón por la cual en la actualidad resulta imprescindible aprender inglés. Juntamente con estos aspectos, la muestra considera como muy importante estudiar inglés ya que los hará más educados

(Media=3.44; d.t.=1.29) y respetados por otras personas (Media=2.93; d.t.=1.09) (Ítem 50) (Tabla 5.81.). A juicio de algunos autores (González-Boluda, 2003; Silbernagel, 2008), la orientación instrumental se encuentra altamente asociada a la aceptación social, al juicio de pares y a la evitación de juicios sociales negativos.

Tabla 5.81. Media y Desviación típica de la dimensión orientación Instrumental (N=61).

Orientación Instrumental	Media	Desviación típica
10. Estudiar inglés es importante porque lo necesitaré para mi carrera	4,44	,82
38. Estudiar inglés es importante, porque será útil para obtener un buen trabajo	4,16	,98
22. Estudiar inglés es importante porque éste me hará más educado/a	3,44	1,29
50. Estudiar inglés es importante porque otras personas me respetarán más si sé inglés	2,93	1,09
Total Orientación Instrumental	3,74	,69

Todas las razones instrumentales mencionadas anteriormente avalan el contexto sociopolítico en el cual Chile se encuentra inmerso, producto de la globalización de la economía y la cultura (MINEDUC, 2010); las orientaciones planteadas desde el Ministerio de Educación a través de los planes y programas señalan explícitamente que las personas que manejan una LE (inglés específicamente) “tendrán más posibilidades de acceder a un empleo, de obtener una mejor remuneración, de lograr becas en el extranjero, de navegar por Internet, de comunicarse con personas de otros países y otras culturas”, entre otros múltiples beneficios (MINEDUC, 2004: 2).

Sin embargo, la cuestión es saber qué sucede con los estudiantes una vez logrado el objetivo instrumental ¿desaparece también el deseo de aprender inglés? ¿Es posible mantener en el tiempo este tipo de motivación? ¿Qué efecto tiene en el estudiante y en su aprendizaje?

En definitiva, los resultados descritos en este apartado evidencian que existe una motivación instrumental media por estudiar inglés, que los padres tienen una opinión positiva frente al aprendizaje de esta LE, pero que sin embargo la falta de manejo lingüístico del idioma les dificulta la tarea. Del mismo modo se presenta como importante

el contacto y la posibilidad de conocer gente de habla inglesa, su forma de vida y costumbres, mediante el aprendizaje del inglés; ya que tal como plantean autores como Dörnyei (2005) y Kimura (2003) la motivación contiene una dimensión sociocultural relacionada con factores como la actitud hacia las lenguas, los estereotipos culturales, las consideraciones geopolíticas y los factores del entorno sociocultural inmediato.

5.9. Nivel de aprendizaje del inglés y Motivación

Este apartado presenta los resultados de las diferencias existentes en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de motivación total y de cada una de las dimensiones y sub-dimensiones de los/as alumnos/as del Campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Para el análisis del nivel de aprendizaje del inglés en función de la motivación total y de cada dimensión y sub-dimensión, se han creado variables dicotómicas que dividen la muestra en dos grupos, uno con Motivación alta y otro con Motivación baja. El criterio de corte ha sido realizado en función del percentil 50.

La variable dependiente es el aprendizaje, calculado a partir de la diferencia entre la puntuación posterior y previa en el total y en cada una de las habilidades lingüísticas.

De acuerdo al análisis de la varianza (ANOVA), se puede señalar que existe evidencia para señalar que el aprendizaje total del inglés entre los estudiantes con baja y alta motivación es significativamente diferente ($F=7.86$; $p<.05$), favorable a quienes presentan una alta motivación, con una media de 14.96 y una desviación típica de 8.78 frente a una media de 10.03 y una desviación típica de 7.83 (Tabla 5.82.).

Tabla 5.82. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la variable Motivación Total (N=61).

Nivel de Aprendizaje en inglés	N	Media	Desviación típica
Motivación Total baja	27	10,03	7,83
Motivación Total alta*	33	14,96	8,78
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

En relación al nivel de aprendizaje para cada habilidad lingüística en función de la Motivación total, se puede señalar que la habilidad de Expresión Oral ($F=4.65$; $p<.05$) presenta diferencias significativas entre los estudiantes con motivación alta (Media=2.86; d.t.=3.10) y los estudiantes con motivación baja (Media=.47; d.t.=1.88).

No existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades de Comprensión Lectora ($F=.02$; $p>.05$), Comprensión Oral ($F=.39$; $p>.05$) y Expresión Escrita ($F=1.74$; $p>.05$) entre los estudiantes con baja y alta motivación (Tabla 5.83.).

Tabla 5.83. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Motivación Total (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Motivación Total baja	29	6,75	4,47
	Motivación Total alta	32	8,12	5,27
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Motivación Total baja	29	1,30	2,89
	Motivación Total alta	32	1,68	2,43
	Total	61	1,49	2,65
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Motivación Total baja	29	-,15	1,43
	Motivación Total alta	32	,52	1,52
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Motivación Total baja	29	,47	1,88
	Motivación Total alta	32	2,86	3,10
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p<.05$.

A continuación se presentan los hallazgos para cada una de las dimensiones y sub-dimensiones del constructo Motivación, Grado de Integración, Motivación propiamente dicha, Estímulo parental y Orientación Instrumental.

5.9.1. Nivel de aprendizaje del inglés y Grado de integración

Se examina si el nivel de aprendizaje total y de las cuatro habilidades lingüísticas alcanzado por la muestra en inglés, es diferente en función de la dimensión Grado de integración y de las sub-dimensiones que lo conforman (Orientación integradora, Interés en Idiomas extranjeros y Valoración hacia los nativos del idioma inglés).

Del análisis de la varianza (ANOVA) se desprende que existe evidencia significativa para señalar que el nivel de aprendizaje total es diferente entre los estudiantes con bajo y alto Grado de integración ($F=9.17$; $p<.05$), favorable a quienes presentan un Grado de integración alto, con una media de 13.85 y una desviación típica de 7.55 frente a una media de 7.63 y una desviación típica de 8.42 (Tabla 5.84.). Estos hallazgos concuerdan con los estudios de Dörnyei (2005) y Kvasnak (2008), quienes encontraron diferencias significativas en el rendimiento según el grado de integración académico de los/as alumnos/as de LE, situación que los condiciona favorablemente para asimilar lo que aprenden.

Tabla 5.84. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la dimensión Grado de integración (N=61).

Nivel de Aprendizaje en inglés	N	Media	Desviación típica
Grado de integración bajo	28	7,63	8,42
Grado de integración alto*	33	13,85	7,55
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

En relación al nivel de aprendizaje en cada habilidad lingüística, se puede señalar que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades de Comprensión Oral ($F=3.21$; $p<.05$), Expresión Escrita ($F=4.27$; $p<.05$) y Expresión Oral ($F=4.46$; $p>.05$) entre los estudiantes con bajo y alto grado de integración, mientras que no se presentaron diferencias en la habilidad de Comprensión Lectora ($F=.46$; $p>.05$), (Tabla 5.85.).

Tabla 5.85. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Grado de integración (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Grado de integración bajo	28	6,94	5,14
	Grado de integración alto	33	7,86	4,55
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Grado de integración bajo	28	0,04	1,78
	Grado de integración alto	33	1,86	2,80
	Total	61	1,49	2,65
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Grado de integración bajo	28	-,17	1,38
	Grado de integración alto	33	,54	1,41
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Grado de integración bajo	28	,64	2,88
	Grado de integración alto	33	2,78	2,78
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

Algunos autores (Rubinfeld et al., 2006; Koga, 2010) reconocen una relación recíproca entre la competencia comunicativa y el grado de integración, debido a que los estudiantes con un alto grado de integración tienden a estar más motivados y por lo tanto suelen tener más oportunidades de alcanzar un nivel más alto de proficiencia en la lengua extranjera (Masgoret & Gardner, 2003; Bonney, Cortina, Smith-Darden & Fiori, 2008).

Gerding (2004) plantea en su estudio que los estudiantes con más éxito en el aprendizaje de la LE son aquellos que se sienten cómodos con la gente que habla inglés, que admiran la cultura y que desean integrarse a la sociedad de la lengua meta.

A continuación se especifica las diferencias en el nivel de aprendizaje según las subdimensiones que conforman la dimensión grado de integración (Orientación integradora, Interés en Idiomas extranjeros y Valoración hacia los nativos del idioma inglés):

(1) *Nivel de aprendizaje del inglés y Orientación integradora.*

El nivel de aprendizaje total alcanzado por la muestra en inglés es diferente entre los estudiantes con una orientación integradora alta y baja ($F=7.10$; $p<.05$), favorable a quienes presentan una Orientación integradora alta, con una media de 13.41 y una desviación típica de 7.63, frente a una media de 8.11 y una desviación típica de 8.41 (Tabla 5.86.). Estos hallazgos concuerdan con los estudios de Bonney et al. (2008) y Dörnyei (2005) al plantear que los estudiantes con una orientación integradora alta presentan mejores niveles de competencia en la LE, debido a que sienten la necesidad de estar en contacto, presencialmente o a través de redes sociales, con hablantes nativos de la lengua; esta situación los condiciona favorablemente para asimilar lo que aprenden.

Tabla 5.86. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión Orientación integradora (N=61).

Orientación integradora	N	Media	Desviación típica
Orientación Integradora baja	30	8,11	8,41
Orientación Integradora alta*	31	13,41	7,63
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

En relación al nivel de aprendizaje de las habilidades lingüísticas del inglés, se puede señalar que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades de Expresión Escrita ($F=4.34$; $p<.05$) y Expresión Oral ($F=4.73$; $p<.05$), mientras que en las habilidades de Comprensión Lectora ($F=.20$; $p>.05$) y Comprensión Oral ($F=.01$; $p>.05$) no se presentan diferencias significativas entre medias (Tabla 5.87.). Estos resultados apoyan el trabajo de Ghapanchi, Khajavy y Asadpour (2011) al señalar que los estudiantes obtienen niveles más competentes en las habilidades lingüísticas activas cuando disfrutan de aprender y desean vincularse a la comunidad extranjera.

Tabla 5.87. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Orientación integradora (N=61).

.Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Orientación Integradora baja	30	7,09	5,17
	Orientación Integradora alta	31	7,66	4,57
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Orientación Integradora baja	30	1,45	2,55
	Orientación Integradora alta	31	1,53	2,71
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Orientación Integradora baja	30	-,16	1,38
	Orientación Integradora alta	31	,52	1,43
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Orientación Integradora baja	30	,23	2,72
	Orientación Integradora alta	31	1,97	2,83
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

A pesar de que los participantes de este estudio cuentan con escasas oportunidades de utilizar la lengua meta en situaciones genuinas de comunicación, el hecho de mantener representaciones culturales positivas hacia la sociedad de la LE los estimula a aprender no solo la lengua, sino también a mantener una actitud positiva hacia la comunidad y su cultura (Rubinfeld et al., 2006; Masgoret, 2006; Thompson, 2010; Bennan, 2012).

(2) *Nivel de aprendizaje del inglés e Interés en idiomas extranjeros.*

Se observan diferencias significativas ($F=9.10$; $p < .05$) entre los estudiantes que presentan un alto grado de interés en idiomas extranjeros, con una media de 13.51 y una desviación típica de 7.92 frente a una media de 7.24 y una desviación típica de 6.76 (Tabla 5.88.). Estos hallazgos coinciden con los estudios de Kvasnak (2008) y Koga (2010) al identificar que el interés en idiomas extranjeros influye positivamente en el nivel de aprendizaje de la competencia comunicativa de la LE.

Tabla 5.88. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión Interés en idiomas extranjeros (N=61).

Interés en idiomas extranjeros	N	Media	Desviación típica
Interés bajo en idiomas	25	7,24	6,76
Interés alto en idiomas*	36	13,51	7,92
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p < .05$.

Ahora bien, al analizar el nivel de aprendizaje del inglés para cada habilidad lingüística se observa que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de la habilidad de Comprensión Lectora ($F=7.79$; $p < .05$), Expresión Escrita ($F=5.92$; $p < .05$) y Expresión Oral ($F=3.86$; $p < .05$), en función del bajo y alto Interés en idiomas, mientras que la habilidad de Comprensión Oral no presenta diferencias significativas entre medias ($F=.18$; $p > .05$) (Tabla 5.89.). Estos hallazgos coinciden con los estudios de Kvasnak (2008) y Koga (2010) al identificar que el interés en idiomas extranjeros influye positivamente en el nivel de aprendizaje de las habilidades comunicativas de la LE.

Tabla 5.89. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Interés en idiomas extranjeros (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Bajo Interés en idiomas extranjeros	25	5,52	3,86
	Alto Interés en idiomas extranjeros	36	8,66	5,09
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Bajo Interés en idiomas extranjeros	25	1,32	1,79
	Alto Interés en idiomas extranjeros	36	1,61	3,07
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Bajo Interés en idiomas extranjeros	25	-,10	1,53
	Alto Interés en idiomas extranjeros	36	,46	1,26
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Bajo Interés en idiomas extranjeros	25	,92	3,17
	Alto Interés en idiomas extranjeros	36	2,17	2,56
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

(3) *Nivel de aprendizaje del inglés y Valoración hacia los nativos del idioma inglés*

El nivel de aprendizaje total alcanzado por los estudiantes de la muestra no presenta diferencias significativas ($F=.78$; $p>.05$) entre aquellos que tienen una opinión positiva hacia los nativos del idioma inglés y los que no la tienen (Tabla 5.90.). Inicialmente se podría pensar que la valoración que los estudiantes tienen hacia una determinada comunidad anfitriona influirían en su nivel de aprendizaje de la LE, sin embargo es altamente probable que esta situación se dé cuando el estudiante sienta la necesidad de comunicarse efectivamente en la LE, ya sea por motivos sociales o profesionales, tal como lo plantean Masgoret (2006) y Gardner (2006).

Tabla 5.90. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión Valoración hacia los nativos del idioma inglés (N=61).

Valoración hacia los Nativos del idioma inglés	N	Media	Desviación típica
Valoración negativa hacia los nativos del idioma inglés	29	9,41	7,75
Valoración positiva hacia los nativos del idioma inglés	32	12,14	8,01
Total	61	10,70	7,96

Respecto del nivel de aprendizaje en cada habilidad lingüística, se observa que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de la habilidad de Expresión Oral ($F=4.87$; $p<.05$) entre los estudiantes con una valoración positiva hacia los nativos del idioma inglés, con una media de 2.48 y una desviación típica de 2.74 frente a una media de .91 y una desviación típica de 2.82, mientras que las habilidades lingüísticas que no presentaron diferencias significativas entre medias son Comprensión Lectora ($F=.01$; $p>.05$), Comprensión Oral ($F=1.57$; $p>.05$) y Expresión Escrita ($F=1.36$; $p>.05$) (Tabla 5.91.).

Tabla 5.91. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración hacia los nativos del idioma inglés (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Valoración negativa hacia los nativos del idioma inglés	29	7,31	5,43
	Valoración positiva hacia los nativos del idioma inglés	32	7,43	4,34
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Valoración negativa hacia los nativos del idioma inglés	29	1,09	1,82
	Valoración positiva hacia los nativos del idioma inglés	32	1,93	3,25
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Valoración negativa hacia los nativos del idioma inglés	29	,05	1,57
	Valoración positiva hacia los nativos del idioma inglés	32	,32	1,37
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Valoración negativa hacia los nativos del idioma inglés	29	,91	2,82
	Valoración positiva hacia los nativos del idioma inglés	32	2,48	2,74
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

En definitiva, los resultados obtenidos en la dimensión Grado de integración conducen a aceptar la hipótesis de que el Grado de integración influye positivamente en el nivel de aprendizaje global y en las habilidades lingüísticas de Comprensión Oral, Expresión Escrita y Expresión Oral.

Respecto de las sub-dimensiones que conforman el Grado de integración, se puede señalar que el nivel de aprendizaje global es diferente tanto en la Orientación integradora como en el Interés en idiomas extranjeros, por lo que se aceptan las hipótesis planteadas respecto de su positiva influencia en el aprendizaje, especialmente en las habilidades de Comprensión Lectora, Expresión Escrita y Expresión Oral. Sin embargo, respecto de la

Valoración hacia los nativos del idioma inglés se rechaza la hipótesis de que el nivel de aprendizaje global y de las habilidades lingüísticas de la muestra es diferente en función de esta sub-dimensión.

5.9.2. Nivel de aprendizaje del inglés y Motivación propiamente dicha

Se examina si el nivel de aprendizaje global de los estudiantes de la muestra es diferente en función de la dimensión motivación propiamente dicha. Al respecto, se observa una diferencia significativa ($F=4,78$; $p<.01$) favorable a los estudiantes que presentan una alta motivación con una media de 13.70 y una desviación típica de 7.79, frente a una media de 7.36 y una desviación típica de 7.63 (Tabla 5.92.). Estos resultados coinciden con los hallazgos de diversos autores (Bernaus et al., 2004; Masgoret & Gardner, 2003; Pavón, 2001) que confirman cómo los estudiantes más motivados obtienen mejores resultados académicos, logran aprender la lengua de forma eficaz y evalúan mejor su desempeño en inglés en comparación con los estudiantes menos motivados.

Tabla 5.92. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la dimensión Motivación propiamente dicha (N=61).

Motivación propiamente dicha	N	Media	Desviación típica
Motivación propiamente dicha baja	26	7,36	7,63
Motivación propiamente dicha alta*	35	13,70	7,79
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

Según los factores asociados al rendimiento del inglés en Chile (MINEDUC, 2010), la motivación propiamente dicha tiene un efecto positivo en el aprendizaje y rendimiento del inglés de los estudiantes.

En relación al nivel de aprendizaje de cada habilidad lingüística en función de la motivación propiamente dicha hacia el inglés, se puede señalar que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades activas del idioma, Expresión Escrita ($F=4.29$; $p<.05$) y Expresión Oral ($F=4.01$; $p<.05$), entre los estudiantes con alta y

baja motivación hacia el idioma inglés, favorables a quienes presentan un alto grado de motivación propiamente dicha. Sin embargo, las habilidades pasivas de Comprensión Lectora ($F=1.62$; $p>.05$) y Comprensión Oral ($F=.17$; $p>.05$) no presentaron diferencias significativas entre medias (Tabla 5.93.). Estos resultados coinciden con lo que señalan varios autores (Pérez-Clevia, 2006; Tinka, 2008; Kormos & Csizér, 2008), donde el nivel de motivación influye positivamente en las competencias lingüísticas, especialmente en aquellas habilidades que involucran la expresión y la comunicación de ideas en forma oral o escrita. Todo esto debido a que los estudiantes con una alta motivación hacia el aprendizaje del inglés se sienten más estimulados a comunicarse y a utilizar la lengua en estudio.

Tabla 5.93. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la dimensión Motivación (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Motivación propiamente dicha baja	26	6,46	3,92
	Motivación propiamente dicha alta	35	8,05	5,40
	Total	61	7,37	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Motivación propiamente dicha baja	26	1,65	1,99
	Motivación propiamente dicha alta	35	1,37	3,01
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Motivación propiamente dicha baja	26	-,16	1,38
	Motivación propiamente dicha alta	35	,53	1,46
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Motivación propiamente dicha baja	26	,73	3,14
	Motivación propiamente dicha alta	35	2,34	2,48
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p<.05$.

Las sub-dimensiones que conforman la dimensión Motivación propiamente dicha son: Intensidad Motivacional, Deseo de aprender inglés y Actitudes hacia el aprendizaje del inglés, las cuales se analizan a continuación.

(1) *Nivel de aprendizaje del inglés e Intensidad motivacional.*

Los resultados del análisis de la varianza (ANOVA) indican que existe evidencia significativa para decir que el nivel de aprendizaje total del inglés es diferente en función de la intensidad motivacional de los estudiantes ($F=13.57$; $p<.01$), favorable a quienes presentan una intensidad motivacional alta (Media=14.06; d.t.=8.09) frente a quienes tienen una baja intensidad motivacional (Media=7.23; d.t.=6.22) (Tabla 5.94.). Estos resultados coinciden con el Meta análisis realizado por Gardner y sus asociados (Masgoret & Gardner, 2003) en el que la variable intensidad motivacional se relaciona positivamente con la adquisición de la lengua.

Tabla 5.94. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión Intensidad motivacional (N=61).

Intensidad Motivacional	N	Media	Desviación típica
Intensidad Motivacional baja	30	7,23	6,22
Intensidad Motivacional alta*	31	14,06	8,09
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

En cuanto al nivel de aprendizaje del inglés de cada habilidad lingüística, se puede señalar que existen diferencias significativas en las cuatro habilidades lingüísticas favorable a quienes presentan una intensidad motivacional alta hacia el idioma inglés; esto es en Comprensión Lectora ($F=8.55$; $p<.05$), Comprensión Oral ($F=3.13$; $p<.05$), Expresión Escrita ($F=3.78$; $p<.05$) y Expresión Oral ($F=4.36$; $p<.05$) (Tabla 5.95.). Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Ushida (2004) al verificar que la cantidad de esfuerzo persistente que realizaron los estudiantes durante el curso de LE influye significativamente en el logro de los objetivos académicos en la lengua extranjera. Asimismo los hallazgos de varias investigaciones (Tanaka y Yamauchi, 2001; Baker, 2004; Naranjo, 2009; Goodman et al., 2011; Morales, 2011), han demostrado que el alumnado con una intensidad motivacional alta hacia el aprendizaje de la LE, presenta resultados más homogéneos en las cuatro habilidades lingüísticas.

Tabla 5.95. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la sub-dimensión Intensidad motivacional (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Intensidad Motivacional baja	30	5,07	3,34
	Intensidad Motivacional alta	31	9,65	5,74
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Intensidad Motivacional baja	30	,90	1,88
	Intensidad Motivacional alta	31	2,06	3,08
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Intensidad Motivacional baja	30	-,17	1,54
	Intensidad Motivacional alta	31	,54	1,24
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Intensidad Motivacional baja	30	,63	2,85
	Intensidad Motivacional alta	31	2,65	2,56
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

Estos resultados coinciden con Jones (2007) cuando señala que los estudiantes con una intensidad motivacional alta hacia el aprendizaje de la lengua inglesa obtienen mejores niveles de aprendizaje en inglés, que sus pares con una intensidad motivacional baja; ante el fracaso reformulan sus estrategias de aprendizaje hacia la consecución de mejores resultados académicos.

(2) Nivel de aprendizaje del inglés y Deseo de aprender inglés

Del análisis de la varianza (ANOVA) se puede señalar que existe evidencia significativa para decir que el nivel de aprendizaje total entre los grupos es diferente en función del deseo de aprender inglés ($F=3.37$; $p < .05$), entre quienes presentan un alto Deseo de Aprender inglés (Media=12.83; d.t.=7.56) y los que tienen un bajo Deseo de Aprender inglés (Media=8.10; d.t.=8.46) (Tabla 5.96.). Estos hallazgos coinciden con Yiching (2007) al señalar que los estudiantes que presentan interés y deseos frente al aprendizaje del inglés obtienen mejores resultados, ya que tanto el interés como el deseo por aprender una LE se convierten en facilitadores del aprendizaje de la lengua meta.

Tabla 5.96. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión Deseo de aprender inglés (N=61).

Deseo de aprender inglés	N	Media	Desviación típica
Bajo deseo de Aprender inglés	29	8,10	8,46
Alto deseo de Aprender inglés*	32	12,83	7,56
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p < .05$.

Al examinar el nivel de aprendizaje en las habilidades lingüística, se observa que existen diferencias significativas en la habilidad de Expresión Oral ($F=4.05$; $p < .05$) entre los estudiantes con altos deseos de aprender inglés (Media=2.34; d.t.=2.47), frente a los que presentan un bajo deseo de aprender (Media=.90; d.t.=3.13) (Tabla 5.97.). Para Kormos y Csizér (2008) y Campbell (2009) este factor incide en el esfuerzo que el/la alumno/a ha realizado para alcanzar/lograr el aprendizaje en la lengua meta, ya que en sus estudios el deseo de aprender un idioma extranjero influía en el nivel de competencia en expresión oral que los estudiantes alcanzaron en la LE.

Por el contrario, las habilidades que no presentan diferencias significativas entre medias en función del Deseo de aprender inglés son Comprensión Lectora ($F=.37$; $p > .05$), Comprensión Oral ($F=.01$; $p > .05$) y Expresión Escrita ($F=.61$; $p > .05$). Estos resultados coinciden con lo planteado por Madrid (1999) al señalar que en algunos casos la relación nivel de aprendizaje y deseo de aprender inglés no presenta una correlación directa, ya que en ocasiones los estudiantes con resultados académicos bajos, presentan un alto deseo de aprender inglés; sin embargo sus resultados pudieran estar medidos por el tipo de metodología utilizada en las clases, el tiempo de dedicación al estudio del inglés y/o por la influencia de la ansiedad como factor afectivo.

Tabla 5.97. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la sub-dimensión Deseo de aprender inglés (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Bajo Deseo de Aprender inglés	29	7,31	4,12
	Alto Deseo de Aprender inglés	32	7,44	5,50
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Bajo Deseo de Aprender inglés	29	1,03	2,70
	Alto Deseo de Aprender inglés	32	2,00	2,44
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Bajo Deseo de Aprender inglés	29	,08	1,42
	Alto Deseo de Aprender	32	,28	1,52
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Bajo Deseo de Aprender inglés	29	,90	3,13
	Alto Deseo de Aprender inglés	32	2,34	2,47
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

(3) Nivel de aprendizaje del inglés y Actitudes hacia el aprendizaje del inglés

Del análisis de la varianza (ANOVA) se puede señalar que existe evidencia significativa para decir que el nivel de aprendizaje total de los estudiantes de la muestra es diferente en función de las actitudes hacia el aprendizaje ($F=9.89$; $p < .05$) (Tabla 5.98.). Estos resultados son coincidentes con los que plantea Yiching (2007) al afirmar que la actitud tiene una influencia directa en el aprendizaje y en ocasiones las actitudes determinan el éxito en el aprendizaje de una LE.

Tabla 5.98. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión Actitud hacia el aprendizaje del inglés (N=61).

Actitud hacia el aprendizaje del inglés	N	Media	Desviación típica
Actitud negativa hacia el Aprendizaje del inglés	25	8,69	7,36
Actitud positiva hacia el Aprendizaje del inglés*	36	14,63	8,59
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p < .05$.

Para Gardner (2006) el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera vendrá determinado por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua, ya que los contenidos lingüísticos abarcan una serie de contenidos sociales y culturales que van unidos al aprendizaje de la LE y al éxito del curso lingüístico. Situación que es ratificada por Marcos-Llinás (2007) al señalar que cuanto más positivas son las actitudes de los estudiantes hacia la LE, más alta es la motivación por aprender la lengua meta y mejores los resultados académicos.

Al analizar el nivel de aprendizaje del inglés en cada habilidad lingüística, se observa que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades de Comprensión Lectora ($F=6.16$; $p < .05$), Expresión Escrita ($F=4.56$; $p < .05$) y Expresión Oral ($F=4.81$; $p < .05$), mientras que la Comprensión Oral ($F=.18$; $p > .05$) no presenta diferencias significativas entre medias (Tabla 5.99.).

Tabla 5.99. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la sub-dimensión Actitud hacia el Aprendizaje del inglés (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Actitud negativa hacia el Aprendizaje del inglés	25	5,54	4,47
	Actitud positiva hacia el Aprendizaje del inglés	36	9,20	5,24
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Actitud negativa hacia el Aprendizaje del inglés	25	1,97	2,44
	Actitud positiva hacia el Aprendizaje del inglés	36	1,06	2,72
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Actitud negativa hacia el Aprendizaje del inglés	25	-,17	1,31
	Actitud positiva hacia el Aprendizaje del inglés	36	,53	1,58
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Actitud negativa hacia el Aprendizaje del inglés	25	,78	2,99
	Actitud positiva hacia el Aprendizaje del inglés	36	2,47	2,54
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

Para Papi y Abdollahzadeh (2012) un componente importante del éxito en el aprendizaje de una LE son las actitudes que presentan los estudiantes hacia la asignatura en estudio, ya que ellas influirían positivamente en la adquisición de las habilidades lingüísticas; junto con otros componentes importantes para el aprendizaje de una LE, como la experiencia personal, el contexto educativo y las metodologías que utiliza el/la docente. Incluso señalan que la actitud del estudiante hacia la situación educativa es medida por la simpatía hacia el/la docente de la LE.

En definitiva, los resultados obtenidos en la dimensión Motivación propiamente dicha y en cada una de sus sub-dimensiones -Intensidad motivacional, Deseo de aprender inglés y Actitudes hacia el aprendizaje del inglés- conducen a aceptar la hipótesis de que un alto nivel de motivación influye positivamente en el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes de la carrera de PGB de la PUC sede Villarrica, especialmente en las habilidades de Comprensión Lectora, Expresión Escrita y Expresión Oral.

5.9.3. Nivel de aprendizaje del inglés y Estímulo parental

Los estudiantes fueron consultados acerca de la importancia del apoyo y estímulo de la familia en su aprendizaje, por lo que se analiza si existen diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del estímulo parental.

Del análisis de la varianza (ANOVA) se observa que no existe evidencia suficiente para señalar que el nivel de aprendizaje total de la muestra es diferente en función del apoyo y estímulo que le otorgan los padres a los estudiantes del estudio ($F=.12$; $p>.05$) (Tabla 5.100.). Datos similares presentan los estudios Okuniewska et al. (2010), quienes tampoco han encontrado significancia estadística de la influencia que ejercen los padres hacia el aprendizaje de una determinada lengua.

Tabla 5.100. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la dimensión Estímulo parental (N=61).

Estímulo Parental	N	Media	Desviación típica
Bajo Estímulo Parental	25	10,52	7,93
Alto Estímulo Parental	36	10,83	8,09
Total	61	10,70	7,96

Al analizar el nivel de aprendizaje del inglés de cada habilidad lingüística en función del estímulo parental, se observa que no existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades de Comprensión Lectora ($F=.01$; $p>.05$), Comprensión Oral ($F=.05$; $p>.05$), Expresión Escrita ($F=.37$; $p>.05$) y Expresión Oral ($F=.03$; $p>.05$) (Tabla 5.101.). Situación que se pudiera explicar por el bajo nivel lingüístico que presentan los padres de la muestra. En este sentido, los estudiantes señalan que sus padres se pueden comunicar escasamente en inglés lo que les dificulta involucrarse en las labores educativas de la muestra.

Tabla 5.101. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la dimensión Estímulo Parental (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Estímulo Parental bajo	25	7,33	4,53
	Estímulo Parental alto	36	7,44	5,37
	Total	61	7,37	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Estímulo Parental bajo	25	1,40	2,59
	Estímulo Parental alto	36	1,55	2,65
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Estímulo Parental bajo	25	,08	1,61
	Estímulo Parental alto	36	,27	1,40
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Estímulo Parental bajo	25	1,64	2,98
	Estímulo Parental alto	36	1,67	2,83
	Total	61	1,66	2,87

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a rechazar la hipótesis de que el estímulo parental influye en el nivel de aprendizaje global del inglés y de las cuatro habilidades lingüísticas estudiadas, lo que pudiera deberse a la falta de conocimiento y dominio de la LE por parte de los padres de la muestra para ayudar a sus hijos en el aprendizaje del inglés.

5.9.4. Nivel de aprendizaje del inglés y Orientación Instrumental

Se examina si el nivel de aprendizaje alcanzado en inglés es diferente en función de la Orientación instrumental. Al respecto se observa que existe evidencia significativa entre quienes presentan una alta Orientación instrumental (Media=13.55; d.t.=7.94) frente a quienes tienen una baja Orientación instrumental (Media=7.83; d.t.=6.71) ($F=9.70$; $p<.05$) (Tabla 5.102.). Estos datos concuerdan con los trabajos de Bonney (2008) y Shirbagi (2010) al señalar que el éxito en el aprendizaje de una LE depende en cierto grado de la orientación instrumental; y si el estudiante siente la necesidad de comunicarse efectivamente en la LE por motivos sociales, profesionales o de recreación, su percepción

sobre la relevancia de comunicarse en la LE será positiva y por consiguiente, se verá más motivado a aprenderla de forma eficaz (Shirbagi, 2010).

Tabla 5.102. Media y desviación típica del nivel de aprendizaje del inglés para los distintos grupos de la dimensión Orientación instrumental (N=61).

Orientación Instrumental	N	Media	Desviación típica
Orientación Instrumental baja	30	7,83	6,71
Orientación Instrumental alta*	31	13,55	7,94
Total	61	10,70	7,961

Nota: * $p < .05$.

En relación al nivel de aprendizaje del inglés en cada habilidad lingüística, se puede señalar que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades lingüísticas de Comprensión Lectora ($F=10.45$; $p < .05$), Comprensión Oral ($F=4.86$; $p < .05$) y Expresión Oral ($F=4.78$; $p < .05$), mientras que la Expresión Escrita ($F=.57$; $p > .05$) no presenta diferencias significativas entre medias (Tabla 5.103.). Datos similares se han encontrado en otros estudios sobre el aprendizaje del inglés como LE y la influencia de la orientación instrumental (Cortés, 2001; Yashima, 2002; Tang, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu, 2004), en donde se han determinado que la variable instrumental es un excelente predictor del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, especialmente en las habilidades lingüísticas pasivas.

Tabla 5.103. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la dimensión Orientación Instrumental (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística		N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora	Orientación Instrumental baja	30	4,98	3,98
	Orientación Instrumental alta	31	9,73	5,81
	Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral	Orientación Instrumental baja	30	,23	2,34
	Orientación Instrumental alta	31	2,74	2,36
	Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita	Orientación Instrumental baja	30	,13	1,18
	Orientación Instrumental alta	31	,23	1,78
	Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral	Orientación Instrumental baja	30	,97	2,72
	Orientación Instrumental alta	31	2,58	2,89
	Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

Algunos autores que han estudiado la orientación instrumental hacia el aprendizaje de lenguas (Gardner & MacIntyre, 1991; Lasagabaster, 2003; Baker, 2004) han puesto de manifiesto que los estudiantes con orientación instrumental logran tener éxito en el aprendizaje de la lengua meta; sin embargo advierten que una vez alcanzada la meta, los estudiantes no persistirían con sus estudios de la LE. Asimismo, Lasagabaster (2003) agrega que una vez logrado el objetivo, es muy posible que los estudiantes terminen utilizando la lengua minoritaria muy esporádicamente o incluso puedan llegar a mostrarse reacios a usarla.

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis de que la orientación instrumental influye positivamente en el nivel de aprendizaje global de los estudiantes de la muestra, especialmente en las habilidades pasivas (Comprensión lectora y Comprensión oral) y la Expresión oral.

Finalmente y a la luz de los resultados obtenidos en la dimensión Motivación hacia el aprendizaje del inglés en este estudio y en otras investigaciones (Tanaka & Yamauchi, 2001; Baker, 2004; Naranjo, 2009; Goodman et al., 2011), se puede señalar que los estudiantes con una alta motivación hacia el aprendizaje, alto deseo de aprender y

valoración a la consecución de resultados, presentan niveles de aprendizaje más altos; ya que es probable que ante el fracaso reformulen sus estrategias y busquen el aprendizaje significativo (Morales, 2011), a través del esfuerzo y la persistencia ante las tareas académicas.

Del mismo modo y estando de acuerdo con Pereira y Cassart (2009) y Starron (2009), se puede señalar que el éxito en el aprendizaje de idiomas es facilitado tanto por la Orientación instrumental como por el Grado de integración y la Motivación propiamente tal, ya que estos constructos tienen la capacidad de influenciar en los logros del aprendizaje de una LE.

5.10. Valoración del método de enseñanza

En este apartado se presentan los resultados descriptivos con respecto al total de la variable valoración del método de enseñanza del idioma inglés para cada una de sus dimensiones, la cual incluye aspectos relacionados con el proceso sistemático en el cual se genera el aprendizaje. Las dimensiones de esta variable son: Organización y claridad de la clase, Uso de recursos para el aprendizaje, Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados y Espacios de interacción y Clima de la clase.

La puntuación de cada ítem de la escala de Valoración del método de enseñanza va desde 1 “Estoy totalmente en desacuerdo” hasta 5 “Estoy totalmente de acuerdo”. Por lo que a mayor puntaje mayor es la satisfacción con la docencia y por el contrario a menor puntaje, menor es la satisfacción con la docencia.

Para el cálculo tanto del total de la escala como de cada una de sus dimensiones se utiliza el promedio de las puntuaciones de los ítems.

En el anexo n°6 se presentan todos los ítems del cuestionario sobre 'Valoración del Método de Enseñanza' con los respectivos porcentajes a cada una de las situaciones planteadas. Los porcentajes fueron aproximados al número entero inmediatamente más cercano.

La puntuación media del total de la variable valoración del método de enseñanza del inglés es de 3.87 con una desviación típica de .69, lo que indica una satisfacción bastante alta con la docencia, considerando que el puntaje máximo es 5 puntos y el puntaje medio de la escala de valores es de 3 puntos.

Especificando en las distintas dimensiones que conforman la variable valoración del método de enseñanza del inglés se observa que en general la mayoría de las dimensiones son altamente valoradas por la muestra; la dimensión 'Organización y claridad de la clase' es la que presenta la puntuación más alta (Media=4.30; d.t.=.72), le siguen los 'Espacios de interacción y Clima de la clase' (Media=4.14; d.t.=.82) y el 'Uso de recursos para el aprendizaje' (Media=4.09; d.t.=.71) (Tabla 5.104.).

Tabla 5.104. Media y desviación típica de las dimensiones de la Valoración del método de enseñanza (N=61).

Dimensiones de la Valoración del Método de enseñanza	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Organización y claridad de la clase	1,33	5,00	4,30	,72
Espacios de interacción y Clima de la clase	1,00	5,00	4,14	,82
Uso de Recursos para el aprendizaje	1,00	5,00	4,06	,71
Sistema de Evaluación y retroalimentación de resultados	1,00	5,00	4,00	,79
Total Valoración del Método de enseñanza	1,07	4,80	3,87	,69

Se analizan a continuación las dimensiones de la Valoración del Método de enseñanza.

5.10.1. Organización y claridad de la clase

Esta dimensión se relaciona con el programa de la asignatura de inglés, los contenidos, su estructura interna y el desarrollo de la clase. La puntuación media del total de esta dimensión es de 4.30 con una desviación típica de .72, lo que indica una alta satisfacción de la muestra con la organización y claridad de la clase.

Las puntuaciones más altas se presentan en los ítems relacionados con que el programa de la asignatura se da a conocer al inicio de cada período académico (Media=4.56; d.t.=.86) (ítem 2), le sigue la claridad con que se abordan los contenidos y la forma con que se trabajan los temas de cada unidad temática (Media=4.25; d.t.=.85) (ítem 3). Asimismo, la muestra reconoce que la clase de inglés tiene un hilo conductor claro, que facilita la identificación de los objetivos y permite seguirla con facilidad (Media=4.25; d.t.=.88) (ítem 1) (Tabla 5.105.).

Tabla 5.105. Media y desviación típica de la dimensión Organización y claridad de la clase (N=61).

Organización y claridad de la clase	Media	Desviación típica
2- Se da a conocer el programa de la asignatura de inglés al inicio del período académico.	4,56	,86
3.- Los contenidos de las clases de inglés se trabajan de manera clara, dejando explícitas las ideas principales por cada tema abordado.	4,25	,85
1.- La clase de inglés tiene una estructura clara y un hilo conductor que permite identificar su propósito y objetivos, además de seguirla con facilidad.	4,10	,88
Total Organización y claridad de la clase	4,30	,72

En definitiva, en torno a la Organización y claridad de la clase se observa como muy positivo el hecho que las docentes de inglés den a conocer el programa de curso al inicio del período académico y que a su vez mantengan una secuencia ordenada de actividades y contenidos claros, lo que genera un espacio apropiado para el aprendizaje de una LE, ya que esto facilita el estudio y la consecución de los objetivos planteados.

5.10.2. Uso de recursos para el aprendizaje

Se relaciona con el material didáctico, la reflexión y la autonomía para la realización de tareas y trabajos. En este sentido la puntuación media total de esta dimensión es de 4.06 con una desviación típica de .71, lo que indica un nivel de satisfacción alto.

En general la muestra presenta puntuaciones altas en la gran mayoría de los ítems que componen la dimensión 'Uso de recursos para el aprendizaje'. Al respecto, los estudiantes puntuaron más alto en los ítems que plantean que cuentan con indicaciones claras para realizar las tareas y los trabajos solicitados en inglés (Media=4.25; d.t.=.80) (ítem 17), seguido por el ítem 13 sobre 'las actividades que se plantea la profesora favorecen la colaboración entre los participantes del grupo-curso' (Media=4.21; d.t.=.95) y por el ítem 12 sobre el tipo de tareas y actividades que han realizado en el transcurso del semestre han facilitado aprender mejor (Media=4.18; d.t.=.84). Del mismo modo, la muestra señala que los materiales que se utilizan en las clases de inglés son variados y bien organizados

(Media=4.13; d.t.=.90) (ítem 10) y que, a su vez, los recursos didácticos son variados y facilitan los aprendizajes (Media=3.97; d.t.=1.01) (ítem 11) (Tabla 5.106.).

Tabla 5.106. Media y desviación típica de la dimensión uso de recursos para el aprendizaje (N=61).

Uso de recursos para el aprendizaje	Media	Desviación típica
17. Tenemos indicaciones claras para realizar las tareas y trabajos de manera autónoma.	4,25	,80
13. La profesora propone actividades que favorecen la colaboración entre nosotros.	4,21	,95
12. Las tareas, trabajos y/o actividades, realizadas durante la clase o en el transcurso del semestre, me han permitido aprender mejor.	4,18	,84
10. El material didáctico (apuntes, transparencias, bibliografías, fotocopias...) utilizado en las clases de inglés facilita nuestro aprendizaje.	4,13	,90
11. Se han utilizado recursos como pizarra, Power Point, videos u otros, que han facilitado los aprendizajes.	3,97	1,01
4. Se estimula la reflexión sobre los contenidos.	3,87	,74
6. Los materiales que se utilizan en la asignatura de inglés son variados y están bien organizados.	3,84	,93
Total Uso de Recursos para el aprendizaje	4,06	,71

En definitiva, la muestra valora positivamente que las indicaciones para realizar tareas sean claras y que a su vez estas actividades les han permitido aprender mejor. En cuanto al uso de recursos para el aprendizaje que se utiliza en las clases de inglés se presenta como organizado, diversos y facilitador del aprendizaje del inglés, ya que promueve las actividades de colaboración entre pares, la autonomía en los trabajos, la reflexión de los contenidos y la comunicación efectiva y auténtica durante el contexto de la clase. De este modo, pudiera resultar altamente significativo si se utiliza de parte de las docentes material didáctico auténtico y/o adaptado, con la finalidad de reducir los niveles de ansiedad y temor que se producen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

5.10.3. Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados

Esta dimensión contempla ítems relacionados con los criterios, técnicas y retroalimentación producida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. La puntuación media del total de esta dimensión es de 4.00 con una desviación típica de .79, lo que indica una satisfacción alta con el sistema de evaluación y retroalimentación de resultados académicos.

La muestra considera que el sistema de evaluación en inglés es coherente con la metodología planteada (Media=4.23; d.t.=.88) (ítem 18), le sigue el ítem 16 en donde la muestra considera que en la asignatura de inglés se utilizan diferentes técnicas de evaluación de los aprendizajes (Media=4.05; d.t.=.99). Asimismo, valoran las evaluaciones y los comentarios que han recibido sobre su desempeño académico, ya que dan cuenta de lo aprendido y/o de lo que se debe reforzar para la consecución de los objetivos de aprendizaje (Media=4.02; d.t.=.92) (ítem 15) (Tabla 5.107.).

Tabla 5.107. Media y desviación típica de la dimensión Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados (N=61).

Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados	Media	Desviación típica
18. El sistema de evaluación es coherente con la metodología de la asignatura.	4,23	,88
16. Se utilizan diferentes técnicas para evaluar el aprendizaje en la asignatura de inglés.	4,05	,99
15. Las evaluaciones y los comentarios que he recibido sobre mi desempeño en las pruebas de inglés me informan adecuadamente sobre lo aprendido y lo que debo reforzar para lograr los aprendizajes esperados en el curso.	4,02	,92
20. En la evaluación de esta asignatura se tiene en cuenta nuestro aprendizaje a través del nivel de desempeño lingüístico en la competencia comunicativa de la lengua inglesa.	3,89	,96
14. Los criterios de evaluación son claros y conocidos, y me permiten entender qué y cómo se me está evaluando.	3,87	,92
Total Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados	4,00	,79

Existe una alta aceptación en la muestra en estudio sobre la coherencia existente entre la metodología de trabajo en el aula y la evaluación que se hace de los objetivos del curso,

como asimismo sobre la utilización de variadas técnicas de evaluación del aprendizaje, lo que hace suponer que se evalúan las habilidades lingüísticas en función de la competencia comunicativa, es decir en evaluaciones que desarrollan tanto las habilidades orales como las escritas (Media=3.89; d.t.=.96) (Ítem 20).

Respecto de la retroalimentación recibida, la muestra considera que los criterios de evaluación son claros y conocidos por todos los estudiantes del curso, lo que les facilita la comprensión sobre qué y cómo se les evalúa (Media=3.87; d.t.=.92) (ítem 14).

En resumen, el Sistema de Evaluación y Retroalimentación de resultados otorga a los participantes de la muestra, criterios claros de evaluación y desempeño lingüístico, donde uno de los aspectos claves reconocidos por los estudiantes de la muestra es la coherencia entre la metodología de la clase y las posteriores evaluaciones académicas, en donde las evaluaciones miden el nivel alcanzado en la asignatura

5.10.4. Espacios de interacción y clima de la clase

La puntuación media del total de esta dimensión es de 4.14 con una desviación típica de .82, lo que indica un nivel alto de satisfacción con los espacios de interacción y el clima de la sala de clase.

Los ítems de esta dimensión dan cuenta de la valoración positiva que poseen los estudiantes de la muestra sobre el clima de respeto y participación que se promueve en las clases de inglés; situación que se ejemplifica cuando un estudiante interviene en las clases de inglés, la profesora facilita la participación y comprensión de los aciertos y errores de los estudiantes (Media=4.39; d.t.=.86) (ítem 9). De igual forma consideran que durante el desarrollo de la clase de inglés se promueve la participación de todos los estudiantes del curso (Media=4.28; d.t.=.93) (ítem 8). Asimismo, la muestra señala que la profesora de inglés promueve un ambiente de aprendizaje positivo, en el cual se sienten cómodos para preguntar y trabajar con sus pares (Media=4.11; d.t.=1.11) (ítem 5); del mismo modo, la profesora del curso conduce la clase de forma que despierta el interés por aprender (Media=4.08; d.t.=.95) (ítem 7) y la reflexión sobre el propio aprendizaje (Media=3.87; d.t.= 1.02) (ítem 19) (Tabla 5.108.).

Tabla 5.108. Media y desviación típica de la Dimensión Espacios de interacción y clima de la clase (N=61).

Espacios de interacción y clima de la clase	Media	Desviación típica
9. Cuando un alumno interviene en las clases, la profesora le permite comprender los errores y/o aciertos que ha tenido.	4,39	,86
8. En el curso se promueve la participación de todos los estudiantes.	4,28	,93
5. Durante las clases de inglés, la profesora promueve un ambiente de aprendizaje positivo, en el que me siento cómodo(a) para preguntar y/o trabajar con otros compañeros.	4,11	1,11
7. La profesora conduce la clase de una manera que despierta el interés de los alumnos por aprender más.	4,08	,95
19. La profesora favorece la reflexión sobre nuestro propio aprendizaje.	3,87	1,02
Total Espacios de interacción y clima de la clase	4,14	,82

Al surgir este ambiente positivo todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, interactúan en acuerdo y de manera positiva, buscando los cumplimientos de metas y objetivos propuestos durante el proceso de aprendizaje; lo que podría influir decisivamente en la mejora de los aprendizajes en la LE.

Se debe considerar además, que el clima de la clase no solo lo forma el docente, sino que se crea entre todos sus miembros y es el resultante de factores como: la forma en la que se organizan las actividades y tareas formativas; la coherencia entre las estrategias didácticas y la evaluación; y por sobre todo por la forma en la cual se dan las interacciones sociales y comunicativas entre sus miembros.

En definitiva, en torno a los espacios de interacción y clima de la clase se puede destacar que la muestra manifiesta que durante las clases de inglés se promueve un clima de aprendizaje positivo y participativo, en donde los errores y aciertos de los estudiantes son expuestos como fortalezas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta. Por consiguiente, la profesora logra despertar el interés y entusiasmo de los estudiantes por participar y aprender el idioma inglés, favoreciendo la reflexión y la participación de todos los alumnos/as.

Ciertamente uno de los procesos relevantes en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera está dado por el método de enseñanza que utiliza el docente durante sus clases, el cual se relaciona con un proceso sistemático y coherente en el cual se genera el aprendizaje. Para la muestra en estudio resulta especialmente relevante y muy positivo el hecho que se dé a conocer el programa de la asignatura, es decir, que se socialicen los contenidos, objetivos, metodología y formas de evaluación que posee el programa de curso; como así también la gestión de un buen clima en el aula en donde se promueve la participación de todos los estudiantes del curso, en un ambiente de aprendizaje positivo que les permite comprender los aciertos y errores que han tenido.

Otro punto relevante de este apartado resulta ser el uso de materiales didácticos apropiados para el aprendizaje de una LE, los cuales fueron valorados positivamente por la muestra por ser variados y bien organizados; lo que favorece la autonomía y el trabajo colaborativo entre pares.

En conclusión, se reconoce la importancia del método de enseñanza centrado en el estudiante, el cual requiere -por parte del docente- orientar la enseñanza como un proceso donde los estudiantes desarrollen las competencias lingüísticas necesarias para el aprendizaje de la LE y a su vez adquieran estrategias que les permitan actuar autónoma y comprometidamente con su aprendizaje; lo que conlleva a la utilización de estrategias y métodos que propicien un aprendizaje intencional, reflexivo, consciente y autorregulado, regido por objetivos y metas concretas, como resultado del vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo.

Particularmente importante para el aprendizaje de una LE resulta promover un ambiente de seguridad y respeto entre pares durante las interacciones de comunicación en el aula, ya que como se ha revisado en apartados anteriores esta situación despierta gran ansiedad en los estudiantes al momento de comunicar ideas completas con un vocabulario reducido.

5.11. Nivel de aprendizaje del inglés y Valoración del método de enseñanza

La valoración del método de enseñanza que utiliza el docente en el aula de inglés se ha analizado como un posible factor de incidencia en el aprendizaje del inglés de los estudiantes universitarios del campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ya que este factor podría facilitar u obstaculizar las oportunidades de transferencia lingüística y aprendizaje del inglés.

Este apartado presenta los resultados de las diferencias existentes en el nivel de aprendizaje del inglés en función de la valoración del método de enseñanza utilizado por las docentes del curso, para el total y cada una de las dimensiones (Organización y Claridad de la clase, Uso de recursos para el aprendizaje, Espacios de Interacción y Clima de la clase y Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados).

Para el análisis del nivel de aprendizaje del inglés en función de la Valoración del Método de Enseñanza y de cada dimensión, se han creado variables dicotómicas, que dividen la muestra en dos grupos, uno con una alta Valoración del método de enseñanza y otro con baja Valoración. El criterio de corte ha sido dado por el percentil 50.

La variable dependiente es el aprendizaje, calculado a partir de la diferencia entre la puntuación post y pre en el total y en cada una de las habilidades lingüísticas y dimensiones.

Del análisis de la varianza se puede señalar que existe una diferencia significativa ($F=5.36$; $p<.05$) entre las medias de los estudiantes de ambos grupos, favorable a quienes presentan una alta Valoración del Método de enseñanza (Media=13.18; d.t.=6.94) (Tabla 5.109.).

Tabla 5.109. Media y desviación típica del Nivel de aprendizaje Total del inglés para los distintos grupos de la variable Valoración del método de enseñanza (N=61).

Nivel de aprendizaje Total del inglés	N	Media	Desviación típica
Valoración baja del Método de Enseñanza	28	8,61	8,48
Valoración alta del Método de Enseñanza*	33	13,18	6,94
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

Respecto del nivel de aprendizaje en cada habilidad lingüística, se puede señalar que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades de Comprensión Lectora ($F=4.62$; $p<.05$), Expresión Escrita ($F=3.74$; $p<.05$) y Expresión Oral ($F=3.86$; $p<.05$), favorable a los estudiantes que presentan una alta Valoración del Método de enseñanza, mientras que la habilidad de Comprensión Oral ($F=.00$; $p>.05$), no presenta diferencias significativas entre medias (Tabla 5.110.).

Tabla 5.110. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración del Método de Enseñanza (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística	N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje Valoración baja del Método de Enseñanza	28	6,18	4,38
Comprensión Lectora Valoración alta del Método de Enseñanza	33	8,78	5,07
Total	61	7,37	4,85
Nivel de Aprendizaje en Valoración baja del Método de Enseñanza	28	1,48	2,10
Comprensión Oral Valoración alta del Método de Enseñanza	33	1,50	3,14
Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Valoración baja del Método de Enseñanza	28	,15	1,58
Expresión Escrita Valoración alta del Método de Enseñanza	33	,57	1,28
Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Valoración baja del Método de Enseñanza	28	1,09	2,97
Expresión Oral Valoración alta del Método de Enseñanza	33	2,32	2,65
Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p<.05$.

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis de que un alto nivel de satisfacción con la docencia favorece el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes universitarios de la PUC sede Villarrica, especialmente en las habilidades de Comprensión Lectora, Expresión Escrita y Expresión Oral.

Especificando en las distintas dimensiones de la variable Valoración del Método de enseñanza se presentan los resultados de cada una de ellas.

5.11.1. Nivel de aprendizaje del inglés y Organización y claridad de la clase

Se examina si el nivel de aprendizaje total alcanzado por los estudiantes de la muestra es diferente en función de la Organización y claridad de la clase. En tal caso se puede decir que existe evidencia para señalar que el Nivel de aprendizaje global del inglés es significativamente diferente ($F=3.70$; $p<.05$) entre los estudiantes que presentan una alta o baja Valoración de la Organización y claridad de la clase, favorable a quienes presentan una alta Valoración (Media=13.08; d.t.=8.14) (Tabla 5.111.).

Tabla 5.111. Media y desviación típica del Nivel de aprendizaje Total del inglés para los distintos grupos de la dimensión Organización y claridad de la clase (N=61).

Nivel de aprendizaje Total del inglés	N	Media	Desviación típica
Valoración baja de la organización y claridad de la clase	24	8,16	7,55
Valoración alta de la organización y claridad de la clase *	37	13,08	8,14
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

Los estudiantes hacen alusión directa a la importancia de dar a conocer el programa de la asignatura de inglés al inicio del período académico, , ya que marca la meta a conseguir en su proceso de aprendizaje, en este sentido la claridad de la meta de aprendizaje tendría importantes efectos sobre la eficacia y el aprendizaje del inglés; este hecho pareciera ser muy importante en términos de lograr aprendizaje en los estudiantes de la muestra; tal como lo plantean Church, Elliot y Gable (2001) y Papi y Abdollahzadeh (2012), que la organización de la clase, su estructura y una variedad de métodos de enseñanza-aprendizaje promueven, en conjunto con otras acciones académicas, una mejora en el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto del nivel de aprendizaje de cada habilidad lingüística en función de la Organización y claridad de la clase, se puede señalar que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de la habilidad Comprensión Lectora ($F=5.51$; $p<.05$) favorable a los estudiantes que presentan una alta Valoración de la Organización y claridad de la clase (Media=9.12;d.t.=4.91) (Tabla 5.112.), mientras que las restantes

habilidades, Comprensión Oral ($F=.44$; $p>.05$), Expresión escrita ($F=1.85$; $p>.05$), y Expresión Oral ($F=1.05$; $p>.05$), no presentaron diferencias significativas entre medias.

Tabla 5.112. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración de la Organización y claridad de la clase (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística	N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Valoración baja de la Organización y claridad de la clase	24	6,24	4,51
Comprensión Lectora Valoración alta de la Organización y claridad de la clase	37	9,12	4,91
Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Valoración baja de la Organización y claridad de la clase	24	1,33	2,59
Comprensión Oral Valoración alta de la Organización y claridad de la clase	37	1,59	2,65
Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Valoración baja de la Organización y claridad de la clase	24	,07	1,55
Expresión Escrita Valoración alta de la Organización y claridad de la clase	37	,41	1,41
Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Valoración baja de la Organización y claridad de la clase	24	1,35	2,94
Expresión Oral Valoración alta de la Organización y claridad de la clase	37	2,13	2,75
Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p<.05$.

Contar con una estructura de clase clara y de orden en los contenidos, permite a los estudiantes de la muestra seguir con facilidad las clases. Ambos aspectos son relevantes en la consecución del aprendizaje de la lengua extranjera; es así como estos aspectos de organización y claridad de la clase marcan diferencias en el nivel de aprendizaje de la muestra en estudio debido a que este constituye el primer eslabón de una cadena de acciones académicas tendientes a generar y fortalecer los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la muestra.

En definitiva, se acepta la hipótesis de que existen diferencias en el nivel de aprendizaje en función de la organización y claridad de la clase de los estudiantes de la PUC sede Villarrica. En cuanto a las habilidades lingüísticas se produjeron diferencias significativas en la habilidad de Comprensión Lectora, mientras que en las restantes habilidades no se presentaron diferencias significativas.

5.11.2. Nivel de aprendizaje del inglés y Uso de recursos para el aprendizaje

Se examina si el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes de la muestra es diferente en función del Uso de recursos para el aprendizaje. Se puede decir que el Nivel de aprendizaje global del inglés es significativamente diferente ($F=5.42$; $p<.05$) entre los estudiantes de ambos grupos, favorable a quienes presentan una alta Valoración del Uso de los recursos para el aprendizaje (Media=13.03; d.t.=8.13) (Tabla 5.113.). Esta evidencia demuestra que el uso de material didáctico, la estimulación de la reflexión sobre los contenidos de aprendizaje, las actividades colaborativas y las actividades realizadas con medios audiovisuales durante el transcurso del semestre, han facilitado y permitido el aprendizaje del inglés en la muestra en estudio.

Tabla 5.113. Media y desviación típica del Nivel de aprendizaje total del inglés para los distintos grupos de la dimensión Uso de recursos para el aprendizaje (N=61).

Nivel de aprendizaje Total del inglés	N	Media	Desviación típica
Valoración baja hacia el uso de recursos para el aprendizaje	30	8,45	7,22
Valoración alta hacia el uso de recursos para el aprendizaje*	31	13,03	8,13
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

Estos resultados coinciden con otros estudios recientes sobre el uso de material didáctico en la clase de LE y han evidenciado la influencia que poseen los recursos didácticos en el nivel de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Marqués Graells, 2005), en donde determinaron que el nivel de aprendizaje se acelera cuando se utiliza una gran variedad de recursos didácticos y una enseñanza práctica dinámica y participativa. Al respecto

Caicedo (2012) enfatiza que para que un material didáctico resulte eficaz en el logro de los aprendizajes, no basta con que se trate de un "buen material", ni tampoco es necesario que sea un material de última tecnología; sino que responda al desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes y en armonía con el contexto en el cuál se propicia el aprendizaje, de esta forma el 80% de la muestra señala que el material didáctico (apuntes, teclereras, bibliografías, fotocopias...) utilizado en las clases de inglés facilita el aprendizaje por ser variados y estar bien organizados.

Así también resultó importante para la muestra el hecho de contar con indicaciones claras de parte de las docentes de inglés para realizar las tareas y trabajos de manera autónoma y proponer actividades que favorecen el trabajo colaborativo entre los estudiantes del campus, promoviendo de esta forma la construcción del conocimiento en función de una meta de aprendizaje, maximizando con esto su propio aprendizaje y el de los demás integrantes del curso; sin lugar a duda habría que distinguir entre promover la colaboración entre pares (ayuda entre compañeros) y el aprendizaje colaborativo, en donde se utilizan estrategias y metodologías cooperativas, que promueven un aprendizaje armónico y en función del desarrollo de las habilidades comunicativas propias del aprendizaje del inglés como LE.

Para los estudiantes de este estudio, el hecho de que la profesora promueva actividades de colaboración mutua entre ellos y entregue de forma clara las indicaciones, facilita la autonomía y la interacción en la búsqueda y aplicación del conocimiento lingüístico; estos hallazgos concuerdan con las sugerencias de Dörnyei (2009) al señalar que la colaboración entre pares aprender determinada LE, facilita la interacción y la cooperación en la consecución y cumplimiento de metas y objetivos de aprendizaje. Además Dörnyei (2009) sugiere que los profesores faciliten las interacciones sociales y comunicativas entre los miembros del curso, de manera que los niveles de ansiedad presentes durante las clases de LE puedan resultar menores en su impacto sobre el rendimiento académico.

Respecto del nivel de aprendizaje de cada habilidad lingüística en función del Uso de recursos para el aprendizaje, se puede señalar que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades de Comprensión Lectora ($F=3.70$; $p<.05$), Expresión Escrita ($F=6.92$; $p<.05$) y Expresión Oral ($F=4.16$; $p<.05$), favorable a los estudiantes que presentan una alta valoración del Uso de recursos para el aprendizaje. No obstante, la

habilidad de Comprensión Oral ($F=.07$; $p>.05$) no presenta diferencias significativas entre medias (Tabla 5.114.).

Tabla 5.114. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración hacia el uso de recursos para el aprendizaje (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística	N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora Valoración baja hacia el uso de recursos para el aprendizaje	30	5,22	4,49
Valoración alta hacia el uso de recursos para el aprendizaje	31	9,56	4,99
Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral Valoración baja hacia el uso de recursos para el aprendizaje	30	1,40	3,19
Valoración alta hacia el uso de recursos para el aprendizaje	31	1,58	1,94
Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita Valoración baja hacia el uso de recursos para el aprendizaje	30	-,16	1,53
Valoración alta hacia el uso de recursos para el aprendizaje	31	,52	1,29
Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral Valoración baja hacia el uso de recursos para el aprendizaje	30	,94	3,09
Valoración alta hacia el uso de recursos para el aprendizaje	31	2,40	2,45
Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p<.05$.

En suma, se puede señalar que como parte de la estrategia docente, se debe procurar utilizar y/o elaborar recursos didácticos que permitan proporcionar información, motivar a los estudiantes, guiar los aprendizajes, desarrollar habilidades, evaluar los conocimientos y habilidades, y proporcionar espacios para la expresión y la creación. De este modo, la pedagogía de la enseñanza de LE y el diseño de materiales didácticos puedan ayudar al estudiante a fomentar en él una mayor autoconfianza y una buena actitud tanto hacia la lengua meta como hacia el proceso de aprendizaje, ya que se debe considerar que el ambiente de la sala de clases es el primer contacto social que los aprendientes tienen con

la lengua meta, y que las conductas que ahí se producen provocan una reacción afectiva en los participantes que podría, eventualmente, potenciar o inhibir las capacidades de los aprendientes para lograr con éxito el aprendizaje de la lengua en estudio.

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis de que existen diferencias en el nivel de aprendizaje en función del uso de recursos para el aprendizaje del inglés de los estudiantes universitarios de la PUC sede Villarrica, específicamente favorece el nivel de aprendizaje de las habilidades de Comprensión Lectora, Expresión Escrita y Expresión Oral, no produciéndose diferencias significativas en la habilidad de Comprensión oral.

5.11.3. Nivel de aprendizaje del inglés y Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados

Los resultados del análisis de la varianza (ANOVA) indican que existe evidencia suficiente para señalar que el nivel de aprendizaje global de los estudiantes de la muestra es diferente en función de la evaluación y la retroalimentación de resultados sobre lo aprendido ($F=4.58$; $p<.05$), favorable a quienes presentan una alta Valoración del sistema de evaluación y retroalimentación de resultados (Media=12.35; d.t.=8.22) (Tabla 5.115.). Este resultado ratifica la importancia del sistema de evaluación y retroalimentación, si se considera que la gran mayoría de los datos y de la información que tanto los docentes como los estudiantes reciben sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje provienen del sistema de evaluación que se realiza en el aula durante un determinado tiempo. En otras palabras, la evaluación pasa a ser el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto 'qué y cómo se enseña', como el 'qué y cómo se aprende' (Sanmartí, 2007).

Tabla 5.115. Media y desviación típica del Nivel de aprendizaje Total del inglés para los distintos grupos de la dimensión Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados (N=61).

Nivel de aprendizaje Total del inglés	N	Media	Desviación típica
Valoración baja hacia el sistema de Evaluación y retroalimentación de resultados	30	9,71	7,73
Valoración alta hacia el sistema de Evaluación y retroalimentación de resultados*	31	12,35	8,22
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p < .05$.

Asimismo, López (2008) advierte que con los resultados de las evaluaciones se toman muchas decisiones que pueden influir en el sistema educativo, en el proceso de enseñanza y en los individuos que componen el sistema educativo (los directivos, los profesores, los estudiantes, los padres), por tanto es fundamental que los criterios, técnicas y metodologías utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje respondan al enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua meta; ya que éste considera la evaluación como un medio eficaz de mejora del proceso de aprendizaje, en la medida en que permite tomar decisiones que favorezcan dicho proceso. Por lo que el reto más grande que tienen los profesores es poder usar sus evaluaciones de manera efectiva, ya que muchas veces las buenas prácticas en evaluación están en conflicto con las realidades que viven los docentes (McMillan, 2005), como por ejemplo el número de estudiantes por curso, la intensidad horaria, los recursos disponibles, el ambiente en el aula de clase, la motivación de los estudiantes, las percepciones que se tienen sobre evaluación, las políticas institucionales, entre otras (López, 2008).

Respecto de las habilidades lingüística, se puede señalar que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de la habilidad de Expresión Oral ($F=3.53$; $p < .05$) favorable a los estudiantes que presentan una alta Valoración del Sistema de evaluación y retroalimentación de resultados (Media=4.32; d.t.=2.57) (Tabla 5.116.), mientras que en las restantes habilidades, Comprensión Lectora ($F=.62$; $p > .05$), Comprensión Oral ($F=.18$; $p > .05$) y Expresión Escrita ($F=.97$; $p > .05$), no se presentaron diferencias significativas entre medias.

Resulta importante considerar que la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera requiere no sólo evaluar conocimiento sobre las estructuras léxico-semánticas del inglés, sino además evaluar el desempeño lingüístico en la competencia comunicativa; ya que el énfasis a nivel de políticas públicas está dado por el aspecto comunicativo y funcional del lenguaje (Liskin-Gasparro, 2007).

Tabla 5.116. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración hacia el sistema de Evaluación y retroalimentación de resultados (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística	N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Valoración Baja hacia el sistema de Evaluación Comprensión Lectora	30	6,90	4,41
	31	7,84	5,27
	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Valoración Alta hacia el sistema de Evaluación Comprensión Oral	31	1,10	2,94
	30	1,90	2,18
	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Valoración Baja hacia el sistema de Evaluación Expresión Escrita	30	,13	1,61
	31	,48	1,31
	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Valoración Baja hacia el sistema de Evaluación Expresión Oral	30	,97	3,04
	31	4,32	2,57
	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

El hecho que se interprete a la lengua como un 'instrumento de comunicación' y se potencie el uso de la misma transforma también la noción de cómo evaluar ese uso; por eso no se trata sólo de juzgar unos conocimientos, de medir el rendimiento referido a unos contenidos lingüísticos y funcionales establecidos previamente, sino que se ha de

evaluar la actuación, no los conocimientos sino las habilidades, que son, en definitiva, las que se ponen en práctica cuando nos comunicamos en una lengua extranjera (Pastor, 2003).

Un aspecto central y altamente valorado por la muestra en estudio es la coherencia existente entre la evaluación, los objetivos del programa de estudio, los contenidos de aprendizaje y la metodología de la asignatura, donde las docentes del área de inglés utilizan la evaluación en el mismo nivel cognitivo de las clases y de manera formativa como una forma de retroalimentar continuamente a los estudiantes para que ellos sepan dónde están en el proceso de aprendizaje, hacia dónde tienen que ir y qué tienen que hacer para llegar a esa meta (William & Lealhy, 2007). Es así como la retroalimentación puede incentivar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, ya que ésta se da según las necesidades, errores y aciertos de los estudiantes del curso (McMillan, 2005, 2007).

De lo anterior se desprende que la muestra opina que existe congruencia entre los tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan a lo largo del curso y las actividades que se realizan para evaluar a los estudiantes, situación que resulta altamente beneficiosa para estimular el aprendizaje en los estudiantes (Webb & Herman, 2007).

Esta condición mínima de alineación y coherencia entre la evaluación y lo que se hace en clase facilita hacer inferencias más adecuadas sobre los desempeños de los estudiantes, transferir lo que se aprende en clases a situaciones fuera del aula e identifica los aspectos de mejora. Esta condición promueve que la evaluación sea formativa y que se pueda usar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y tal como señalan Brown y Glasner (2003) permite al estudiante aplicar y desarrollar sus conocimientos y habilidades en distintas formas de evaluación, donde se evidencian los beneficios de una evaluación innovadora y coherente.

En efecto, el sistema de evaluación y retroalimentación de los resultados resulta muy importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y así se evidencia en este estudio cuando los criterios, instrucciones y propósito de la evaluación son claros para todos; cuando las actividades de evaluación son auténticas y se encuentran alineadas con las actividades que se desarrollan en clase; cuando se utilizan diferentes criterios según las habilidades en desarrollo y cuando la evaluación permite la

retroalimentación para lograr los aprendizajes esperados, enfatizando la figura del estudiante como eje central y activo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis de que existen diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes en función de la satisfacción con la evaluación y retroalimentación de resultados. En cuanto al nivel de aprendizaje de las habilidades lingüísticas, se presentaron diferencias significativas en la habilidad de Expresión oral; no produciéndose diferencias significativas en las restantes habilidades.

5.11.4. Nivel de aprendizaje del inglés y Espacios de interacción y clima de la clase

Los resultados del análisis de la varianza (ANOVA) indican que existe evidencia suficiente para señalar que el nivel de aprendizaje global de los estudiantes de la muestra es diferente en función de los Espacios de interacción y clima de la clase ($F=4.61$; $p<.05$), favorable a quienes tienen una alta Valoración de los Espacios de interacción y clima de la clase (Media=12.87; d.t.=8.35) (Tabla 5.117.). Estos hallazgos coinciden plenamente con los de Arnold (2000) al señalar que a través de un clima afectivo en el aprendizaje de idiomas se puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de la lengua meta; por lo que es necesario no sólo tratar de solucionar problemas causados por emociones negativas, sino también crear emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje. A nivel internacional, también existe evidencia que el clima de la clase incide positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Janosz, Bowen, Belange & Morin, 2002; Schechter, Sykes & Rosenfeld, 2008; Contreras, 2010), especialmente entre aquellos que aprenden una LE.

Tabla 5.117. Media y desviación típica del Nivel de aprendizaje Total del inglés para los distintos grupos de la sub-dimensión Espacios de interacción y clima de la clase (N=61).

Nivel de aprendizaje Total del inglés	N	Media	Desviación típica
Valoración Baja sobre los espacios de interacción y clima de la clase	30	8,61	7,07
Valoración Alta sobre los espacios de interacción y clima de la clase*	31	12,87	8,35
Total	61	10,70	7,96

Nota: * $p<.05$.

Pese a que pudiera resultar evidente pensar que la estimulación del aprendizaje y la conexión entre los participantes de un curso resulta altamente positiva para lograr los objetivos planteados por el docente, es necesario incorporar a esa visión la importancia y relevancia de un ambiente positivo, seguro y cómodo para el aprendizaje de una lengua extranjera (Alonso-Martín, 2007).

Asimismo, los espacios de interacción y clima de la clase son altamente valorados por los participantes, ya que reconocen en las docentes del programa de la universidad la facilidad para despertar el interés por la asignatura y para promover un ambiente participativo y colaborativo, en función de la propia reflexión en torno al aprendizaje del inglés.

Respecto del nivel de aprendizaje de cada habilidad lingüística, se puede señalar que existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de las habilidades de Comprensión Lectora ($F=3.70$; $p<.05$), Expresión Escrita ($F=4.18$; $p<.05$) y Expresión Oral ($F=3.78$; $p<.05$) favorable a los estudiantes que presentan una alta Valoración de los Espacios de interacción y clima de la clase (Tabla 5.118.). No obstante, la habilidad de Comprensión Oral ($F=.13$; $p>.05$) no presenta diferencias significativas entre medias.

Tabla 5.118. Media y desviación típica del nivel de Aprendizaje en cada habilidad lingüística para los distintos grupos de la variable Valoración de los espacios de interacción y clima de la clase (N=61).

Nivel de Aprendizaje en cada Habilidad lingüística	N	Media	Desviación típica
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Lectora Valoración Baja de los espacios de interacción y clima de la clase	30	6,23	4,19
Valoración Alta de los espacios de interacción y clima de la clase	31	8,57	5,26
Total	61	7,38	4,85
Nivel de Aprendizaje en Comprensión Oral Valoración Baja de los espacios de interacción y clima de la clase	30	1,37	2,61
Valoración Alta de los espacios de interacción y clima de la clase	31	1,61	2,65
Total	61	1,49	2,61
Nivel de Aprendizaje en Expresión Escrita Valoración Baja de los espacios de interacción y clima de la clase	30	-,10	1,60
Valoración Alta de los espacios de interacción y clima de la clase	31	,48	1,28
Total	61	,18	1,48
Nivel de Aprendizaje en Expresión Oral Valoración Baja de los espacios de interacción y clima de la clase	30	,97	2,82
Valoración Alta de los espacios de interacción y clima de la clase	31	2,37	2,80
Total	61	1,66	2,87

Nota: En negrita $p < .05$.

Un ambiente que brinda comodidad a los estudiantes para aprender y desarrollar las habilidades lingüísticas le proporciona, a su vez, la seguridad necesaria para bajar los niveles de ansiedad e inseguridad que provoca hablar improvisadamente en inglés frente a sus pares y docentes. Asimismo, un medio ambiente afable y activo adquiere una gran importancia en el aula, puesto que un clima positivo entre los miembros de las organizaciones escolares no sólo constituye una gran ayuda a todas las personas que participan en ella, sino que además como apunta Nieto (2002) trasciende de la tarea y se hace elemento de transformación para todos los integrantes de la comunidad educativa.

Como se ha podido comprobar, el alumnado universitario participante en esta investigación valora ampliamente la capacidad que tiene el profesorado para crear un buen clima emocional, espacios de interacción y aprendizaje que contribuyan al afianzamiento de la autoestima y de la seguridad en sí mismos, en la medida en que se les transmite aliento ante las tareas complejas, se valoren y aprecien sus logros, y se les ayude a entender sus fracasos como nuevas oportunidades de aprendizaje.

Para muchos estudiantes, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo, difícil y antinatural, ya que se sitúa a la lengua como un componente ajeno a la comunidad discursiva y a la idiosincrasia de la que forman parte; en donde la utilidad de aprender inglés es casi inexistente, debido a las escasas oportunidades que se presentan en la comunidad lingüística en la que se encuentran. Frente a este tipo de situaciones, es el profesor de lengua extranjera quien está llamado a revertir esta situación y a despertar en sus estudiantes el deseo de aprender y disfrutar del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de lograr con éxito que los estudiantes se desarrollen armónicamente en función de un buen desempeño lingüístico en la LE.

Este aspecto da cuenta de la importancia de desarrollar una relación entre profesores y estudiantes basada en la confianza, el respeto y el fomento de actitudes positivas para la comunicación y el aprendizaje, que favorezcan la autoestima, la igualdad de oportunidades, la tolerancia, el sentido de responsabilidad y también el sentido del humor; como asimismo la importancia del desarrollo de estrategias instruccionales que potencien las actitudes colaborativas entre el grupo-curso, incrementen su motivación por aprender y/o fortalezcan sus competencias socio-emocionales.

En definitiva, los resultados obtenidos conducen a aceptar la hipótesis de que existen diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función de la Valoración de los Espacios de interacción y clima de la clase, los cuales favorecen el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes universitarios de la PUC sede Villarrica, especialmente en las habilidades de Comprensión Lectora, Expresión Escrita y Expresión Oral.

De esta forma y para concluir este apartado se puede señalar que la Valoración del método de enseñanza que realizan los estudiantes de la muestra hacia las docentes del programa de inglés de la universidad, ha sido positivamente valorado, siendo las

dimensiones de organización y claridad de la clase en conjunto con el uso de recursos para el aprendizaje y el sistema de evaluación y retroalimentación de resultados las subdimensiones que presentan las puntuaciones más altas de valoración, resultando especialmente significativas para el aprendizaje del inglés.

Ante este hecho, se ha comprobado que la organización de la clase, el clima y los espacios de interacción en el aula, tanto como el uso de materiales o recursos didácticos apoya y gestiona el éxito en la transferencia lingüística y aprendizaje del estudiante, ayudándolos a explorar el conocimiento del inglés de forma independiente, cooperativa y reflexiva; en términos de un mayor contacto lingüístico y uso de la competencia comunicativa en la lengua inglesa. Por lo que, las condiciones ideales para el aprendizaje responden a un clima positivo, en donde existen las condiciones necesarias que permitan al estudiante mejorar y desarrollar las competencias lingüísticas del inglés en armonía, respeto y trabajo colaborativo. Sin embargo, hay que ser cautelosos en la interpretación de los resultados, ya que se debe considerar que tanto la docencia como el aprendizaje se influyen mutuamente y estas se han llevado a cabo en el mismo tiempo; a diferencia de las otras variables, las cuales fueron medidas antes del proceso de aprendizaje propiamente tal.

6. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Con el desarrollo de la investigación se ha dado respuesta, una a una, a las cuestiones presentadas al inicio de esta investigación, abordando y cubriendo los objetivos planteados.

Las conclusiones de este estudio se organizan y discuten en torno a cada uno de los objetivos e hipótesis planteadas, las cuales se detallan a continuación.

- Identificar el nivel previo de inglés de los estudiantes en las cuatro habilidades lingüísticas.

Se ha logrado determinar el nivel de inglés con el cual los participantes de la muestra en estudio ingresan a la universidad, el cual es muy bajo, en donde la gran mayoría de los estudiantes no logra alcanzar el mínimo suficiente de aprobación en ninguna de las habilidades lingüísticas del idioma inglés (Comprensión Lectora, Comprensión Auditiva, Expresión Oral y Expresión Escrita). Los resultados son más desalentadores en las habilidades lingüísticas Comprensión Lectora y Expresión Oral.

Esta situación pudiera responder a una gran variedad de factores, internos y/o externos, como al tipo de educación que han recibido, al enfoque tradicional y gramatical de aprendizaje del inglés, a la calidad del acervo lingüístico, al capital cultural o social del que sean portadores los estudiantes, al entorno y a las oportunidades de aprendizaje que los participantes de la muestra pudieran tener; como así también a los propios intereses y motivaciones de los estudiantes.

- Conocer el nivel de mejora en las habilidades lingüísticas al cursar la asignatura de inglés.

Al comparar las habilidades lingüísticas entre los dos momentos, se confirma la hipótesis planteada de que el nivel de inglés posterior de los/as alumnos/as de la PUC sede Villarrica es significativamente más alto que el nivel previo de inglés. De este modo se ha producido un avance significativo en tres de las cuatro habilidades: Comprensión Lectora, Comprensión Oral y Expresión Oral. Este avance se expresa en la capacidad de comprender y comunicarse oralmente en el nivel B1. Sin embargo, no se produjo avance significativo en la habilidad de Expresión Escrita entre los dos momentos.

Ahora bien, las dificultades para que todos los estudiantes alcancen niveles altos de rendimiento son mayores si no se logran salvar las distancias provocadas por las brechas socioculturales iniciales. Si bien es cierto que una gran parte de éxito lingüístico en inglés de los participantes de la muestra está determinado por el contexto socioeconómico-cultural del cual provienen, otra buena parte de ese éxito está en las propias manos del estudiante, en su motivación hacia el aprendizaje, en sus metas y en su madurez cognitiva.

Sobre la base de la teoría del andamiaje y la microgénesis, las falencias de los estudiantes con formación más precaria podrían ser minimizadas, en buena medida, a través de la creación de círculos de estudio o grupos reducidos de pares, regulados y monitoreados por un estudiante con una formación más sólida en cierta área, para centrarse en la reflexión y la práctica específica de la LE. Para ello es preciso promover la formación e incentivar la organización y funcionamiento de dichos círculos de estudio, ya que por la naturaleza de los estudiantes, es poco probable que estos círculos surjan y proliferen de manera espontánea. De esta forma, se podrían intensificar los lazos sociales y afectivos entre los estudiantes y, con ello, disminuir los temores, inseguridades y las angustias del proceso de aprendizaje de una nueva lengua, siendo, tal vez, un paso decisivo hacia una etapa más autónoma y colaborativa de aprendizaje.

- Identificar las diferencias en el nivel previo de inglés en función de variables socioculturales y sociodemográficas como edad, género, antecedentes educacionales de los padres, de los/as alumnos/as y actividades extra-curriculares en inglés.

Se ha logrado determinar que las variables sociodemográficas como el género y la edad de los estudiantes no marcan diferencias significativas en el nivel inicial de inglés global; sin embargo se pudo determinar que las mujeres presentan un nivel inicial significativamente más alto que los hombres en la habilidad de Expresión Escrita. Y que los estudiantes adultos del estudio puntuaron significativamente más alto en la habilidad de Expresión Oral que los estudiantes adolescentes de la muestra.

Asimismo, las variables socioculturales que marcan diferencias significativas en el nivel de inglés con el cual los estudiantes ingresan a la universidad son: el tipo de Enseñanza Media a la que asistieron, Científico-Humanistas o Técnico-Profesional, la experiencia de

contar con otros estudios en inglés y las actividades extras y voluntarias que realizan los estudiantes de la muestra.

Así, los estudiantes que provienen de colegios Científico-Humanistas presentan un nivel de inglés inicial mayor que los estudiantes que provienen de colegios Técnico-Profesionales. Del mismo modo, los estudiantes de colegios Científico-Humanistas puntuaron significativamente más alto en las habilidades de Comprensión Lectora y Comprensión Oral, comparados con sus pares de colegios Técnico-Profesionales.

Como es esperable, los estudiantes que cuentan con otros estudios previos en inglés presentan diferencias significativas en el Nivel del inglés, especialmente en el desarrollo de la habilidad de Comprensión oral.

En relación con las actividades extras y voluntarias, se presentan diferencias significativas en el nivel previo de inglés entre los estudiantes que navegan por internet en páginas en inglés y chatean o envían correos electrónicos en inglés, lo que influye significativamente en el aprendizaje de las habilidades de Expresión Oral y Comprensión.

Hay un buen número de variables consideradas en este estudio (edad, educación previa de los padres y del estudiante, tipo de educación media y tipo de colegio al que asistió según la dependencia administrativa) que no pueden ser modificadas por la institución educativa, sino que más bien deben ser tomadas en cuenta para el aprendizaje de la LE, de tal modo que se puedan rediseñar los programas y los enfoques en orden a optimizar el aprendizaje en general y del inglés en particular.

- Identificar el nivel de ansiedad ante el aprendizaje del inglés como LE.

Los resultados obtenidos en la batería de preguntas sobre la Ansiedad en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera en contexto de Aula (FLCAS) permiten conocer e identificar los niveles de ansiedad ante el aprendizaje del inglés. En este punto, es conveniente no perder de vista que las preguntas se realizaron al inicio del año académico, por lo que las puntuaciones en ansiedad ante el aprendizaje del inglés no representan necesariamente la experiencia de clase en la universidad.

Se puede señalar que de los constructos que conforman la variable ansiedad, la dimensión 'Aprensión Comunicativa' presenta los niveles más altos de ansiedad, ya que los participantes de la muestra sienten nerviosismo, inseguridad e incomodidad al hablar espontáneamente frente a sus pares. Le sigue la 'Ansiedad ante los exámenes', debido a las consecuencias académicas que pudiera traer la reprobación de la asignatura de inglés, ya que la gran mayoría de la muestra recibe subsidios o becas del Estado para poder financiar sus estudios universitarios; esta situación genera en los estudiantes un nivel de inseguridad y preocupación frente a las evaluaciones y/o exámenes. La muestra tiene una ansiedad menor con respecto al proceso de aprendizaje. Con respecto a esta dimensión es importante, que el contexto de aula sea un lugar de aprendizaje cooperativo, de encuentro social, de empatía y de interacción en confianza, en donde los estudiantes puedan comunicarse sin temor e inseguridad.

- Comprobar si hay diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de ansiedad.

Existe evidencia suficiente para señalar que el nivel de aprendizaje en inglés resulta diferente dependiendo del nivel de ansiedad y temor que presenta el estudiante, especialmente en las habilidades lingüísticas de Expresión Escrita, Expresión Oral y Comprensión Lectora.

La información recabada permite señalar que las sub-dimensiones Aprensión comunicativa y Ansiedad ante el proceso de aprendizaje son las variables más influyentes; ambas sub-dimensiones comparten el aspecto de temor ante la evaluación social que se puede derivar del uso de un idioma que no se domina y que se utiliza en un contexto de aprendizaje formal, colocando en riesgo su ego lingüístico. Por su parte, no se ha encontrado evidencia suficiente para señalar que el nivel de aprendizaje sea diferente en función de los niveles de ansiedad ante los exámenes, probablemente debido a que la muestra se encontraba iniciando sus estudios de inglés al responder el instrumento.

Según se evidencia en los resultados los estudiantes con dificultades en el aprendizaje del idioma Inglés se ven afectados en forma negativa por la ansiedad y por el miedo a ser ridiculizados por los pares o los profesores al enfrentarse a situaciones comunicativas.

Por lo que se puede señalar que tanto las situaciones comunicativas espontáneas, la evaluación que hacen los pares del desempeño, como los procesos de aprendizaje en el aula son componentes que producen ansiedad en los estudiantes que afecta a la participación del estudiante en la clase de LE y con ello al nivel de aprendizaje alcanzado en la competencia comunicativa.

Habría que considerar las aportaciones de algunos Métodos Didácticos (Método Silencioso, Audiolingual y Método Directo) sobre el aprendizaje de lenguas, que señalan la necesidad de dejar a los estudiantes un tiempo para asimilar las estructuras de la nueva lengua, hasta que se sientan preparados para hacerlo. En el caso de estudiantes adultos estas aportaciones metodológicas no se cumplen, sino que, se les insta a hablar y participar activamente desde el primer momento, lo que puede repercutir de forma negativa en su desarrollo lingüístico y provocar un aumento en la ansiedad del estudiante. La importancia del enfoque metodológico seleccionado es crucial para que los estudiantes desarrollen de la forma más natural las distintas destrezas implícitas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; para no aumentar el temor o la ansiedad en los estudiantes, es necesario que las actividades promuevan la cooperación y el uso de la lengua como vehículo de comunicación e intercambio social entre los estudiantes.

- Identificar el nivel de motivación ante el aprendizaje del inglés como LE.

Los hallazgos descritos evidencian claramente que la motivación hacia el aprendizaje del inglés es altamente instrumental, que los padres tienen una opinión positiva frente al aprendizaje del inglés, pero que no pueden entregarles las herramientas necesarias para su desarrollo lingüístico por desconocimiento y/ falta de manejo del idioma. Los participantes muestran un nivel medio de motivación, están interesados en aprender y en expresarse con naturalidad en inglés; sin embargo presentan una disposición media a invertir tiempo en el estudio y dedicación al aprendizaje de la LE.

Asimismo, para los participantes del estudio resulta importante el contacto con angloparlantes y la posibilidad de conocer su forma de vida y costumbres, ya que tal como señalan algunas investigaciones (Kimura, 2003; Dörnyei, 2005; Nunan, 2011) la motivación contiene una dimensión sociocultural relacionada con la actitud hacia el aprendizaje de determinadas lenguas, hacia los estereotipos culturales que provienen de

los países en los cuales se utiliza la lengua meta y hacia las consideraciones geopolíticas en las cuales se desarrolla la lengua objeto de este estudio.

Son diversos los estímulos que provocan en el estudiante una suerte de energía mental que los motiva a ponerse en marcha frente a diferentes situaciones, como el deseo de comunicación con los miembros de la comunidad de la LE, la perspectiva de un trabajo en el que se requiera la LE, la aproximación de un examen en la clase de lengua, etc.; sin embargo, sería un error pensar que dichos estímulos o mecanismos de la motivación actúan en todos los estudiantes de la misma forma, ya que los estudiantes difieren en sus intereses, motivos, actitudes, experiencias previas, objetivos de aprendizaje y contexto que los rodea (Rodríguez-Pérez, 2012). Por tanto, en el contexto del aula, el docente tendrá que tener en cuenta las diferencias individuales y culturales de los estudiantes, ya que tal como expone Solé (2000) la motivación se encuentra estrechamente vinculada con las relaciones afectivas que los individuos puedan establecer en determinados contextos de aprendizaje y con los objetivos personales que pretenden alcanzar.

- Comprobar si hay diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función del nivel de motivación.

Se han encontrado evidencias suficientes para señalar que el nivel de aprendizaje es diferente en función de la Motivación global de los estudiantes; según los hallazgos del estudio la motivación influye positivamente en el nivel de aprendizaje del inglés de la habilidad de Expresión oral.

Al observar el constructo Motivación se puede señalar que las dimensiones y sub-dimensiones que marcan diferencias significativas en el nivel de aprendizaje del inglés son, el *Grado de integración* y sus sub-dimensiones: Orientación integradora e Interés en idiomas extranjeros; la *Motivación propiamente dicha* y sus sub-dimensiones: Intensidad motivacional, Deseo de aprender inglés y Actitudes hacia el aprendizaje del inglés; y la *Orientación instrumental*.

En cuanto al nivel de aprendizaje lingüístico, se puede señalar que el desarrollo de las habilidades de Expresión escrita y expresión oral presentaron diferencias significativas en función de la Motivación propiamente dicha y del Grado de integración, mientras que el

nivel de aprendizaje de las habilidades pasivas de comprensión lectora y comprensión oral presentaron diferencias significativas en función de la Orientación instrumental de la muestra.

Ahora bien, un alto nivel de intensidad motivacional influye positivamente en el nivel de aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma, por lo que a mayor intensidad motivacional, mejor es el nivel de aprendizaje alcanzado; este impulso inicial conduce a los estudiantes a la consecución de la meta propuesta, que es la adquisición de las competencias lingüísticas en el inglés. Tal como lo señalaron Gardner (2003), Noels, Pelletier, Clément y Vallerand (2003) y más recientemente Kormos y Csizér (2008), la intensidad motivacional aquel impulso primario y detonante, que reúne las ganas de estudiar, el esfuerzo y el placer de realizar la tarea para lograr el aprendizaje de la lengua meta. Del mismo modo, resulta significativamente diferente el nivel de aprendizaje en las habilidades de Compresión Lectora, Expresión Escrita y Expresión Oral en función del interés en idiomas extranjeros en función de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés.

Dentro de las dimensiones y sub-dimensiones que no arrojaron diferencias significativas en el nivel de aprendizaje del inglés, se encuentran aquellas que se relacionan con la valoración hacia los hablantes nativos del inglés, hacia su cultura y la identificación con la cultura anglosajona; se puede señalar que las principales causas son la escasa proximidad geográfica y lingüística que se tiene con hablantes nativos del inglés. Sin embargo, frente al análisis de las habilidades lingüísticas se puede señalar que tener una alta valoración hacia los angloparlantes influye positivamente en el desarrollo de la Expresión oral.

A la luz de los resultados obtenidos en la dimensión Motivación hacia el aprendizaje del inglés en este estudio y en otras investigaciones (Tanaka y Yamauchi, 2001; Baker, 2004; Naranjo, 2009; Goodman et al., 2011; Morales, 2011) se puede agregar que los estudiantes con una alta motivación y actitud hacia el aprendizaje, alto deseo de aprender la LE y hacia la consecución de resultados, presentan niveles de aprendizaje más altos.

Así pues, conocer el tipo de motivación que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera facilita la adecuada selección de estrategias didácticas para cada grupo/curso en particular. Por lo tanto, resulta prioritario considerar los intereses y

deseos de los participantes cuando lo que se quiere, como docente, es orientar y optimizar el aprendizaje de la lengua-inglés para que resulte útil y funcional para quienes la están aprendiendo, prestando así atención al contexto social cada vez más evolucionado, complejo y cambiante en el cual se desarrolla el aprendizaje de la lengua (Bernaus, Masgoret, Gardner & Reyes, 2004).

De esta forma y estando de acuerdo con Norris (2001) no importa cuál sea la motivación subyacente para estudiar una segunda lengua, lo que no se puede discutir es la relevancia de la variable motivacional al examinar la adquisición exitosa en una lengua extranjera.

- Identificar el nivel de satisfacción con la docencia.

Al analizar la valoración del método de enseñanza de los estudiantes de la muestra hacia las docentes del programa de inglés de la universidad, se puede señalar que estos refuerzan la importancia del contexto en el cual se encuentra inmerso el estudiante.

Respecto del contexto de aula se valora positivamente el trabajo de las docentes de inglés, la actitud, el estilo personal de enseñanza, las estrategias para promover la interacción entre el grupo-curso y el empeño constante por fomentar la empatía entre el grupo-curso; desarrollando y promoviendo los intereses de los estudiantes, el trabajo cooperativo y las habilidades lingüísticas de la muestra. Estos resultados coinciden con lo que plantean Church, Elliot & Gable (2001); Dörnyei (2005); Thoonen, Slegers, Peetsma & Oort (2011), al señalar que el escenario propicio para que se produzca el aprendizaje de una lengua extranjera requiere de un trabajo cooperativo, de la cohesión y confianza entre pares.

De esta forma, la organización de la clase, el clima, los espacios de interacción en el aula y el uso de recursos didácticos pertinentes, juegan un rol importante en la contribución a un desempeño lingüístico exitoso.

- *Analizar si hay diferencias en el nivel de aprendizaje del inglés en función de la satisfacción con la docencia del profesor/a.*

Existe evidencia suficiente para señalar que el nivel de aprendizaje en inglés resulta diferente dependiendo de la valoración del método de enseñanza. Es así como se presentan diferencias significativas en el aprendizaje, en función de la Organización y claridad de la clase, en el Uso de recursos para el aprendizaje, en el sistema de Evaluación y retroalimentación de resultados, y en los Espacios de interacción y Clima en el aula; estas diferencias se manifiestan especialmente en las habilidades de Comprensión Lectora, Expresión Escrita y Expresión Oral.

En cuanto al nivel de aprendizaje en las cuatro habilidades lingüísticas, se puede señalar que tanto los Espacios de interacción y Clima en el aula, como el Uso de recursos para el aprendizaje favorecen el nivel de aprendizaje del inglés en las habilidades de Comprensión Lectora, Expresión Escrita y Expresión Oral. Estos hallazgos indican la importancia de contar con un clima positivo de aprendizaje, en donde existen las condiciones que faciliten al estudiante mejorar y desarrollar las competencias lingüísticas del inglés en armonía, respeto y trabajo colaborativo; como así también destacar el aporte de los recursos educativos en el nivel de aprendizaje de una LE; ya que estos tienen una doble influencia, como recurso de comunicación (centrado en el intercambio y la negociación de significado) y como recurso de apoyo lingüístico (centrado en los contenidos). Es así como no resulta extraño que el Uso de recursos para el aprendizaje juegue un rol importante en el nivel de aprendizaje de los estudiantes; ya que a través de los recursos didácticos se estimula la motivación por el aprendizaje, se establecen metas específicas, se promueve la autonomía en el aprendizaje y la cooperación entre los estudiantes (Caicedo, 2012).

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de la Expresión oral en función del sistema de evaluación y retroalimentación de resultados; como así también en el nivel de aprendizaje de la Comprensión Lectora en función de la organización y claridad de la clase; ya que tal como ha sido planteado por autores como Papi y Abdollahzadeh (2012), el nivel de aprendizaje de los estudiantes mejora cuando existe una estructura de contenidos claros, una clase organizada y recursos y métodos de enseñanza-aprendizaje variados y conectados a los objetivos del curso.

A través del uso adecuado de estrategias afectivas que motiven el trabajo permanente y autónomo de los estudiantes, y que consideren una serie de predisposiciones socioculturales y personales, es posible favorecer el aprendizaje de una lengua.

Sería tentador concluir que es posible ofrecer un modelo general para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que incorpore los más variados aspectos didácticos y metodológicos, de tal forma que cubra todo el espectro de necesidades para la enseñanza del inglés como LE; sin embargo ello no parece factible, porque no existe la teoría que pueda responder por sí sola de manera adecuada y completa a todas las hipótesis que surgen del Aprendizaje de Idiomas. No obstante, emerge de esta investigación la certeza de considerar y valorar las dimensiones afectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje, procurando contar con un ambiente positivo y de confianza entre los estudiantes.

En cualquier caso, se debe considerar que esta investigación está limitada en algunos sentidos, por lo que los resultados no pueden tomarse como totalmente concluyentes. Por una parte, la muestra consta de un número de informantes que no es lo suficientemente amplio como para hacer generalizables los resultados y que en ocasiones ha dificultado la utilización de estadística paramétrica para analizar las diferencias de medias.

Por otra parte, la muestra pertenece a un mismo grupo (alumnos de primer año de una misma universidad y sede), que son los que por currículum deben cursar inglés durante el primer semestre del año en curso, y quizás los resultados podrían haber variado si se hubiesen incorporado alumnos con distintos niveles de competencias lingüísticas.

Además, las docentes han sido las responsables de realizar la evaluación pre y post de nivel de inglés, lo que puede haber introducido cierto sesgo en las puntuaciones, sobre todo en la segunda medición.

No obstante, a pesar de que este estudio corresponde a una situación particular y los resultados no pueden generalizarse debido al tamaño y características de la muestra, permiten evidenciar una tendencia que podría ser extensible a otros estudiantes universitarios en Chile y en América Latina. En este sentido, sería interesante replicar la investigación en otras universidades tanto chilenas como de otros países.

Por otro lado, la investigación ha permitido conocer la influencia de variables afectivas en el aprendizaje del inglés, resultados que tienen importante aplicación en la docencia de LE. Podría ser interesante plantear una línea de investigación-acción, en donde se realice una intervención en los niveles de ansiedad y motivación de los estudiantes de inglés para facilitar los procesos y mejorar los niveles de aprendizaje del inglés.

Además, la conciencia por parte del profesorado de la importancia de variables socioculturales en el aprendizaje del inglés es un primer paso para acercar las brechas existentes entre los diferentes niveles educacionales, los tipos de establecimientos y las diferencias en capital cultural de las familias y del entorno, como una forma de democratizar la educación y el aprendizaje de lenguas. Es así como los resultados de este estudio aportan información en el debate sobre el fenómeno de la 'segregación educacional' en Chile, que no es más que un reflejo de la sociedad chilena en su conjunto.

El diseño metodológico longitudinal permite conocer la influencia de variables afectivas previas en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, los análisis realizados no permiten concluir relaciones de causalidad entre las variables, por tanto, sería interesante realizar investigaciones con análisis estructurales para conocer el tipo de relación entre el aprendizaje del inglés y la ansiedad y la motivación.

Debido a que la escala FLCAS posee un fuerte componente oral es esperable que tenga más influencia en el aprendizaje de la destreza oral. Futuras investigaciones en torno a la ansiedad, deberían basarse en instrumentos que no prima tanto este componente.

En esta investigación se ha estudiado la motivación como variable influyente en el aprendizaje. Poco se ha estudiado sobre el mantenimiento de la motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Sería interesante realizar estudios a largo plazo, que permitan considerar la motivación durante el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y su influencia en el desarrollo integral de las personas, más allá del sistema escolar y de la cualificación profesional (UNESCO, 2012).

En definitiva, esta investigación ha permitido analizar la influencia de variables afectivas y socioculturales en el aprendizaje del inglés como segunda lengua de estudiantes universitarios chilenos en una titulación y contexto específicos. La información que de este

estudio se deriva es de utilidad para mejorar la docencia de una materia fundamental para el desarrollo de los futuros profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007). Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.

Aguirre, D. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional en Revista Cubana de Educación Médica. Disponible en http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol19_3_05/ems04305.pdf. (Fecha de consulta: 04 de febrero de 2010,).

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construction of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, ii, 155-168.

Alarcón, P. (2005). La motivación en los métodos de ELE. redEle, N° 4 segundo semestre 2005. <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>

Alemi, M., Daftarifard, P., & Pashmforoosh, R. (2011). The Impact of Language Anxiety and Language Proficiency on WTC in EFL Context. *Cross-Cultural Communication*, 7(3), 150-166. doi:10.3968/j.ccc.1923670020110703.152.

Allami, H. & Naeimi, A. (2011). A cross-linguistic study of refusals: An analysis of pragmatic competence development in Iranian EFL learners. *Journal of Pragmatics*, Volume 43, Issue 1, Pages 385–406.

Alonso, M. (2012). El comic en la clase de ELE: Una propuesta didáctica. *Suplementos. Marco ELE*. ISSN 1885-2211, num 14, 2012.

- Alonso-Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 389-402.
- Anderman, L.H. & Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Arnold, J. (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, CUP, Madrid.
- Arnold, J. (2001). "Exploring aspects of group dynamics in holistic language learning". En Bruton, A. y Ramírez, B. (eds.) *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla: grupo de investigación humanidades 125.
- Arnold, J. (2007). "Self-concept as part of the affective domain in language learning" en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 13-29.
- Arnold, N. (2007). Reducing foreign language communication apprehension with computer-mediated communication: A preliminary study. *System*, 35(4), 469-486. doi:10.1016/j.system.2007.07.002.
- Arnold, J. & Brown, H.D. (2000). "Mapa del terreno", en J. Arnold (ed.), *la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 45-47). Cambridge: Cambridge university press.
- Aronen, E.T., Vuontella, V., Steenari, M.R., Salmi, J., Carlson, S. (2004). Working memory psychiatric symptoms and academic performance at school. *Neurobiology of Learning and Memory*, 83(1), 33-42.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Ávila-Toscano, J.H., Hoyos, S.L., Gonzalez D. & Cabrales, A. (2011). Relationship between test Anxiety, Types of Tests and Academic Performance in university Students. *Psicogente*, 14 (26): pp. 255-268.
- Ayuso, J. L. (1988). Trastornos de angustia. Martínez Roca, Barcelona.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Orientations: Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic Performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202.
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The effects of gender and immersion on communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-347.
- Baker, W., Trofimovich, P., Flege, J. E., Mack, M., & Halter, R. (2008). Child--Adult Differences in Second-Language Phonological Learning: The Role of Cross-Language Similarity. *Language & Speech*, 51(4), 317-342.
- Barlow, D.H. (1991). Disorders of emotion. *Psychological Inquiry*, 2, 58, 71.
- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211-221. doi:10.1080/00131880600732298.
- Bauermeister, J. J. (1989). Estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, Vol. 1.
- Bennan, Z. (2012). Student Motivation for Learning Chinese as a Second Language in Hong Kong International Secondary Schools. *US-China Foreign Language*, 10(2), 921-932.

- Bernaus, M. (Ed.). (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis educación.
- Bernaus, M. & Gardner, R.C. (2004). The applicability of the Attitude/Motivation Test Battery to EFL students in Spain. Unpublished manuscript, University of Western Ontario.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00753.
- Bernaus, M., Masgoret, A.-M., Gardner, R.C., & Reyes, E. (2004). "Motivation and Attitudes toward Learning Languages in Multicultural Classrooms", en *International Journal of Multilingualism, Multilingual Matters*.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua: lezioni di linguistica applicata*, Roma-Bari:Laterza.
- Bikandl, U. R., (Ed). (2000). *Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria*. Madrid, Síntesis Educación.
- Blume, B. D., Dreher, G. F., & Baldwin, T. T. (2010). Examining the effects of communication apprehension within assessment centres. *Journal Of Occupational & Organizational Psychology*, 83(3), 663-671. doi:10.1348/096317909X463652
- Bodnar, P. D. (2000). *Manual de Mediación*. Ed. La Cañada.
- Bonney, C., Cortina, K. S., Smith-Darden, J. P., & Fiori, K. L. (2008). Understanding

strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors?. *Learning And Individual Differences*, 18(1), 1-10.
doi:10.1016/j.lindif.2007.11.005

Boza, N. (2002). Un aspecto de la inteligencia intrapersonal: la autoeficacia en el aula de inglés. En Fonseca, M. C. (ed.) *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.

Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2006). Predicting achievement goals in two different academic contexts: A longitudinal study. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 50(2), 127-148. doi:10.1080/00313830600575932

Brites de Vila, G. (2004). Autoestima y aprendizaje <http://www.adolescentesxlavida>
(Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2013).

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, 3rd edition, Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall Regents.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education, Inc.

Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madris. Narce.

Caicedo, S. (2012). La utilización de los recursos didácticos y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes del primero y segundo semestre de la carrera de educación básica de la facultad de ciencias humanas y de la educación de la

universidad técnica de Ambato provincia de Tungurahua durante el período marzo–agosto 2010. Tesis de la Universidad técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/2664> (Fecha de consulta: 26 de julio de 2013).

Caikang, W. (2003). The Adaptation and Validation of the Foreign Language classroom Anxiety Scale When Applied to Chinese College Students. *Psychological Science (China)*, 26(2), 281-284.

Campbell, L. (2009). Attitudinal and motivational factors that most influence a change of attitude toward the learning of Spanish language and culture. *Dissertation Abstracts International Section A*, 70.

Cantley, C. (2006). Predicting academic intrinsic motivation: The role of parents, teachers, and child factors. *Dissertation Abstracts International Section A*, 66.

Carmona, A. B. (2011). El fracaso en el aprendizaje de inglés en Secundaria. Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza N° 13.

CASEN. (2010). Encuesta de Caracterización Socioeconómico Nacional. Análisis de Resultados Distribución del Ingreso. Instituto Igualdad. <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/mapa.html> (Fecha de consulta: 29 de Octubre de 2012).

- Cassady, J. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-29.5.
- CEF. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, *CEPAL*: Santiago de Chile. <http://portal.unesco.org>.
- Cervini, R. & Basualdo, M. (2003). La eficacia educativa del sector público - El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIII, N° 3, pp. 53-92. México: Centro de Estudios Educativos.
- Chapell, M. S., Blanding, B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 2, 268-274.
- Chen, J. & Warden, C. (2002). *Motivators that do not motivate: the case of chinese imperativeness as a culturally specific motivating force* [en línea]. The overseas chinese institute of technology Taichung national Changhua and University of Education Taichung, Taiwan, Republic of China. Disponible en <http://www.http://warden.idv.tw/warden/personalPage/publish.html> [Fecha de consulta: 13 de marzo de 2012].

- Chiu, M. & Khoo, L. (2005). Effects of resources, inequality and privilege bias on achievement: Country, school and student level analyses. *American Educational Research Journal*, 42, 575-603.
- Choi, J.K. (2003). Language attitudes and the future of bilingualism: The case of Paraguay. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 6(2), 81-94.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93,43-54.
- Clark, H. M., & Schroth, C. A. (2009). Examining Relationships Between Academic Motivation And Personality Among College Students. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 19-24.
- CAN. (2012). Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. <http://www.cnachile.cl/oirs/resultados-de-acreditacion/> (Fecha de consulta:02 de Junio de 2014).
- CNCA. (2011). Consejo Nacional de la Cultura y las Artes “Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional”. www.cultura.gob.cl/estudios/observatoriocultural Sección Observatorio Cultural. (Fecha de consulta: 17 de Abril de 2014).
- Cohen, A. D. (2000). Strategies-Based Instruction for Learners of a Second Language. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84: 10-18.
- Colegio de Profesores de Chile. (2012). <http://www.colegiodeprofesores.cl> (Fecha de

consulta: 13 de octubre de 2012).

- Cominetti, R; Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human development department. Lcshd paper series, 20, the World Bank, Latin America and Caribbean regional office.
- Contreras, F. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas* [online] vol.1, n.2, pp. 183-194. ISSN 1794-9998.
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educ.Educ.* Vol. 13, No. 2, 219-238. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. ISSN 0123-1294.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A., (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, (1, 002), pp. 183-194. Bogotá, Colombia.
- Cortés, M. (2001). ¿Aprender español en Taiwán?: El factor motivación. *Glosas Didácticas*, 7.
- Coy, B., O'Brien, W. H., Tabaczynski, T., Northern, J., & Carels, R. (2011). Associations between evaluation anxiety, cognitive interference and performance on working memory tasks. *Applied Cognitive Psychology*, 25(5), 823-832. doi:10.1002/acp.1765.
- Crandall, J. (2000). "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos" en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 243-61.

- Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: reopening the research agenda, *Language learning*, 41 (4), p. 469-512.
- Decreto de Rectoría. (2001). Pontificia Universidad Católica de Chile, D.R. n° 181
- DeKeyser, R. (2000). "The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 4, 499-533
- DeKeyser, R. (2006). *Foreign Language Instruction: Implementing the Best Teaching Methods*. Research points, Spring 2006, Vol 4, issue 1. <http://www.aera.net/Portals/38/docs/Publications/Foreign%20Language%20Instruction.pdf> (Fecha de consulta 27 de Mayo de 2013).
- Dewaele, J. (2001). "Tongue-tied in a Foreign Language". *Linguist Online* 5. Documento de Internet disponible en [http://home.clara.net/patriciatreasure/linguist_5_2011/ttied.htm]
- DiBattista, D., & Gosse, L. (2006). Test Anxiety and the Immediate Feedback Assessment Technique. *Journal Of Experimental Education*, 74(4), 311-327.
- Diccionario de Términos claves de ELE. (2012). Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En J. Lantolf y G. Apple, *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z. (2002). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning: Journal of applied linguistics*, 53, 1, 3-32.
- Dörnyei, Z. (2004). Motivation. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of educational linguistics* (pp. 425-432). London and New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning*, 59: 230-248.
- Dörnyei, Z. & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge university press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda E. (2009). Motivation, Language Identity and the L2 Self. *Multilingual Matters*.
- Edens, E. N. (2007). Gender, parental expectations, socioeconomic status, occupation and choice and attitude toward private vs. public colleges and universities. *Dissertation Abstracts International Section A*, 68,
- Ehrman, M. E., Leaver, B.L. & Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.

- Ellis, R. (1994). *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Enciclopedia Encarta. (2005). "*Biblioteca de Consulta*", Microsoft Corporation.
- Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40 (1), 122-142.
- Eysenck, M.W. (1997). *Anxiety and cognition: A unified theory*. Hove, UK: Psychology Press.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, lowincome children. *School Psychology Review*, 33, 467-480.
- Fernández Lázaro, G. (2007). Factores virtuosos en el proceso de aprendizaje y su posible aplicación a la enseñanza de ELE: el caso de la motivación integrativa. *Cuadernos CANELA Vol. XIX*, 23-37.
- Figueiredo, S., & da Silva, C. (2007). The Attitudes, Age and Gender in Second Language Learning and Psychosocial Contexts. *International Journal Of Diversity In Organisations, Communities & Nations*, 7(4), 113-123.
- Finn, J. & Achilles, C. (2003). *Class Size: Counting Students Can Count*. Research points, Fall 2003, Vol 1, issue 2.

<http://www.aera.net/Portals/38/docs/Publications/Class%20Size.pdf> (Fecha de consulta 07 de Agosto de 2013).

- Fonseca, M. C. (2000). «Foreign Language Acquisition and Melody Singing» en *ELT Journal*, 54 / 2, abril, pp.146-152.
- Fonseca, M. C. (2002). (ed.). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.
- Foss, J. A. (2010). Individual differences and text genre in L2 French reading comprehension. *Dissertation Abstracts International Section A*, 70,
- Freud, S. (1926). Inhibición, síntoma y angustia (en Freud, S.: Obras Completas. (Vol. 3), Biblioteca Nueva, Madrid, 1981.
- Fuertes-Olivera, P. A. & Gómez-Martínez, S. (2004). “Empirical Assessment of Some Learning Factors Affecting Spanish Students of Business English”, *English for Specific Purposes*, 23, 163-180.
- Fuertes-Olivera, P. A. & Gómez-Martínez, S. (2005). “The Acquisition of English as a Second Language: the Importance of Motivational Intensity”, *Estudios de Filología Inglesa en honor de Antonio Garnica*, Sevilla: Universidad, 195-208.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes: ¿Qué y cómo se evalúa? *Evaluar*, 6, 32–51.
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D. & Piemontesi, S. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 12, 117-124.

- Gallardo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. & Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 42/1.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., & Javorshy, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *Modern Language Journal*, 78(1), 41-55.
- García, A. (2002). "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas", en *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés, 5-48.
- García-García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. REIFOP, 13 (4). Enlace web: <http://www.aufop.com> Consultada en fecha (12-09-13).
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, iii.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. En: Dörnyei Z., y Schmidt R., 2001. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu University of Hawaii: Second language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R. C. (2003). "Integrative motivation, induced anxiety, and language learning

in a controlled environment”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 14: 197-214.

Gardner, R. C. (2004). Attitude/Motivation test battery: International AMTB research project. Canada: The University of Western Ontario.

Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of Second Language Acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6237-260.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13: 266–272

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1991). An instrumental motivation in Language study: who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (1), p. 57-72.

Gardner, R., Masgoret, A.-M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning* , 54 (1), 1-34.

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272. doi:10.1177/0016986210377657

Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.

Gerding, C. (2004). Incidencia de factores socioculturales y contextuales en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero. Tesis de grado. Facultad de Educación. Universidad de Concepción- Chile.

- Ghapanchi, Z., Khajavy, G., & Asadpour, S. (2011). L2 Motivation and Personality as Predictors of the Second Language Proficiency: Role of the Big Five Traits and L2 Motivational Self System. *Canadian Social Science*, 7(6), 148-155. doi:10.3968/j.css.1923669720110706.030
- Ghonsooly, B., Khajavy, G., & Asadpour, S. (2012). Willingness to Communicate in English Among Iranian Non-English Major University Students. *Journal Of Language & Social Psychology*, 31(2), 197-211. doi:10.1177/0261927X12438538.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, 64(5), 1461-1474. doi:10.1111/1467-8624.ep9402220355.
- Golchi, M., & Jamali, F. (2011). The Effect of Teacher's Verbal Humor on Advanced EFL Learners' Classroom Anxiety. *European Journal Of Social Science*, 26(2), 185-192.
- Gómez-Martínez, S. (2001). External and Internal Factors Affecting Acquisition of English as a Second Language. A Research Study Based on a Sample of Spanish Students of English at the University of Valladolid, Proyecto de Investigación de Doctorado, Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y Alemana, Universidad de Valladolid.
- Gómez-Martínez, S. (2007). "Why do Spanish University Students Learn English as a L2?", 8th Conference on Nordic Languages as Second Languages, University of Helsinki, 10-12 May 2007.

Gómez-Martínez, S. (2008). El aprendizaje del inglés en el ámbito universitario español: Perfiles motivacionales e implicaciones en el aula. Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), editadas por Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. ISBN: 84-8081-053-X. Publicación electrónica en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

González Boluda, M. (2003). Perfil de los alumnos que estudian español como lengua extranjera en la Universidad de las Indias Occidentales de Jamaica. *Glosas didácticas* [en línea], 10. Disponible en: <http://www.sedll.org/doces/publicaciones/glosas/fin10/articulos>. [Fecha de consulta: 18.02.12].

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. doi:10.1007/s10648-005-3949-7.

González, M.T. (1996). Aproximación al concepto de ansiedad en psicología: su carácter complejo y multidimensional en *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, n°5 -Págs.9-22.

Goodman, S., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal Of Psychology*, 41(3), 373-385.

- Gray, J.A. (1991). Fear, panic and anxiety: What's in a name? *Psychological Inquiry*, 2, 77- 78.
- Gregersen, T. S. (2003). To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. *Foreign Language Annals*, 36, 1, 25-32.
- Gregersen, T. S. (2006). The despair of disparity: The connection between foreign language anxiety and the recognition of proficiency differences in L2 skills. *Lenguas Modernas*, (31), 7-20.
- Gregersen, T. S. & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. doi:10.1111/1540-4781.00161
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 17(2), 143-150. doi:10.1590/S0102-79722004000200002
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.
- Gumperz, J. y S. Levinson. (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 223–248

- Guzmán, D. (2008). La relación entre la ansiedad y la atribución causal en la población universitaria. *Revista Eos*, 2, 1-13.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Second edition. Cambridge university press.
- Han, H. (2007). Family influence on children's second language literacy building: A case study of Korean families. *Dissertation Abstracts International Section A*, 68.
- Han, Z. (2008). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition* (1st ed.) Foreign Language Teaching and Research Press. pp. 44-176.
- Heckman, J. (2010). La Economía y Psicología del Desarrollo Humano en Contextos de Inequidad. *Serie de la Agenda Pública*, N°35, Centro de Políticas Públicas UC.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77
- Hernández, M., Coronado O., Araújo V., & Cerezo S. (2008). Desempeño Académico de Universitarios en relación con la Ansiedad Escolar y Auto-Evaluación. *Acta colombiana de Psicología* 11 (1): 13-23.
- Hernández-Pozo, M. R., Macías, D., & Torres, A. F. (2004). *Prueba Stroop ESCUE1. Programa computacional para la medición conductual de ansiedad escolar con el paradigma emocional de interferencia verbal de Stroop*. Manual de software no publicado. Registro de derechos de autor: 03-2004-102713473500-01, Instituto Nacional del Derecho de Autor, Secretaría de Educación Pública, México.
- Heyde, A. (1979). "The relationship between self-esteem and the oral production of a

- Second Language". (Doctoral Dissertation) University of Michigan, Ann Arbor.
- Hofflicb, A., Hughes, A, & Kendall, P. (2006). Somatic complaints and childhood anxiety disorders. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 229-242.
- Holfve–Sabel, M. A. (2006). Attitudes towards Swedish comprehensive school: comparisons over time and between classrooms in grade 6, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B. & Cope J.A.. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70: 125-132.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. & Cope, J. A. (1991). "Foreign language classroom anxiety" en Horwitz, E. y Young, D. J. (eds.): *language anxiety. From theory and research to classroom implications*, Nueva Jersey, Prentice Hall, pp. 27-36.
- Horowitz, G. (2010). It's not always just about the grade: Exploring the achievement goal orientations of pre-med students. *Journal Of Experimental Education*, 78(2), 215-245. doi:10.1080/00220970903352746.
- Huang, S. (2008). Assessing motivation and learning strategies using the motivated strategies for learning questionnaire in a foreign language learning conTEXT. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 36(4), 529-534. doi:10.2224/sbp.2008.36.4.529

- Huang, S. (2011). Reading 'Further and Beyond the Text': Student Perspectives of Critical Literacy in EFL Reading and Writing. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), 145-154. doi:10.1002/JAAL.00017.
- Huang, B. H., & Jun, S. (2011). The Effect of Age on the Acquisition of Second Language Prosody. *Language & Speech*, 54(3), 387-414. doi:10.1177/0023830911402599
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Hymes, D. (1971). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach, Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge) London. *International Journal of Cross Cultural Management*.
- Isaza, L., Henao, G., (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141.
- Izadpanah, S. (2011). The Review Study: The Place of Culture in English Language Teaching. *US-China Foreign Language*, 9(2), 109-116.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118.
- Jalongo, M., & Hirsh, R. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. *Early Childhood Education Journal*. pp. 431-435. doi:10.1007/s10643-010-0381-5.
- James, M. (2012). An Investigation of Motivation to Transfer Second Language

Learning. *Modern Language Journal*, 96(1), 51-69. doi:10.1111/j.1540-4781.2012.01281.

Jamshidnejad, A. (2011). Functional approach to communication strategies: An analysis of language learners' performance in interactional discourse. *Journal Of Pragmatics*, 43(15), 3757-3769. doi:10.1016/j.pragma.2011.09.017

Janosz, M., Bowen, F., Belange, J. & Morin A. (2002). Violence perçue et vécue dans les écoles secondaires canadiennes-françaises: état de situation et variations liées à l'environnement scolaire. Communication au colloque de l'Association Internationale des Criminologues de Langue Française: Délinquances et milieux de vie, Liège.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y sociedad*. 24, pp. 21-48.

Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. London: Pearson.

Jones, I. (2007). The effect of motivation on second-language acquisition: Integrative motivation and instrumental motivation. *Dissertation Abstracts International Section A*, 67.

Karlsson, L. (2004). *Psykologins Grunder*, Lund: Studentlitteratur.

Kaufman, J. C., Agars, M. D., & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality

and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492-496.

Kennedy, T. J. (2006). Language learning and its impact on the brain: Connecting language learning with the mind through content-based instruction. *Foreign language annals*, 39(3), 471-487

Kimura, Y. (2003). English language learning motivation: Interpreting qualitative data situated in a classroom task. *Annual Review of Applied Linguistics*, 115/116, 111-136.

Kissau, S. (2006). Gender differences in second language motivation: An investigation of micro- and macro-level influences. *Canadian Journal Of Applied Linguistics*, 9(1), 73-96.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 85, 549-566.

Knell, S. (1999). Assessing a second-grade student's motivation to read: Examining extrinsic and intrinsic motivators, teacher, parents, and student attitudes, the classroom environment, and the role of technology in reading motivation. *Dissertation Abstracts International Section A*, 60.

Koga, T. (2010). Dynamicity of motivation, anxiety and cooperativeness in a semester course. *System*, 38(2), 172-184. doi:10.1016/j.system.2010.03.001

Komiyama, R. (2010). Second language reading motivation of adult English-for-academic-purposes students. *Dissertation Abstracts International Section A*, 70,

- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355. doi:10.1111/j.1467-9922.2008.00443.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Cultura*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hipótesis: Segues and Implications*. Nueva York: Longman.
- Kvasnak, R. (2008). Belongingness and integrative motivation in second language acquisition. *Dissertation Abstracts International Section A*, 68.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: Ablex Publishing.
- Lancha, C. & Carrasco, M. A. (2003). Intervención en ansiedad a los exámenes, obsesiones y compulsiones contenidas en un trastorno obsesivo compulsivo. *Acción Psicológica*, 2 (2), 173-190.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Lasagabaster, D. (2003). Trilingüismo en la enseñanaza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. LLeida: Milenio
- Lasagabaster, D. & Hughet , A. (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts*. Clevedon.: Multilingual matters LTD.
- Lawm, G. D., Schwartz, C., Houlihan, D., & Cassisi, J. E. (1994). Graduated exposure plus feedback in the treatment of speech anxiety. *Behavioral Interventions*, 9(4), 213-223.

- Legutke, M. & H. Thomas. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.
- Lightbown, P. & N. Spada. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liontas, J. (2001). "Reading and Multimedia annotations: going beyond bells and whistles, hot links and pop-up windows" en *The IALL journal of language learning technologies*, vol. 33 N° 1, pp. 53-78.
- Liskin-Gasparro, J.E. (2007). La evaluación de las destrezas orales: Perspectivas Norteamericanas. En E. Balmaseda (Coord). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 19-37). Logroño: Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE).
- Liu, J. (2007). Critical period hypothesis retested: the effects of earlier English education in China. In J. Liu (Ed.), *English language teaching in China: New approaches, perspectives and standards* (pp. 170-191), London: Continuum.
- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53(1), 85-94. doi:10.1080/00131881.2011.552242
- Loosli-usteri, M. (1982). *La ansiedad en la infancia*, Morata, Madrid.

- López, A. (2008). Potential impact of language tests: Examining the alignment between testing and instruction. Saarbrücken: VDM.
- Lorenzo, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J y Santos Gallardo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 305-328.
- Losey, K. (1995). Mexican American students and classroom interaction: An overview and critique. *Review of Educational Research*, 65(3), 283-318.
- Lu, Y. (2007). ESL students' learning motivations and learning strategies. *Dissertation Abstracts International Section A*, 68,
- Luigi, M., Fransesca, D., Maria, D.S., Eleonora, P., Valentina, G.D., Benedetto, V. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health* 7(34).
- Macías, D., & Hernández-Pozo, M. R. (2006). *Parámetros de ansiedad escolar valorada con indicadores conductuales y verbales en estudiantes de nivel bachillerato*. Artículo en extenso, Memorias digitales del XXV Coloquio de Investigación, F.E.S. Iztacala, UNAM.
- MacIntyre, P. & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44 (2): 283-305.
- MacIntyre, P. (1999). Language anxiety: A review of the research for language

teachers. In Young, D. (ed.) *Affect in foreign language and second language learning*.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students. *Language Learning*, 52(3), 537-564. McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Acquisition*. Londres: Edward Arnold Publishing House.

Madrid, D. (1999). *La investigación de los Factores Motivacionales en el Aula de Idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Madrid, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Madrid, D. (2005). "Técnicas de innovación docente en Didáctica de la Lengua inglesa", en González Las, C. y Madrid, D. (eds): *Estrategias de innovación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.91-120.

Madrid, D. & McLaren, N. (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid, Editorial La Calesa.

Magalhaes, A. (2007). *Ansiedade face aos Testes, Género e Rendimento Académico: um estudo no Ensino Básico*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Minho.

- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-214. doi:10.1016/j.system.2011.04.002
- Marcos-Llinas, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, 17, 676-678.
- Martín, E. (2000). «La enseñanza centrada en el alumno: Algo más que una propuesta políticamente correcta», *Frecuencia L*, 13, 3-30.
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Martínez-Agudo, J., (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13:7, p. 237-263.
- Martínez, M., & Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro – ICE.
- Masgoret, A.M. (2006). Examining the role of language attitudes and motivation on the sociocultural adjustment and the job performance of sojourners in Spain. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 311-331.
- Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner as associates. *Language Learning*, 53, 1, 167–211.
- Matud, M. P., Díaz, F., Aguilera, L., Rodríguez, M. V. & Matud, M. J. (2003). Diferencias

de género en ansiedad y depresión en una muestra de estudiantes universitarios. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 3 (1), 5-15.

Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21. doi:10.1016/j.system.2003.08.002

McCarthy, R. (2007). *When Anxiety Causes your Brain to Jam, Use your Heart*. Institute of D.C.: American Psychological Association.

McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account?. *Journal Of Research In Reading*, 35(3), 328-336. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x

McMillan, J. H. (2005). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 34–43. doi:10.1111/j.1745–3992.2003.tb00142.x

McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: principles & practice for affective instruction*. (4ta ed.). Boston: Allyn & Bacon

Meijer, J. (2001). Learning potential and anxious tendency: test anxiety as a bias factor in educational testing. *Anxiety, Stress & Coping*, 14(3), 337.

MIDEPLAN. (2012). Ministerio de Desarrollo Social. Encuesta CASEN 2011.

<http://www.mideplan.cl>

MIDELPLAN & UNICEF. (2009). Índice de Infancia y de la Adolescencia: Una mirada comunal y regional. Observatorio Nacional de la infancia y la Adolescencia, Vol. 1:

181

p.

ISBN:

978-956-326-000-7.

http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/298/24266inDICEweb1-9.pdf

MINEDUC. (2004). Ministerio de Educación de Chile. <http://www.mineduc.cl>.

[Decreto N°081 del Ministerio de Educación](#) del 16-03-2004. (Fecha de consulta: 16 de mayo de 2011).

MINEDUC. (2007). [Ministerio de Educación](#) de Chile. [Decreto N°221](#) (10-06-2007).

(Fecha de consulta: 16 de mayo de 2011).

MINEDUC. (2009). [Ministerio de Educación](#) de Chile. Actualización Curricular.

www.mineduc.cl

MINEDUC. (2010). Ministerio de Educación de Chile. Programa de Estudio Idioma extranjero Inglés. www.mineduc.cl

MINEDUC. (2011). Ministerio de Educación de Chile. www.inglesmineduc.cl

[“Simce de Inglés reveló que sólo uno de cada 10 alumnos entiende el idioma”](#).

(Fecha de consulta: 16 de mayo de 2011).

MINEDUC. (2012a). Ministerio de Educación de Chile. Bases curriculares aprobadas por Decreto N° 439 | 2012. www.mineduc.cl.

MINEDUC. (2012b). Ministerio de Educación de Chile. Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto.

<http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaCiOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf> (Fecha de consulta: 1 de Julio de 2014).

- MINEDUC. (2013). Ministerio de Educación de Chile. Apuntes sobre la calidad de la Educación, año 1, n°5. www.mineduc.cl. (Fecha de consulta: 16 de julio de 2013).
- Minera, M. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73
- Ministerio de Educación de Perú. (2002). www.mineduc.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_edubilingue/proa_lenguayculturas.doc.
- Mitchell, R. & F. Myles. (1998). *Second Language Learning Theories*. Londres: Oxford University Press.
- Morales, F. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. (Spanish). *Psicología Educativa*, 17(2), 195-207.
- Morales, S. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (2), (pp. 95-118).
- Morena, M.; Sánchez, A. & Fernández, M. P. (2011). "Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera", *ARBOR, Pensamiento y Cultura*, vol. 187, pp. 225-230.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel letras, 4ta edición. Barcelona, España.
- Moreno García, C. (1998). "Sobre gramática y buen rollo", en *Boletín de ASELE* 19

(págs. 27-30), Málaga.

Moyer, A. (2011). An Investigation of Experience in L2 Phonology: Does Quality Matter More than Quantity?. *Canadian Modern Language Review*, 67(2), 191-216.

Munezane, Y. (2013). Attitudes, affect and ideal L2 self as predictors of willingness to communicate. *EUROSLA Yearbook*, 13(1), 176-198.
doi:10.1075/eurosla.13.09mun

Muñoz, C. (2000). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona, Paidós.

Muñoz, C. (Ed.). (2006). Age and the rate of foreign language learning. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Naganuma, N. (2003). Social context and language learning motivation. *Japanese Psychological Review*, 46(1), 108-120.

Naoko T. (2011). *The Effect of L2 Proficiency and Study-Abroad Experience on Pragmatic Comprehension*. *Language Learning*, 61, 3.

Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. (Spanish). *Educación (03797082)*, 33(2), 153-170.

Nelson, R., & DeBacker, T. K. (2008). Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends. *Journal Of Experimental Education*, 76(2), 170-189.

- Neuderth, S., Jabs, B. & Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: a prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*, 116 (6), 785-790.
- Neville, D. O., Shelton, B. E., & McInnis, B. (2009). Cybertext redux: using digital game-based learning to teach L2 vocabulary, reading, and culture. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 409-424. doi:10.1080/09588220903345168
- Newcomer, P. (1993). *Cómo enseñar a los niños perturbados*. México D.F.: FEC.
- Nieto, S. (2002). Dirección, liderazgo, participación y clima. En M. Martín (Coord.) *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Praxis.
- Nikolov, M., & Mihaljevic Djigunovic, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26: 234–260.
- Niño, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá. Ecoe Ediciones.
- Noels, K.A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learner's orientations and perceptions of their teacher's communication style. *Language learning: journal of applied linguistics*, 53, 1, 97-136.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. & Vallerand, R.J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self determination theory. *Language Learning*, 53, 1, 33-64.

- Norris, J. (2001). "Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition", The Internet TESL Journal, vol. VII, núm. 6. June 2001. Web site: <http://teslj.org/>; <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning*. Essex: Pearson Education Limited.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young Learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okuniewska, E., Okuniewska, H., & Okuniewski, J. E. 2010. Motivation and attitudes of Polish students learning Hebrew. *Psychology Of Language And Communication*, 14(2), 71-79. doi:10.2478/v10057-010-0011-8.
- Omaggio, H. A. (2001). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Muircheartaigh, J., & Hickey, T. (2008). Academic Outcome, Anxiety and Attitudes in Early and Late Immersion in Ireland. *International Journal Of Bilingual Education & Bilingualism*, 11(3/4), 558-576. doi:10.2167/beb424.0
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, Affective, Personality, and Demographic Predictors of Foreign-Language Achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.

- Ortega, A. (2002). «Learners' Anxiety in the Language Classroom» en Molina Navarrete, F. y Luque Agulló, G. (eds.): *Uso del inglés en el aula: Lengua, literatura y traducción*, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 253-257.
- Ortega, A. (2007). "Anxiety and self-esteem" en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 105-127.
- Ortega Martín, J. L. (2003). "Opinión de los Alumnos Sobre el Poder Motivador del Profesor", *Revista de Ciencias de la Educación (Órgano del 124 Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación)*, Gráficas Tetúan, Madrid, España, Vol. 193, pp. 63-77.
- Oxford, R. (2001). *Language Learning Styles and Strategies*. En M. Celce-Murcia, (Ed), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oya, T., Manalo, E., & Greenwood, J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18(7), 841-855. doi:10.1002/acp.1063.
- Padilla, M. (1990). *Foreign Language Education: issues and strategies*, London: Sage.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behaviour: A structural equation modelling approach. *System*, 38(3), 467-479. doi:10.1016/j.system.2010.06.011.

- Papi, M., & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context. *Language Learning*, 62(2), 571-594. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x
- Pappamihiel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-355
- Park, G. (2000). Comparison of L2 listening and reading comprehension by university students learning English in Korea. *Foreign Language Annals*, 37 pp. 448–458
- Pascopella, A. (2011). Successful Strategies for English Language Learners. *District Administration*, 47(2), 29-44.
- Pastor, S. (2003). “La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas”. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Pp. 503-514
- Pavón, V. (2001). “Un estudio sobre la influencia del componente afectivo actitud en la competencia de aprendices adultos de inglés”, en Muñoz, C. (2001). *Trabajos en lingüística aplicada*, Barcelona: Aesla.
- Pearson, J. C., Child, J. T., DeGreeff, B. L., Sendlak, J. L., & Burnett, A. (2011). The Influence of Biological Sex, Self-Esteem, and Communication Apprehension on Unwillingness to Communicate. *Atlantic Journal Of Communication*, 19(4), 216-227. doi:10.1080/15456870.2011.584509.

- Pereira & Cassart. (2009). Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal. *Entre Lenguas*, 14.
- Pérez Clevia, J. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción Pedagógica*, (15), 64-73. Disponible en : <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol15num1/articulo7.pdf> [Fecha de consulta: 11.09.12].
- Pérez-Paredes, P. (2000). Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera, Murcia, Universidad de Murcia.
- Pérez-Paredes, P. & Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish versión of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. *RESLA*, 14, 337-352.
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 77-93.
- Pintrich, R. y Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application*. 2a. ed. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar el grado de magíster en ciencias de la educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Polat, N., & Mahalingappa, L. J. (2010). Gender differences in identity and acculturation

patterns and L2 accent attainment. *Journal Of Language, Identity, And Education*, 9(1), 17-35. doi:10.1080/15348450903476832

Pulido, A. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral. *Revista FORUM*. Vol. 35, nº 4. 29-31.

Putwain, D. (2008). Examination stress and test anxiety. *Psychologist*, 21(12), 1026-1029.

Quintana, A. L. (1998). Afrontamiento del estrés frente al examen en educación superior. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Quintanilla-Espinoza, A. & Ferreira-Cabrera, A. (2010). Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativo. *Estudios pedagógicos*, vol.36, no.2, p.213-231. ISSN 0718-0705.

Quintero, J. (2007). Seminario Teorías y paradigmas educativos. Universidad Fermin Toro, escuela de Doctorado.Venezuela. (Fecha de consulta: 28 de Junio de 2012). <http://doctorado.josequintero.net>

Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.

RAE. (2001). Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>. (Fecha de consulta: 25 de Marzo de 2012).

Reeve, C.L., Bonaccio, S. (2008). Does test anxiety induce measurement bias in cognitive ability tests? *Intelligence*, 36, 526-538.

Rehner, K. (2011). The sociolinguistic competence of former immersion students at the

post-secondary level: The case of lexical variation. *International journal of Bilingualism and Bilingual Education* 14: 243-59.

Reyes, S. (2004). El bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Una aproximación a sus causas. *Revista Theorethikos*, VI, 18. <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Junio04/ebr.html>. (Fecha de consulta: 21 de octubre de 2013)

Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J. C. & Renandya, W. A. (eds.). (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards J. C. & Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.

Riemer, C. (2003). Englisch war für Mich nur Teil meines Stundenplans– Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. En: Baumgarten, N., Böttger, C., Motz, M. J y Probst, J. (Eds.) *Übersetzen, spracherwerb und interkulturelle kommunikation: das leben mit mehreren sprachen. Festschrift für juliane house zum 60. geburtstag, themenheft der zeitschrift für interkulturellen fremdsprachenunterricht* [en línea] 8 (2/3), 72-96.

Roca de Larios, J., Manchón Ruiz, R. M. & L. Murphy. (2007). «Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 20, pp. 159-184.

- Rodrigo, M. (1999). Comunicación Intercultural. *Anthropos*, Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, 22, p. 73.
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 24, 381-409. doi:10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932
- Rodríguez, Y., Delgado, V., & Colón, J. (2009). Foreign language writing anxiety among preservice EFL teachers. *Lenguas Modernas*, (33), 21-31.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Romero, M.F. (2008). Consideraciones didácticas para el dominio y la complejidad sintáctica. *Tonos Digital*, nº 16.
- Roncel, V. M. (2005). "Variables explicativas del rendimiento académico en una lengua extranjera", en redELE [en línea]. Segundo semestre, número 4. Disponible en la web: <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/MRoncel.shtml> ISSN 1571 – 4667.
- Rosário, P., Núñez, J., Salgado, A., González-Pienda, J., Valle, A., Joly, C., & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. (Spanish). *Psicothema*, 20(4), 563-570.

- Rose, K. (1999). Teachers and students learning about requests in Hong Kong. En E. Hinkel (Ed.) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
- Rubinfeld, S., Clément, R., Lussier, D., Lebrun, M. & Auger, R. (2006). Second Language Learning and Cultural Representations : Beyond Competence and Identity. *Language learning: journal of applied linguistics*, 56, 4, 609-632.
- Rubinfeld, S., Sinclair, L., & Clément, R. (2007). Second language learning and acculturation: The role of motivation and goal content congruence. *Canadian Journal Of Applied Linguistics*, 10(3), 308-322.
- Rubio, F.D. (2000). *La Ansiedad en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Uso de un Enfoque Integral en un Estudio de Casos Particulares*. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Sevilla.
- Rubio, F. D. (2001). «Hacia la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera sin ansiedad» en Cabanillas, I. et al. (eds.): *La Lingüística Aplicada a Finales del Siglo XX. Ensayos y Propuestas*, tomo I, Salamanca, Universidad de Alcalá.
- Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009). *Círculo de Segmentación del Sistema Educativo Chileno: Destino Laboral de los Egresados de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago: CEPPE.
- Ruhstaller, S & Lorenzo, F. (2004). *El Desarrollo de la Competencia Comunicativa del Español como L2*. Madrid. Edinumen.
- Ruiz, A. (1996). "Cómo ser profesor de conversación y no morir en el intento: el factor

humano” en *Boletín de ASELE VI*, (págs. 339-345), Málaga.

Sapir, E. (1949). *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Cultura, and Personality*.

L. Mandelbaum (Ed.), San Francisco: University of California Press.

Salvatierra, N. (2007). Motivación como necesidad pedagógica en el aula universitaria.

Seminario de Formación para Docentes Universitarios Facultad de Ciencias Económicas-UNLZ. España.

Samsonov, P. & Shih D. (2000). “Experimental teaching of Russian using email communication”, en *The IALL journal of language learning technologies*, vol. 32, Nº 2, pp. 15-22.

Sánchez, M., Castañeiras, C. & Posada, M. C. (2008). Ansiedad de evaluación en

estudiantes universitarios: Estudio de las relaciones entre autoeficacia percibida y afrontamiento efectivo ante situaciones de examen. IV Congreso marplatense de Psicología VI Encuentro de becarios de investigación. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Recuperado el 11 de diciembre de 2011 de http://www.seadpsi.com.ar/congresos/cong_marplatense/iv/trabajos/trabajo_211_22.pdf

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.

Sansgiry, S. & Sail, K. (2006). Effect of Students' Perceptions of Course Load on Test

Anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (2), 1-6.

- Santamaría, R. (2000). "El poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE ", en *Frecuencia- L* nº 15 (págs. 21-26), Edinumen, Madrid.
- Saravia, E. & Bernau, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Lingarum* nº10, 163-184.
- Savignon, S. (2001). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. Boston, Heinle & Heinle.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Schechter, C. Sykes, I. & Rosenfeld , J. (2008). Learning from success as a leverage for school learning: Lessons from a national program in Israel. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 301-318
- Schumann, J. (2000). "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas". En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*. Madrid: Cambridge university press.
- Seaton, M.; Marsh, H.W.; Dumas, F.; Huguet, P.; Monteil, J.M., Régner, I. (2008). In search of the big fish: Investigating the coexistence of the BFLPE with the positive effects of upward comparisons ; *British Journal of Social Psychology*, Vol.47, nº1 ; pp.73-104

- Shedivy, S.L. (2004). Factors that lead some students to continue the study of foreign language past the usual 2 years in high school. *System* 32, 2004, p. 103-119.
- Shirbagi, N. (2010). An Exploration of Undergraduate Students' Motivation and Attitudes towards English Language Acquisition. *Journal Of Behavioural Sciences*, 20(2), 1-14.
- Shoaib, A., y Dörnyei, S. (2005). Affect in lifelong Learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. En P. Benson y D. Nunan (Eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shokrpour, N., Zareii, E., Zahedi, S. S., & Rafatbakhsh, M. M. (2011). The Impact of Cognitive and Meta-cognitive Strategies on Test Anxiety and Students' Educational Performance. *European Journal Of Social Science*, 21(1), 177-188.
- Silbernagel, L.A. (2008). *Motivación de los estudiantes de español de primer año universitario en IUPUI*. Tesis doctoral [en línea]. Indiana University-Purdue University Indianapolis. Disponible en: <https://idea.iupui.edu/dspace/bitstream/1805/1670/1/Thesis%20final.pdf> [Fecha de consulta: 31.12.11].
- Silva, M. T. (2005). La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: El uso de canciones. *Interlingüística*. ISSN 1134-8941. 16 (2), 2005, pp. 1029-1039.
- Sole, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. & Lushene, R.E. (1988). *Manual for the state-trait anxiety inventory*, 3ª ed. Palo Alto. CA: Consulting Psychologists Press.

- Starron, J. (2009). Puerto Rican 9th grade public-school student attitudes towards English as a Second language. *Dissertation Abstracts International Section A*, 70.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: a way and ways*. Rowley, M. A.: Newbury house.
- Stringer, M., Irwing, P., Giles, M., McClenahan, C., Wilson, R., & Hunter, J. (2010). Parental and school effects on children's political attitudes in Northern Ireland. *British Journal Of Educational Psychology*, 80(2), 223-240.
- Sunderland, J. (2010). Theorizing gender perspectives in foreign and second language learning. En R. M. Jiménez-Catalán (Ed.), *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages* (pp. 1-22). England: Palgrave Macmillan.
- Swain, M. (1985). Communicative Competente: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible output in its Development. En S. Gass y C. Madden (Ed.) *Input in Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious re-flection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.6481). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanaka, A., & Yamauchi, H. (2001). A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest, and academic achievement. *Psychological Reports*, 88(1), 123-135. doi:10.2466/PR0.88.1.123-135.
- Tang, Y. W. (2002). Análisis de la motivación del aprendizaje, su actitud y esfuerzo. *Wenzao Journal*, 16, Taiwán: Wenzao Ursuline College of Languages, p.87 – 105.

- Tchoutezo, T. (2010). *Instruction and Development of Second Language Acquisition Pragmatics: An Investigation into Sociolinguistic Communicative Competence*. Alliant international University. Disponible en: www.proquest.com. (Fecha de consulta: 28 de Marzo de 2013).
- Thompson, A. S. (2010). Review of 'Motivation, language identity and the L2 self'. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 13(6), 741-743. doi:10.1080/13670050903488309.
- Thoonen, E. J., Slegers, P. C., Peetsma, T. D., & Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn?. *Educational Studies (03055698)*, 37(3), 345-360. doi:10.1080/03055698.2010.507008
- Tinka, K. (2008). *Los motivos de la motivación*. Tesina de Máster. Universiteit Utrecht. Disponible en: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2008-0911-200500/UUindex.html> [Fecha de consulta: 14.03.12].
- Tremblay, P.F y Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79: 505-520.
- Trenado Deán, P. (2007). Las estrategias afectivas en la clase de conversación de E/LE. *Bulletin of Seisen University*, vol. 55, 95-108.
- Tsiplakides, I. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Education Studies*, vol 2 n°4, 39-44.

- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal Of College Student Development, 50*(3), 337-346.
- Uçkun, B., Tohumoğlu, G., & Utar, S. (2011). The Relationship between General Motivation and Situation- Specific Attitudes and Beliefs Related to Learning English for Academic Purposes: It's Impact on Academic Success. *University Of Gaziantep Journal Of Social Sciences, 10*(1), 547-569.
- Underhill, A. (2000). "La facilitación en la enseñanza de idiomas". En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge university press.
- UNESCO. (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Informe Final.
- UNESCO. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Urdan, T., Midgley, C. y Anderman, E.M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal, 35*, 101-122.
- Ushida, E. (2004). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *Dissertation Abstracts International Section A, 64*.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive

Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89.
doi:10.1093/applin/amh039

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Van-Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., de Glopper, K., & Hulstijn, J. (2007). Development of Adolescent Reading Comprehension in Language 1 and Language 2: A Longitudinal Analysis of Constituent Components. *Journal Of Educational*.

Victor, M. & Romper, A. (2002). *Principios de neurología*. México: McGraw-Hill.

Viñas Poch, F. & Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del periodo de exámenes y sintomatología somática autoinformada en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología*, 4 (1). Recuperado el 10 de diciembre de 2011 desde <http://www.neurologia.tv/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/653/629>

Vitasari, P., Nubli, A.M., Othman, A., Herrawan, T., Sinnadurai, S.K. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497.

Vitasari, P., Wahab, M., Othman, A., & Awang, M. (2010). The Use of Study Anxiety Intervention in Reducing Anxiety to Improve Academic Performance among University Students. *International Journal Of Psychological Studies*, 2(1), 89-95.

VRA. (2008). Vicerectoría Académica. Reglamento del alumno de pregrado. Título VII de la evaluación y promoción académica párrafo 2: de las notas y promoción, art. 26, 10.

- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras Escogidas*, Vol I, Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, Visor Distribuciones.
- Warschauer, M. & Whittaker, P.F. (2002). The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers. En Richards, J. & Renandya, W. (eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 368-37).
- Watson, D., Weber, K., Assenheimer, J.S., Clark, L.A., Strauss, M.E. y McCormick, R.A. (1995). Testing a tripartite model: I. Evaluating the convergent and discriminant validity of anxiety and depression symptom scales. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 3-14.
- Weatherford J. (2005). The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature. Revisado el 15 de diciembre 2013 desde <http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm>
- Webb, N. L & Herman, J. L. (2007). Alignment of mathematics state-level standards and assessment: The role of reviewer agreement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26 (2), 17-29.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Whorf, B. (1956). Selected Writings of Benjamín Lee Whorf. En J.B. Carrol (Ed.), *Language, Thought and Reality*. Massachusetts. Massachusetts Institute of Technology Press.

- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford:Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Cultura, and Cognition*. Oxford: OUP.
- William, D. (2000). Assessment: social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), pp. 661-663.
- William, D. y Lealhy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. En J. McMillan (Ed.). *Formative classroom assessment: theory into practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College.
- Williams, M. (1994). «Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective». En *Educational Psychology*, vol. 91, págs. 76-97.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge university press.
- Willis, J. (2007). The neuroscience of joyful education [Electronic Version]. *Educational Leadership*, 64. Retrieved ASCD.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. doi:10.1177/0033688206071315.
- Worth, R. A. (2007). Learner resistance in the university foreign language classroom. *Dissertation Abstracts International Section A*, 67.
- Wu, J. (2008). A comparison of students' language anxiety and academic achievement between bilingual instruction and traditional EFL instruction in an elementary school in Taiwan (China). *Dissertation Abstracts International Section A*, 68,

- Yan, R. L. (2003). Parental perceptions on maintaining heritage languages of CLD students. *Bilingual Review*, 27(2), 99-113.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. doi:10.1111/1540-4781.00136.
- Yashima T., Zenuk-Nishide L., Shimizu K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning*, v. 54:1, p 119-145.
- Yeung, A., Lau, S., & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246-256. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.03.001.
- Yiching, C. (2007). Learning to learn: the impact of strategy training. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 61(1), 20-29. doi:10.1093/elt/ccl041
- Young, J. (1991). "Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?". *The Modern Language Journal* 75(4): 426-440.
- Yu, M. (2011). Learning how to read situations and know what is the right thing to say or do in an L2: A study of socio-cultural competence and language transfer. *Journal Of Pragmatics*, 43(4), 1127-1147. doi:10.1016/j.pragma.2009.09.025.
- Zanon, J. (2007). "Psicolingüística y Didáctica de las lenguas: una aproximación histórica conceptual". *Marco ELE. Revista de Didactica ELE*, 5.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

Zhang, R., & Fu, L. (2008). Survey of college non-English adult learners' English learning motivation and its implications. *US-China Foreign Language*, 6(3), 47-53.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario Sociocultural y Sociodemográfico

Sección 1: IDENTIFICACIÓN DEL ENCUESTADO

1. N° alumno: _____
2. Edad: _____
3. Género (Marca con una **x**) 0) Masculino 1) Femenino
4. Sección de inglés a la que perteneces (Marca con una **x**) 1) _____ 2) _____
5. Lugar de procedencia: Región: _____ Ciudad: _____ en la que vive con su grupo familiar.

Sección 2: ANTECEDENTES EDUCACIONALES DEL ENCUESTADO

Marca con una x la respuesta que corresponda

6. Tipo de Establecimiento Educativo en la que estuviste por más tiempo, según su dependencia administrativa:
 - 1) Municipal
 - 2) Particular subvencionado
 - 3) Particular pagado
7. Tipo de Enseñanza Media en la que estuviste por más tiempo:
 - 1) Enseñanza Media Científico-Humanista
 - 2) Enseñanza Media Técnica-Profesional, Comercial, Agrícola o Industrial
8. N° de horas de clases de inglés por semana que tuviste en la Enseñanza Media (en la que estuviste por más tiempo).
 - 1) 2 horas
 - 2) 3 horas
 - 3) 4 horas o más

15. ¿Cursaste estudios de inglés extras antes de ingresar a la carrera de Pedagogía General Básica?

0) No

1) Sí

Sección 3: EDUCACIÓN DE LOS PADRES DEL ENCUESTADO

Marca con una x la respuesta que corresponda

16. Indica el nivel de educación completado por tu padre o padre sustituto.

- 1) Educación Preescolar
- 2) Educación Básica
- 3) Educación Media Científico-humanista
- 4) Educación Media Técnico-profesional
- 5) Centro de Formación Técnica
- 6) Formación en Instituto Profesional
- 7) Educación Universitaria
- 8) Educación Universitaria de Postgrado

17. Indica el nivel de educación completado por tu madre o madre sustituta

- 1) Educación Preescolar
- 2) Educación Básica
- 3) Educación Media Científico-humanista
- 4) Educación Media Técnico-profesional
- 5) Centro de Formación Técnica
- 6) Formación en Instituto Profesional
- 7) Educación Universitaria
- 8) Educación Universitaria de Postgrado

18. ¿Alguno de tus padres habla fluidamente inglés?

- 0) Ninguno 1) Mi padre 2) Mi madre 3) Ambos

Sección 4: ACTIVIDADES EXTRA Y VOLUNTARIAS EN INGLÉS

Marca con una x la respuesta que corresponda

19. ¿Practicas inglés hablando/escribiéndote con hablantes no-nativos del inglés?

0) No

1) Sí

2) A veces

Indica la frecuencia en N° de horas/mes (aprox.) _____

20. ¿Practicas inglés hablando/escribiéndote con hablantes nativos?

0) No

1) Sí

2) A veces

Indica la frecuencia en N° de horas/mes (aprox.) _____

21. ¿Acostumbras a leer en inglés?

0) No

1) Sí

2) A veces

Indica la frecuencia en N° de horas/mes (aprox.) _____

22. ¿Escuchas música con letra en inglés?

0) No

1) Sí

2) A veces

Indica la frecuencia en N° de horas/mes (aprox.) _____

23. ¿Acostumbras a ver en la televisión por cable/satelital o en el cine películas en inglés (no) subtituladas?

0) No

1) Sí

2) A veces

Indica la frecuencia en N° de horas/mes (aprox.) _____

24. ¿Navegas por Internet en sitios en inglés?

0) No

1) Sí

2) A veces

Indica la frecuencia en N° de horas/mes (aprox.) _____

25. ¿Chateas o envías correos electrónicos en inglés?

0) No

1) Sí

2) A veces

Indica la frecuencia en N° de horas/mes (aprox.) _____

ANEXO 2

Test de Habilidades Lingüísticas Previas en Inglés (Pre-Test)

ENGLISH ENTRY TEST**PAPER 1 - READING**

PART 1 (Questions 1-5)

Read the sentences and Choose one letter for each question.
Answer your questions in the answer sheet.

1. Tom Sarah outside the disco at 9:30.
A met B arrived C came
2. Jane was her new jeans.
A dressing B wearing C putting
3. There is a special for students on Thursdays.
A price B cost C money
4. They danced to some very music.
A good B faster C nicest
5. Sue Jane home in her car.
A went B took C travelled

PART 2 (Questions 6-15)

Read the text and decide if each sentence is correct, incorrect or does not say.

The shopping habit

Kate and Molly are both students. They go to the same college in London and they're very good friends. They both enjoy the cinema and going to the gym and, like all young people, they both love shopping. But they go shopping in very different places.

Kate likes shopping in town. She likes going into different shops to look at different clothes and takes her boyfriend Sam with her. He doesn't like shopping, but he likes Kate! He goes shopping with her every Saturday and sits and waits in the shops. Sometimes Kate stays in town for five hours. She looks at clothes in different colours and sizes and tries them on. Her favourite designer is Calvin Klein, but he's quite expensive, so Kate doesn't often buy his clothes. She doesn't have a lot of money and she can't buy a lot of clothes, but she loves looking.

Molly also likes designer clothes. She loves buying shoes and she has a lot in her room. But Molly doesn't go shopping in town. She prefers to use the Internet. She loves shopping online. She sits at her computer for hours and looks for cheap clothes and shoes. Sometimes when the clothes arrive, they aren't the right size. Sometimes they aren't the right colour, but that's no problem for Molly. She returns them and buys more. Molly doesn't like going to the shops in town where there are a lot of people. She likes her computer – it's her favourite shop!

Look at the sentences below about shopping habit.

If it is correct, mark A

If it is not correct, mark B

If it does not say, mark C

Answer your questions in the answer sheet.

6. Kate and Molly are friends.
7. They live in the same part of London.
8. They go to the same gym.
9. Kate goes shopping alone.
10. Kate goes shopping on Saturdays.
11. Kate has a lot of money.
12. Molly doesn't have a boyfriend.
13. Molly likes shoes.
14. Molly buys her clothes on the Internet.
15. Molly always buys the right size.

PART 3 (Questions 16- 20)

Read the text and for each question, choose the correct letter, A, B, C, or D. Answer it on the answer sheet.

...

... Finally, this week's comedy, 'Tomorrow's Another Day', at the Cambridge MGM cinema, is another in the long line of successes from director Peter Hamill.

This one has an unusual story-line. Just imagine this: one day Mickey Style, a TV journalist, goes off to make a programme about an exciting film festival in Canada. On his first morning there he wakes up, the sun is shining, the birds are singing, and life just couldn't be better. He works through the day, goes to bed, wakes up the next morning... to find it's the same day! The same sun, the same birds singing in the same trees, the same people saying and doing exactly the same things, day after day. He is caught in a place where time has simply stood still, where there will be no tomorrows.

It could be very serious, but it's not. It's an extremely funny film, which made everyone, including the reviewer, laugh out loud. It has the silliest ending, and the audience loved it! Tabitha Taylor is great as the generous bank manager - yes, really!- although Hollywood probably won't give her any prizes. So if you want to forget your troubles, this is the film for you.

16. What is the writer trying to do in this text?
- A) give his or her opinions about a popular actor
 - B) give his or her opinions about a film
 - C) describe a Canadian film festival
 - D) describe his or her strange experience
17. Why would somebody read the text?
- A) to enjoy the extremely funny jokes
 - B) to find the answer to a problem
 - C) to find out more about a cinema
 - D) to choose their evening's entertainment
18. What is the writer's opinion of 'Tomorrow's Another Day'?
- A) It's serious
 - B) It's exciting
 - C) It's successful
 - D) It's nasty
19. Where was Mickey Style when something strange happened to him?
- A) on a working trip
 - B) at the office
 - C) on holiday
 - D) at the movies
20. Which is the title of the article?
- A) Another success from the director Peter Hamill
 - B) The perfect same day
 - C) Do you want to laugh out loud?
 - D) Mickey Style, a funny TV journalist

PART 4 (Questions 21- 30)

Read the sentences below and choose the correct word for each one.

For each question mark **A**, **B**, or **C** on your answer sheet.

21. I usually go _____ at 6.00.

- A) home
- B) to home
- C) at home

22. Every morning I buy a _____.

- A) dictionary
- B) news
- C) newspaper

23. My son likes _____ to the radio.

- A) having
- B) hearing
- C) listening

24. My mum's a _____. She works in a hospital.

- A) housewife
- B) nurse
- C) journalist

25. Penny goes to work. Her husband stays _____ home with the baby.

- A) at
- B) on
- C) by

26. I can't _____ the housework now because I have to go out.

- A) make
- B) have
- C) do

27. Can you _____ a computer?

- A) make
- B) use
- C) write

28. I'd like to be a _____. I love playing the guitar.

- A) musician
- B) painter
- C) music

29. Rob _____ a lot of exercise. He cycles to work every day.

- A) practises
- B) makes
- C) does

30. What do you usually do _____ the weekend?

- A) by
- B) at
- C) to

PART 5 (Questions 30 - 38)

Read the article about PENGUINS.

Choose the best word (A, B or C) for each space. Mark A, B or C on your answer sheet.

PENGUINS

There are seventeen different types of penguins. They can be (31) forty centimeters to more than one meter tall. They all (32) in the south part of the world. In winter, they swim (33) long way to find warmer weather.

In spring, (34) penguins come together on the beaches of Antarctica. The female penguin has one or two eggs. She puts (35) eggs on the ground and sits there to keep (36) warm. But she doesn't sit all the time because penguins can move with one egg between their legs.

(37) the female penguin is sitting on the eggs, the male penguin brings her food. He also (38) this when the baby penguins are born.

31 A from B by C between

32 A lives B live C lived

33 A one B the C a

34 A lots B much C many

35 A her B hers C she

36 A it B them C their

37 A When B How C Who

38 A does B do C doing

PAPER 2- WRITING

Read the notes and write about Petra. Write 50–70 words on the answer sheet.

- 26
- British
- live / with family / London
- study / engineering / university
- long black hair / dark eyes
- like / listen / music / go / cinema
- smoke / not drink

PAPER 3 – LISTENING**PART 1 (Questions 1-5)**

Listen to the interview. Put a tick (☐) in the correct box A, B, or C.
Mark them on the answer sheet.

	not well	quite well	very well
1. Sally can speak French.	A ☐	B ☐	C ☐
2. Sally can play basketball.	A ☐	B ☐	C ☐
3. Sally can play tennis.	A ☐	B ☐	C ☐
4. Sally can draw.	A ☐	B ☐	C ☐
5. Sally can use computers.	A ☐	B ☐	C ☐

PART 2 (Questions 6-10)

Listen to five people talking about shopping. Match the sentence halves.
Mark the on your answer sheet.

6. In conversation 1, Mary ☐
7. In conversation 2, Ben ☐
8. In conversation 3, Sue ☐
9. In conversation 4, Tom ☐
10. In conversation 5, Carla ☐

- A ... likes buying shoes.
B ... doesn't like shopping for clothes.
C ... likes shopping with friends.
D ... likes buying computer games.
E ... likes going to small shops

ANEXO 3

Test de Habilidades Lingüísticas Posteriores en Inglés (Post-test)

ENGLISH POST TEST**PAPER 1 - READING**

PART 1 (Questions 1-5)

Read the sentences and choose one letter for each question.
Answer your questions in the answer sheet.

1. Neil and Angela to the cinema every weekend.
A) go B) went C) goes
2. My brother..... economics at University.
A) Studys B) studies C) studied
3. A: Does she live with her mother?
B:
A) Yes, she likes B) Yes, she does C) Yes, she is
4. A: What.....?
B: They're doctors.
A) do they do B) they do C) do they work
5. I don't in this city.
A) lives B) lived C) live

PART 2 (Questions 6-15)

Read the text and decide if each sentence is correct, incorrect or does not say.

THE RING AND THE FISH

Thomas and Inger, who live in Sweden, are the happiest couple in the world. Two years ago, they were on a boat a few kilometers from the beach. Thomas asked Inger to marry him and he gave her a gold ring. He wanted to put the ring on Inger's finger, but he dropped it and it fell into the sea. They were sure the ring was lost forever.

That is, until last week, when Mr. Carlsson visited them. He has a fish shop and he found the ring in a large fish which he was cutting up for one of his customers. The fish thought the ring was something to eat! Mr. Carlsson knew that the ring belonged to Thomas and Inger because inside the ring there were some words. They were, 'To Inger, All my love, Thomas'. And so Mr. Carlsson gave the ring back to them.

Inger now has two rings. When they lost the first one, Thomas bought Inger another one. But they think the one the fish ate is the best one.

Look at the sentences below about the ring and the fish and

If it is correct, mark **A**

If it is not correct, mark **B**

If it does not say, mark **C**

Answer your questions on your answer sheet.

6. The couple was happy to be in the boat. _____
7. Thomas asked Inger to marry him when they were on a boat. _____
8. Thomas put the gold ring on Inger's finger. _____
9. They returned from their boat trip without the ring. _____
10. Mr. Carlsson is a customer in the fish shop. _____
11. Mr. Carlsson often visited Thomas and Inger. _____
12. Mr. Carlsson caught the fish. _____
13. Mr. Carlsson found the ring when he ate the fish. _____
14. Thomas and Inger prefer the first ring they have. _____
15. They invited Mr. Carlsson to dinner. _____

PART 3 (Questions 16- 20)

Read the text and for each question, choose the correct letter, A, B, C, or D. Answer it on the answer sheet.

Ainsley Harriott

I've always been a bit of an entertainer and played the funny man. I was a part-time comedian for years, so I learned how to stand in front of audiences. It made me sure of myself. I like being liked and I love making everyone smile.

I've lived in London all my life and have just moved to a larger house with my wife Clare and our two children, Jimmy and Madeleine. We spend a lot of time just singing and dancing around the house. I grew up with music because my dad is the pianist, Chester Harriott – who's still playing, by the way. My working day is divided between television and writing cook books, though TV takes most of my time. I spend about five days a fortnight working on the cooking programmes I appear in. I eat all sorts of things at home but I only buy quality food. When I'm cooking, I experiment with whatever is in the fridge – it's good practice for my TV series.

I'm a football fan and enjoy going to matches, but I'm a home-loving person really. I don't like going to the pub but we do go out to eat about twice a month. There's nothing better than a night at home playing with the children. I rarely go to bed before midnight. Late evening is when fresh thoughts on cooking usually come to me, so I often write or plan my programmes then. When I eventually get to bed, I have no trouble sleeping!

16. What is the writer's main purpose in writing the text?
A to describe how he lives
B to say what makes him laugh
C to talk about his cooking ideas
D to explain how he started in TV
17. What would a reader learn about Ainsley from the text?
A He is a very good musician.
B He likes to plan the family meals.
C He is nervous about performing on stage.
D He enjoys spending time with his family.
18. What does the writer say about himself?
A He loves going out and meeting people.
B He is very similar to his father.
C He enjoys being popular.
D He should go to bed earlier.
19. What does he say about his working life?
A He would like to appear less on TV.
B He gets his best ideas at certain times.
C He prefers being a comedian.
D He should practise cooking more.
20. Which of the following is the best description of the writer?

A

C

The popular TV comedian who enjoys cooking, watching football, and having a busy social life.	The singing TV cook who likes making jokes, playing with his children, and having an early night.
---	---

B

D

The TV cook who loves making people laugh, watching football and, above all, having a happy family life.	The cook and comedian who takes great care about the way he cooks his food and enjoys listening to music more than anything.
--	--

PART 4 (Questions 21- 30)

Read the sentences below and choose the correct word for each one.

For each question mark **A**, **B**, or **C** on your answer sheet.

21. O.K. I'll see you..... the cinema at 8:00. Don't enter without me.

- A)** On **B)** in **C)** at

22. I haven't got patience. That's true.

- A)** much **B)** a lot of **C)** many

23. What in here? You can't come in.

- A)** do you do **B)** will you do **C)** are you doing

24. I was born May, 12th.

- A)** On **B)** in **C)** at

25. Joe: have you been waiting for me?

Mark: A couple of hours.

- A)** What time **B)** how long **C)** how much

26. Why don't we have lunch at that restaurant the road to Pâtés?

- A)** On **B)** in **C)** under

27. Look! There..... a lot of people waiting for her.

- A)** Are **B)** is **C)** was

28. summer we are going to visit Rome.

- A)** Following **B)** the next **C)** next

29. Don't forget to tell how to get there.

- A)** Them **B)** their **C)** they

30. Are these books?

- A)** Hers **B)** her **C)** theirs

PART 5 (Questions 31 - 38)

Read Lucy's letter and choose the best word (A, B or C) for each space.

Mark A, B or C on your answer sheet.

Dear Jane,

I'm having (31).....wonderful holiday. I'm sitting (32).....the beach at the moment. It's very hot and soon, I'm going to (33).....for a swim.

I arrived here three days ago (34).....my family. It is a beautiful place. The sea isn't very cold (35)..... there are a lot of interesting places (36) visit.

Yesterday we walked to a village in the mountains. I (37)..... a lot of photographs - I will show (38).....to you when I get back.

Love from,

Lucy

- | | | |
|--------------------|-------------------|-----------------|
| 31. A) the | B) a | C) an |
| 32. A) on | B) in | C) over |
| 33. A) walk | B) go | C) move |
| 34. A) to | B) so | C) with |
| 35. A) so | B) because | C) and |
| 36. A) for | B) to | C) of |
| 37. A) take | B) took | C) taken |
| 38. A) it | B) them | C) you |

PAPER 2- WRITING

Write an email to Elena. Write 50–70 words on the separate answer sheet.

In your email you should:

- congratulate her on her 19th birthday
- say how pleased you are to be invited
- ask her if there is anything she would like as a present

PAPER 3 – LISTENING

PART 1 (Questions 1-5)

Listen to an estate agent telling a man about a house.

Choose the correct information A, B or C.

Write it on the separate answer sheet.

Country Houses

1. Number of bedrooms
A) Two **B)** Three **C)** four
2. Distance from Cambridge
A) 15 miles **B)** 14 miles **C)** 40 miles
3. Size of back garden
A) Small **B)** big **C)** Little
4. Day of viewing
A) Saturday **B)** Tuesday **C)** Thursday
5. Time of viewing
A) 9.45 **B)** 15.10 **C)** 10.15

PART 2 (Questions 6-10)

Listen to five conversations. Choose the correct information A, B, or C.

Write your answer on the separate answer sheet.

6. The toilets are...
A) Upstairs **B)** downstairs **C)** outside
7. Jane's flat has... bedrooms.
A) Two **B)** three **C)** four
8. Penny is...
A) Watching TV **B)** listening to music **C)** doing her homework.
9. Gary saw a ghost... the sofa.
A) Under **B)** behind **C)** in front of
10. There are... bathrooms in Gordon's house.
A) Two **B)** three **C)** four

ANEXO 4

Consentimiento informado para los estudiantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de este documento es informar a los participantes de esta investigación sobre la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la Prof. Andrea Cocio Seguel, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el marco de su tesis Doctoral. La meta de este estudio es “Desarrollar un plan de actividades y estrategias de enseñanza- aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera, conducente a producir un incremento en el aprendizaje de este idioma en los alumnos que cursan la asignatura de Inglés de la Pontificia Universidad Católica de Chile, sede regional Villarrica”.

Si usted accede a participar en este estudio, se le aplicarán dos evaluaciones que apuntan a medir las habilidades comunicacionales en el idioma Inglés y una batería de preguntas relacionadas con la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de idiomas extranjeros, previa consulta y firma de un Consentimiento Informado. Las baterías de preguntas se codificarán usando un número de identificación y por tanto, serán anónimas.

La información obtenida en esta investigación será estrictamente confidencial y no tendrá ninguna incidencia en sus calificaciones en la asignatura.

El día y hora para realizar cualquiera de estas actividades será concertado previamente con usted, y las personas directamente involucradas y se adecuará a su disponibilidad. El costo para realizar dichas actividades será asumido por el investigador.

El beneficio de este estudio es que se conocerá el nivel de desarrollo de las habilidades comunicacionales orales y escritas y su relación con la motivación y ansiedad en el aprendizaje del inglés, con la finalidad de desarrollar un plan de mejora que produzca un incremento en el aprendizaje de este idioma.

Desde ya le agradecemos su participación.

A partir de la información proporcionada, **acepto participar voluntariamente** en esta investigación, conducida por la Prof. Andrea Cocio Seguel.

He sido informado(a) de que la meta de este estudio es diseñar y aplicar estrategias conducentes a incrementar el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes que cursan la asignatura de Inglés el primer semestre del año 2011 en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la PUC, sede regional Villarrica.

Reconozco que la información que se obtenga en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la tesis Doctoral en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la responsable del estudio: Prof. Andrea Cocio Seguel, fono 45-411830 o acudir a la Sede Universitaria en la dirección: O'Higgins N°501 Villarrica, donde puede comunicarse con el Sr. Antonio Hargreaves Butron miembro del Comité de Ética y Director de la Sede, fono: 045-413693.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Andrea Cocio Seguel al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma

Andrea Cocio Seguel

Investigadora Responsable

Firma

Villarrica 21 de marzo 2011

ANEXO 5

Cuestionario FLCAS con porcentajes de las alternativas escogidas por los/as alumnos/as del estudio.

IDEACIONES CON RESPECTO AL IDIOMA INGLÉS		*TA	DA	N	ED	TD
1.	Me siento inseguro/a de mi mismo/a cuando hablo en la clase de inglés.	**43	30	13	11	3
2.	No me preocupa cometer errores en clases de inglés.	13	21	13	33	20
3.	Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clases de inglés.	23	21	13	23	20
4.	Me asusta no entender lo que él/la profesor/a está diciendo en inglés.	23	21	13	23	20
5.	Pienso que a los otros/as compañeros/as son mejores en inglés que yo.	33	28	18	18	3
6.	Normalmente me siento a gusto cuando respondo las pruebas en clase de inglés.	9	25	23	30	13
7.	Me coloco muy nervioso/a cuando tengo que hablar improvisadamente en clases de inglés.	34	31	20	12	3
8.	Me preocupan las consecuencias que pueda traer el reprobar inglés.	66	20	3	3	8
9.	En clase me pongo tan nervioso/a que se me olvidan algunas cosas que sé.	21	28	7	31	13
10.	Me da vergüenza participar voluntariamente en clases de inglés.	22	23	13	26	16
11.	No me pondría nervioso/a hablar Inglés con una persona nativa.	11	23	20	16	30
12.	Me disgusta no entender lo que él/la profesor/a está explicando.	33	39	8	12	8
13.	Me siento ansioso/a, Incluso habiendo preparado bien mi clase de inglés.	20	43	20	11	6
14.	Me siento seguro/a a la hora de hablar en clases de inglés.	6	15	20	33	26
15.	Me da miedo que mi profesor/a corrija cada error que cometo.	15	20	9	36	20
16.	Siento como mi corazón palpita cuando sé que me va a tocar participar en clases.	20	31	8	28	13
17.	Cuanto más estudio para la prueba de inglés, más me confundo.	10	30	7	27	26
18.	No siento presión para prepararme bien para mi clase de inglés.	10	34	16	25	15
19.	Siempre tengo la sensación de que mis compañeros/as hablan inglés mejor que yo.	28	34	7	28	3
20.	Me siento muy cohibido/a al hablar inglés delante de mis compañeros/as.	25	30	9	23	13
21.	Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado/a.	23	33	12	26	6
22.	Comparativamente, me siento más tenso/a y más nervioso/a en clases de inglés que en otras clases.	23	28	5	32	12
23.	Me pongo nervioso/a y confuso/a mientras hablo en clases de inglés.	25	26	21	23	5

24. Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor/a de inglés dice.	29	31	16	16	8
25. Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar inglés.	35	26	9	25	5
26. Temo que mis compañeros/as de clase se rían de mi cuando hablo en inglés.	25	12	13	27	23
27. Creo que me sentiría a gusto hablando inglés entre nativos.	11	16	13	30	30
28. Me pongo nervioso/a cuando el profesor/a pregunta cosas que no he podido preparar con antelación.	36	34	7	21	2

*TA= totalmente de acuerdo, DA= de acuerdo, N= neutral, ni en desacuerdo ni de acuerdo, ED= en desacuerdo, TD= totalmente en desacuerdo.

** Los porcentajes fueron aproximados al número entero inmediatamente más cercano.

ANEXO 6

Cuestionario AMBT con porcentajes de las alternativas escogidas por los/as alumnos/as del estudio.

MOTIVACIONES CON RESPECTO AL IDIOMA INGLÉS	*T A	DA	N	ED	TD
1. Desearía hablar perfectamente muchos idiomas.	**6 9	20	5	5	1
2. Mis padres tratan de ayudarme a aprender inglés.	2	8	23	23	44
3. No coloco mucha atención a la retroalimentación que recibo en mi clase de inglés.	20	46	10	18	6
4. Aprender inglés es realmente fantástico.	23	43	3	15	16
5. Si Chile no tuviera contacto con países de habla inglesa, sería una gran pérdida.	43	23	16	8	10
6. Estudiar inglés es importante porque me permitirá estar en contacto con gente que habla inglés.	56	34	6	2	2
7. Tengo un gran deseo de conocer todos los aspectos del inglés.	16	15	3	43	23
8. Estudiar idiomas no es entretenido.	39	33	12	8	8
9. Me esfuerzo en tratar de entender todo el inglés que veo y escucho.	43	34	17	3	3
10. Estudiar inglés es importante porque lo necesitaré para mi carrera.	59	31	7	2	1
11. Saber inglés no es realmente un objetivo importante en mi vida.	34	34	8	12	12
12. Odio el inglés.	51	30	6	10	3
13. Desearía poder leer diarios y revistas en muchos idiomas.	41	28	13	10	8
14. Mis padres sienten que es muy importante para mí aprender inglés.	34	31	16	7	12
15. No me tomo la molestia de revisar mis tareas de inglés cuando me las devuelve la profesora.	28	30	16	14	12
16. Realmente disfruto aprender inglés.	28	34	15	13	10
17. La mayoría de los hablantes nativos de inglés son muy amistosos y fáciles de llevar, somos afortunados de tenerlos como amigos.	13	18	36	18	15
18. Estudiar inglés es importante porque me permitirá conocer y conversar con más y variadas personas.	44	41	7	5	3
19. Si dependiera de mí, utilizaría todo mi tiempo en aprender inglés.	18	21	18	31	12
20. Realmente no tengo interés en idiomas extranjeros.	54	36	2	3	5
21. Actualizo mi inglés trabajando en él casi todos los días.	3	7	18	44	28

22. Estudiar inglés es importante porque éste me hará más educado/a.	23	36	13	18	10
23. A veces sueño con botar el ramo de inglés.	46	21	10	15	8
24. Preferiría ocupar mi tiempo en otras asignaturas que en inglés.	31	32	13	12	12
25. Desearía poder tener más amigos ingleses.	21	25	25	18	11
26. Realmente me gustaría aprender muchos idiomas extranjeros.	44	39	8	5	4
27. Mis padres sienten que yo debería seguir estudiando inglés durante la universidad.	23	16	36	7	18
28. Pospongo mis tareas de inglés tanto como sea posible.	18	43	14	15	10
29. Inglés es una parte importante del programa de la universidad.	25	51	8	8	8
30. Mis padres han remarcado la importancia que tendrá el idioma inglés para mí cuando deje la universidad.	26	33	18	10	13
31. Los nativos del idioma inglés son muy sociables y amables.	18	16	41	12	13
32. Estudiar inglés es importante porque me permitirá un mejor entendimiento y apreciar la forma de vida inglesa.	34	38	15	3	10
33. Quiero aprender tan bien inglés que llegue a ser natural para mí.	49	25	15	6	5
34. Los nativos del idioma inglés tienen mucho de que estar orgullosos, porque ellos le han dado al mundo mucho valor.	15	16	33	18	18
35. No es importante para nosotros aprender lenguas extranjeras.	43	41	9	5	2
36. Cuando tengo problemas para comprender algo en mi clase de inglés, siempre pido ayuda a mi profesora.	25	33	14	23	5
37. Mis padres me urgen para buscar ayuda en mi profesora si estoy teniendo problemas con mi inglés.	12	28	21	21	18
38. Estudiar inglés es importante, porque será útil para obtener un buen trabajo.	44	38	12	3	3
39. Estoy perdiendo el interés que tuve de saber inglés.	25	37	15	13	10
40. Aprender inglés es una pérdida de tiempo.	46	44	2	3	5
41. Si planifico quedarme en otro país, intentaría aprender su idioma.	64	28	5	3	0
42. Mis padres están muy interesados en todo lo que hago en mis clases de inglés.	10	15	41	16	18
43. Tiendo a renunciar y a no colocar atención cuando no entiendo las explicaciones de mi profesora de inglés.	18	51	14	10	7
44. Planifico aprender tanto inglés como pueda.	23	28	15	28	6
45. Me gustaría conocer más nativos del idioma inglés.	21	30	31	8	10

46. Estudiar inglés es importante porque seré capaz de interactuar más fácilmente con hablantes nativos de inglés.	31	35	21	13	0
47. Me gustaría aprender tanto inglés como sea posible.	38	32	10	18	2
48. La mayoría de los idiomas extranjeros suenan rudos y oscos.	8	38	33	15	6
49. Realmente trabajo mucho para aprender inglés.	5	32	23	28	12
50. Estudiar inglés es importante porque otras personas me respetarán más si sé inglés.	6	25	36	21	12
51. Para ser honesto/a, realmente no tengo deseos de aprender inglés.	38	43	6	5	8
52. Pienso que aprender inglés es aburrido.	33	44	3	10	10
53. Disfruto conocer gente que habla idiomas extranjeros.	25	33	20	13	10
54. Mis padres me estimulan a practicar inglés tanto como sea posible.	12	25	26	15	22
55. No puedo sentirme molesto tratando de entender los aspectos más complejos del inglés.	14	20	28	30	8
56. Me encanta aprender inglés.	25	34	18	16	7
57. Entre más conozco a angloparlantes nativos, más me gustan.	13	23	28	23	13
58. Desearía ser fluido en inglés.	51	28	13	6	2
59. Preferiría ver un programa de televisión doblado en nuestra lengua que en su lengua original con subtítulos.	10	18	18	31	23
60. Cuando estoy estudiando inglés, ignoro las distracciones y coloco atención a mi tarea.	16	30	23	26	5
61. No tengo grandes deseos de aprender más que lo básico de inglés.	23	43	3	15	16
62. Cuando deje la universidad, dejaré de estudiar inglés, porque no estoy interesado/a en el.	26	38	8	13	15
63. Mis padres piensan que debería pasar más tiempo estudiando inglés.	15	12	28	30	15
64. Siempre confía en nativos del idioma inglés.	5	8	34	31	22

*TA= totalmente de acuerdo, DA= de acuerdo, N= neutral, ni en desacuerdo ni de acuerdo, ED= en desacuerdo, TD= totalmente en desacuerdo.

** Los porcentajes fueron aproximados al número entero inmediatamente más cercano.

ANEXO 7

Cuestionario Valoración del método de enseñanza con porcentajes de las alternativas escogidas por los/as alumnos/as del estudio.

VALORACIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA	TA	DA	N	ED	TD
1.- La clase de inglés tiene una estructura clara y un hilo conductor que permite identificar su propósito y objetivos, además de seguirla con facilidad.	36**	46	10	8	0
2.- Se da a conocer el programa de la asignatura de inglés al inicio del período académico.	71	21	5	0	3
3.- Los contenidos de las clases de inglés se trabajan de manera clara, dejando explícitas las ideas principales por cada tema abordado.	43	46	6	3	2
4.- Se estimula la reflexión sobre los contenidos.	16	57	25	0	2
5.- Durante las clases de inglés, la profesora promueve un ambiente de aprendizaje positivo, en el que me siento cómodo(a) para preguntar y/o trabajar con otros compañeros.	48	31	12	5	4
6.- Los materiales que se utilizan en la asignatura de inglés son variados y están bien organizados.	23	49	18	8	2
7.- La profesora conduce la clase de una manera que despierta el interés de los alumnos por aprender más.	39	38	16	5	2
8.- En el curso se promueve la participación de todos los estudiantes.	51	34	8	5	2
9.- Cuando un alumno interviene en las clases, la profesora le permite comprender los errores y/o aciertos que ha tenido.	56	34	5	3	2
10.- El material didáctico (apuntes, transparencias, bibliografías, fotocopias...) utilizado en las clases de inglés facilita nuestro aprendizaje.	39	41	15	3	2
11.- Se han utilizado recursos como pizarra, Power Point, videos u otros, que han facilitado los aprendizajes.	36	34	23	3	4
12.- Las tareas, trabajos y/o actividades, realizadas durante la clase o en el transcurso del semestre, me han permitido aprender mejor.	38	49	8	3	2
13.- La profesora propone actividades que favorecen la colaboración entre nosotros.	46	39	6	7	2
14.- Las evaluaciones y los comentarios que he recibido sobre mi desempeño en las pruebas de inglés me informan adecuadamente sobre	26	42	25	5	2

lo aprendido y lo que debo reforzar para lograr los aprendizajes esperados en el curso.

15.- Los criterios de evaluación son claros y conocidos, y me permiten entender qué y cómo se me está evaluando.	33	44	16	5	2
16.- Se utilizan diferentes técnicas para evaluar el aprendizaje en la asignatura de inglés.	38	41	11	8	2
17.- Tenemos indicaciones claras para realizar las tareas y trabajos de manera autónoma.	41	47	8	2	2
18.- El sistema de evaluación es coherente con la metodología de la asignatura.	43	46	4	5	2
19.- La profesora favorece la reflexión sobre nuestro propio aprendizaje.	30	43	14	11	2
20.- En la evaluación de esta asignatura se tiene en cuenta nuestro aprendizaje a través del nivel de desempeño lingüístico en la competencia comunicativa de la lengua inglesa.	30	39	23	6	2

*TA= totalmente de acuerdo, DA= de acuerdo, N= neutral, ni en desacuerdo ni de acuerdo, ED= en desacuerdo, TD= totalmente en desacuerdo.

** Los porcentajes fueron aproximados al número entero inmediatamente más cercano.