

ANEXO

FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS O TRABAJO DE GRADO: TEMOR AL DESEMPEÑO, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DESERCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

SUBTÍTULO, SI LO TIENE: _____

AUTOR O AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos
MONCADA URQUIJO	LESLIE JOHANNA

DIRECTOR (ES)

Apellidos Completos	Nombres Completos
OYUELA VARGAS	RAÚL

JURADO (S)

Apellidos Completos	Nombres Completos
NADIA GONZÁLEZ ROMERO	ÁLVARO QUINTERO POLO

ASESOR (ES) O CODIRECTOR

Apellidos Completos	Nombres Completos
OYUELA VARGAS	RAÚL

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: LICENCIADA EN LENGUAS MODERNAS

FACULTAD: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

PROGRAMA: Carrera ____ Licenciatura Especialización ____ Maestría ____ Doctorado ____

NOMBRE DEL PROGRAMA: LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

CIUDAD: BOGOTA AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO: 2009

NÚMERO DE PÁGINAS : 82

TIPO DE ILUSTRACIONES:

- Ilustraciones
- Mapas
- Retratos
- Tablas, gráficos y diagramas (*)
- Planos
- Láminas
- Fotografías

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia o producción electrónica):

Duración del audiovisual: _____ minutos.

Número de casetes de vídeo: _____ Formato: VHS ____ Beta Max ____ $\frac{3}{4}$ ____ Beta Cam ____

Mini DV ____ DV Cam ____ DVC Pro ____ Vídeo 8 ____ Hi 8 ____

Otro. Cual? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL ____ SECAM _____

Número de casetes de audio: _____

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado):

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial*):

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (*En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Unidad de Procesos Técnicos de la Biblioteca General en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará*).

ESPAÑOL

INGLÉS

TEMOR AL DESEMPEÑO

FEAR OF FAILURE

RENDIMIENTO ACADÉMICO

ACADEMIC ACHIEVEMENT

DESERCIÓN ACADÉMICA

STUDENT'S DROP OUTS

FACTORES AFECTIVOS EN
EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

AFFECTIVE FACTORS INSIDE A FOREIGN
LANGUAGE LEARNING PROCESS.

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS:

El presente estudio examina la relación existente entre temor al desempeño, rendimiento académico y deserción, en el aprendizaje de una lengua extranjera –L2-, en un grupo de 19 estudiantes de la clase de inglés elemental en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. El temor al desempeño se midió mediante *el Inventario de evitación y pánico social* de Davidson (1995); el rendimiento académico se calculó mediante el promedio obtenido en las calificaciones durante doce semanas de clase y, los índices de deserción se calcularon con el total de fallas obtenidas durante las mismas semanas de clases. Para establecer la correlación entre las variables, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson y la prueba estadística correlacional Puntual Biserial con $\alpha = 0.05$. El análisis de los datos permitió establecer una correlación inversa entre las variables temor al desempeño y rendimiento académico, deserción y rendimiento académico, temor al desempeño y deserción académica. Se interpretan las implicaciones de estos hallazgos como una evidencia de los efectos negativos del temor al desempeño en el rendimiento académico, y del rendimiento académico en la deserción dentro de una clase de lengua extranjera.

This research was designed to examine the relationship amongst fear of failure, academic achievement and students' dropouts inside a group of 19 students taking an introductory English course given in the Modern Languages Major at Javeriana University. The fear of failure was measured using the *Inventario de evitación y pánico social* of Davidson (1995); the academic achievement was calculated with an addition of all the grades obtained until the twelfth week of classes, and the drops out were measured taking into account the students' attendance during those weeks of classes. In the statistic treatment Persons' coefficient and the *Prueba estadística correlacional Puntual Biserial* with $\alpha = 0.05$ were used. The results showed there was a negative correlation between the variables fear of failure and academic achievement, academic achievement with students drop outs, and fear of success and students drops outs. It can be understood by the results the negative implications fear of failure might have with academic achievement and academic achievement with students' drops out inside a second language learning environment.

**RELACIÓN ENTRE TEMOR AL DESEMPEÑO, RENDIMIENTO
ACADÉMICO Y DESERCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA
EXTRANJERA**

Trabajo de Grado

Leslie Johanna Moncada Urquijo

Raúl Oyuela Vargas*

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Bogotá, D.C., noviembre 28 de 2008

* Director

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a:

Raúl Oyuela Vargas, Psicólogo; Ma. Filosofía. Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana y Director del Trabajo de Grado, por sus valiosas orientaciones, apoyo incondicional y motivación constante en este trabajo.

Magda Rodríguez, Directora del departamento de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas, por su apoyo e ideas que contribuyeron en la realización de este trabajo.

Estudiantes y docente, de la clase inglés elemental de la Licenciatura en Lenguas Modernas por su colaboración en las pruebas y demás datos.

A mis padres, hermanas y a Andrés por su constante apoyo y confianza en mi para la culminación de este trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

0. INTRODUCCIÓN	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2. JUSTIFICACIÓN	12
3. OBJETIVOS	15
3.1. Objetivo General	15
3.2. Objetivos específicos.....	15
4. FUNDAMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA	16
4.1. Antecedentes empíricos y conceptuales	17
4.2.1. Hipótesis de investigación	40
4.2.2. Hipótesis de nulidad	40
4.2.3. Variable 1: Temor al desempeño	41
4.2.4. Variable 2 : rendimiento académico.....	42
4.2.5. Variable 3: deserción académica.....	42
5. MÉTODO	45
5.1. Diseño.....	45
5.2. Participantes	45
5.3. Instrumentos.....	47
5.4. Procedimiento.....	51
5.4.1. Fase I Diseño y validación de contenido de los instrumentos	52
5.4.2. Fase II Prueba piloto	53
5.4.3. Fase III primera aplicación de los cuestionarios a los participantes	53

6. RESULTADOS	54
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN	61
8. REFERENCIAS	72
9. ANEXOS	76
Anexo A.....	76
Anexo B.....	77
Anexo C.....	79
Anexo D.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982).....	24
Gráfico 2. Descripción de las emociones de acuerdo con las teorías de Ausubel (1983) y Watson (1970, citado por Gray 1971).....	28
Gráfico 3. Motivación del logro de acuerdo con Ausubel (1976).....	32
Gráfico 4. Diagrama de barras en las respuestas dadas al Inventario de Fobia Social-temor al desempeño-, la deserción académica y la carrera de los estudiantes de la muestra.....	57
Gráfico 5. Gráfico de causas de deserción académica.....	60

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las variables temor al desempeño y rendimiento académico.....	55
Tabla 2. Frecuencia y porcentaje tanto en las respuestas dadas al inventario de fobia social –temor al desempeño-, la deserción académica y la carrera de los estudiantes de la muestra.....	56
Tabla 3. Correlación entre las variables temor al desempeño, rendimiento académico y deserción.....	58

RELACIÓN ENTRE TEMOR AL DESEMPEÑO, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DESERCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Leslie Johanna Moncada Urquijo, Raúl Oyuela Vargas

Resumen

El presente estudio examina la relación existente entre temor al desempeño, rendimiento académico y deserción, en el aprendizaje de una lengua extranjera –L2-, en un grupo de 19 estudiantes de la clase de inglés elemental en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. El temor al desempeño se midió mediante *el Inventario de evitación y pánico social* de Davidson (1995); el rendimiento académico se calculó mediante el promedio obtenido en las calificaciones durante doce semanas de clase y, los índices de deserción se calcularon con el total de fallas obtenidas durante las mismas semanas de clases. Para establecer la correlación entre las variables, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson y la prueba estadística correlacional Puntual Biserial con $\alpha = 0.05$. El análisis de los datos permitió establecer una correlación inversa entre las variables temor al desempeño y rendimiento académico, deserción y rendimiento académico, temor al desempeño y deserción académica. Se interpretan las implicaciones de estos hallazgos como una evidencia de los efectos negativos del temor al desempeño en el rendimiento académico, y del rendimiento académico en la deserción dentro de una clase de lengua extranjera.

Palabras Clave: Temor al desempeño, rendimiento académico, deserción académica, factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua.

ABSTRACT

This research was designed to examine the relationship amongst fear of failure, academic achievement and students' dropouts inside a group of 19 students taking an introductory English course given in the Modern Languages Major at Javeriana University. The fear of failure was measured using the *Inventario de evitación y pánico social* of Davidson (1995); the academic achievement was calculated with an addition of all the grades obtained until the twelfth week of classes, and the drops out were measured taking into account the students' attendance during those weeks of classes. In the statistic treatment Persons' coefficient and the *Prueba estadística correlacional Puntual Biserial* were used. The results showed there was a negative correlation between the variables fear of failure and academic achievement, academic achievement with students drop outs, and fear of success and students drops outs. It can be understood by the results the negative implications fear of failure might have with academic achievement and academic achievement with students' drops out inside a second language learning environment.

Key words: fear of failure, academic achievement, students' drops out, affective factors inside the foreign language learning process.

0. INTRODUCCIÓN

Dentro de los factores que obstaculizan el aprendizaje en general, se puede mencionar la existencia de elementos negativos en el aula de clase como lo son: los estados de ánimo de los estudiantes, sus actitudes, los grados elevados de ansiedad y los índices bajos de motivación; como es sabido estos elementos influyen en la manera en la que los individuos piensan e internalizan la información; ahora bien si existe un elemento negativo como lo es en este caso el temor al desempeño dentro del aula de clase de una lengua extranjera, muy probablemente habrán algunas implicaciones negativas, Por tanto el objetivo general de este estudio es medir el grado de relación existente entre el temor al desempeño, con elementos tales como el rendimiento académico y la deserción. Este estudio fue realizado en la clase de inglés elemental dictada por la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana entre los alumnos de primer semestre donde se encontraban estudiantes de las carreras de administración, diseño industrial, microbiología y en su mayoría de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Para llegar a dar respuesta a esta situación, el lector encontrará que el presente documento está dividido en ocho diferentes secciones. En el primer capítulo se hace una aproximación a la problemática de la investigación; de la misma manera se expresa la pregunta específica de investigación. En el segundo apartado, se explicita la justificación, la importancia y pertinencia del estudio; en la tercera sección se presentan los objetivos, general y específicos, bajo los cuales se sostiene esta investigación. En la cuarta sección se explicitan los antecedentes teóricos y conceptuales así como un

pequeño estado de la cuestión donde se presentan investigaciones relacionadas con el tema de estudio, esta sección finaliza presentando las hipótesis de investigación así como las variables de estudio. El quinto apartado presenta el marco teórico de la investigación, donde se incluye, el método, el diseño, los instrumentos utilizados y una breve descripción de ellos, participantes y procedimiento. El sexto capítulo está dedicado a la presentación de los resultados y el séptimo presentará las conclusiones y la discusión que deriva de los datos obtenidos y que responde a la pregunta de investigación de manera clara y precisa.

1. Planteamiento del Problema

En una visión general, el aporte de este estudio responderá a asuntos de orden académico, social y al fortalecimiento de la investigación. Cabe mencionar cómo un trabajo de éste tipo, con las características que se han propuesto, concuerda plenamente con lo establecido dentro de los objetivos de la Pontificia Universidad Javeriana lo cual promueve el compromiso social y la investigación.

La motivación, las percepciones de los estudiantes, los índices de ansiedad y la manera como un estudiante se siente durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera- L2¹-, entre otros, son factores fundamentales a la hora de aprender un idioma. En muchas ocasiones estos elementos se dejan atrás por dar importancia a otros como el cubrimiento de todo el programa de estudio en el tiempo programado y la falta de tiempo para actividades que no pertenezcan a los temas de clase o simplemente se dejan atrás porque el maestro no da la importancia suficiente a estos factores que ejercen gran influencia durante el proceso de aprendizaje.

Cuando un estudiante presenta temor o sentimientos negativos hacia el proceso de aprendizaje, en este caso de una L2 hace de este algo complicado y sin buenos resultados ya que está creando una barrera hacia la información (Krashen 1982). De acuerdo con algunos estudios no tan recientes sobre el aprendizaje de una L2, este proceso se ve estrechamente relacionado con la manera como los estudiantes internalizan la información y aprenden una serie de reglas gramaticales no obstante no

¹ En esta investigación se toma el término L2 como sinónimo de lengua extranjera.

se tiene en cuenta la motivación y elementos internos del ser humano como lo son sus ideas, percepciones, miedos y actitudes entre otros. Ahora bien si se brinda importancia solamente a el hecho que el estudiante aprenda un tema específico y lo maneje a la perfección, sin tener en cuenta que existen elementos internos en el individuo que pueden obstaculizar este aprendizaje, no se está ayudando a los estudiantes puesto que en un mayor o menor grado estos necesitan estar motivados y que sus percepciones y emociones sean tenidas en cuenta.

Por otro lado, si se presenta un ambiente negativo y poco agradable en el aula de clase, el proceso de aprendizaje de los estudiantes podrá verse afectado por otros elementos que se derivan de dicha inconformidad, dentro de estos elementos se puede mencionar, distancias de tipo social como la no aceptación o choque hacia la cultura de la lengua de la cual se está aprendiendo Schumann (1978), así como una distancia psicológica como lo es un mal concepto de la lengua y la desmotivación que traería a su vez como consecuencia una mala actitud por parte del estudiante como su falta de participación en la clase, la no interacción con sus compañeros y el desinterés hacia las actividades propuestas e incluso un bajo rendimiento académico.

Con base en esto, diferentes teorías afirman que existen factores que afectan el aprendizaje y que se evidencian en el desempeño. Estos factores emocionales tales como la ansiedad, la motivación, el ambiente del aula de clase, el aferramiento a prejuicios o ciertas creencias e incluso el miedo interfieren negativamente en el aprendizaje no solo de una lengua extranjera sino también de cualquier aprendizaje (Ausubel, 1983; Baro, 2000; Krashen, 1989; Wittig, 1979).

Es relevante indicar que al dar luces para una problemática como la anteriormente mencionada, se estaría abriendo una nueva posibilidad de explicación cuando se quieren encontrar razones o situaciones que afecten al estudiante como lo es el temor al desempeño, la deserción y el bajo rendimiento académico y cuando es evidente que elementos externos al estudiante (la metodología y el maestro etc.) parecen no tener ninguna repercusión y cuando su no participación y desmotivación son visibles dentro de las actividades relacionadas con la lengua extranjera. Así mismo, se podrían crear estrategias pedagógicas donde los maestros incrementen el sentido de eficacia de los estudiantes para aprender una lengua extranjera Bastidas (2006) y también donde estudiantes con dichos temores se sientan más cómodos y pierdan su temor a la hora de participar en las actividades propuestas por el maestro, lo cual garantiza un aprendizaje contundente de la L2, y un ambiente más cómodo dentro del aula de clase. De ésta manera, la pregunta puntual que plantea esta investigación es:

¿Está relacionado el temor al desempeño, el desempeño académico y la deserción en los estudiantes de la clase de inglés elemental dictada por la licenciatura en lenguas modernas, durante el aprendizaje de una lengua extranjera?

2. Justificación

De acuerdo con algunos estudios realizados, se ha podido afirmar que factores externos al estudiante mismo tales como la metodología de enseñanza, la influencia del maestro y la didáctica de clase entre otras, no son las únicas razones por las cuales un estudiante no obtiene los resultados esperados en el aula de clase, sino que también factores internos como por ejemplo la motivación, las creencias (Machuca 2006), y los estados de ánimo influyen en la manera como los individuos piensan y procesan la información (Niedenthal, Krauth, Ric, 2006).

Dada esta situación, se hace relevante realizar un estudio en el cual se logren medir las relaciones que se pueden establecer entre diversos factores negativos que interfieren en el aprendizaje de una lengua extranjera, como lo son el bajo rendimiento académico, el temor al desempeño y la deserción académica y analizar si uno puede llevar o afectar a otro.

Se hizo interesante indagar la repercusión que tiene el temor al desempeño en los estudiantes de primer semestre quienes tomaban la clase del nivel inglés elemental dictado por la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, la relación que dicho temor puede tener con la deserción y con el rendimiento académico. Se considera relevante y vigente realizar ésta investigación puesto que se trata de un interrogante enfocado hacia la psicología educativa más específicamente hacia factores internos que interfieren en el aprendizaje de una lengua extranjera y cuya respuesta estaría ayudando a concientizar a los maestros sobre la importancia de crear diversas metodologías o actividades dentro del aula de clase de lengua extranjera que tengan como objetivo reducir los índices de ansiedad, más específicamente, el temor al

desempeño, aumentar el rendimiento académico de los estudiantes y con esto reducir los niveles de deserción, aún más si se trata de estudiantes que no tienen ninguna experiencia en el medio universitario y que se pueden ver afectados por el hecho de llegar a una universidad por primera vez y que al mismo tiempo no se sientan conformes por el bajo nivel de lengua que poseen.

De igual manera, también estaría ayudando a que los estudiantes sean conscientes del hecho que no solo es el maestro con su metodología y técnicas de enseñanza el único responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también se considere a sí mismo como elemento fundamental de este proceso y que tenga dentro de sus posibles explicaciones de dificultad y fracaso no solo factores externos a sí mismo sino también aspectos internos como lo son sus actitudes hacia el proceso de aprendizaje, su motivación, creencias y miedos por ejemplo.

Con respecto al temor al actuar, o temor al desempeño dentro de aula de clase, no se encuentran estudios dentro de la Pontificia Universidad Javeriana. Sin embargo, vale la pena mencionar algunos que, aunque no tratan el tema de esta investigación explícitamente, resultan de gran relevancia para el desarrollo de este trabajo como por ejemplo, la tesis realizada por Machuca (2006), quien trata dentro de su investigación la influencia que tienen las creencias de los maestros así como las de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual aporta a esta investigación un punto de partida cuando se afirma que factores internos tienen una influencia dentro del aprendizaje de una lengua extranjera y que no solo ocurre por parte de los estudiantes sino también por parte de los profesores de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad Javeriana en este caso.

Del mismo modo vale la pena mencionar el trabajo realizado por Granados (2004) en donde trata la relación que existe entre ansiedad y desempeño en el medio escolar, lo cual también aporta a esta investigación elementos importantes para analizar dentro de un grupo de estudiantes aspectos tales como las relaciones familiares y la ansiedad y ver cómo éstas afectan el desempeño escolar. Estos estudios brindan grandes aportes a este proyecto ya que a partir de estos hechos se puede afirmar que no sólo es el maestro con su metodología quien puede afectar de manera positiva o negativa el aprendizaje de una L2 sino que también elementos tales como el medio familiar y los sentimientos (tales como ansiedad, miedo, temor, desmotivación etc.) del estudiante tienen gran influencia dentro del proceso de aprendizaje.

Así mismo, es preciso manifestar que dicho estudio es pertinente dentro del campo educativo en tanto pretende tomar un tema importante en la actualidad como lo es la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras además de unirlo con otro enfoque que es la psicología social y educativa. Finalmente, esta investigación pretende tomar el concepto de temor al desempeño cuando se aprende una lengua extranjera y su relación con el rendimiento académico y la deserción como elementos principales de la investigación lo cual no está aún realizado dentro de la Pontificia Universidad Javeriana.

3. OBJETIVOS

3.1. *Objetivo General*

Determinar la existencia de correlación entre las variables temor al desempeño, rendimiento académico y deserción en los estudiantes de la clase de inglés elemental de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

3.2. *Objetivos específicos:*

- 3.2.1. Determinar el nivel de temor al desempeño mediante el inventario de evitación y pánico social y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de primer semestre de la clase de inglés elemental de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana
- 3.2.2. Calcular la deserción académica y hallar su relación con el temor al desempeño dentro de los estudiantes de primer semestre de la clase Inglés elemental de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana
- 3.2.3. Medir el rendimiento académico y su relación con los niveles de deserción en los estudiantes de primer semestre de la clase de inglés elemental de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

4. FUNDAMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y factores motivacionales

En nuestros días, existe gran variedad de teorías y concepciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunas de dichas concepciones parten del principio de que existen ciertos universales lingüísticos que están presentes en todas las lenguas y que los individuos poseen ciertas características innatas para aprender una lengua extranjera y que a partir de un número finito de reglas se puede generar un número infinito de enunciados (Chomsky, citado por Velilla, 1974). Otras parten del principio que el aprendizaje de la lengua extranjera es una habilidad lingüística muy compleja y que para alcanzar un buen manejo de la L2 es necesario practicar excesivamente las diferentes habilidades que la componen y hacer de ellas una rutina (McLaughlin, 1987). Así mismo existen teorías que afirman que para el aprendizaje de una lengua extranjera es indispensable hacer una transferencia de conceptos y reglas de tipo gramatical, fonético, morfológico, etc., de la lengua materna hacia la lengua que se quiere aprender como intento por parte de los estudiantes para producir y hacerse entender en la L2, (Selinker, 1972 citado por McLaughlin, 1987).

Como se puede apreciar, estas teorías tienen como punto central el aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera y cómo puede ser aprendida, no obstante, ninguna de estas toma en cuenta dentro de sus variables de estudio a los estudiantes como individuos y los factores relacionados a estos que posiblemente pueden interferir en su aprendizaje. Niedenthal, Krauth, y Ric. (2006) manifiestan que los estados de ánimo ejercen una gran influencia en la manera en la que los individuos piensan y procesan información. Ellos confirman que los individuos que sienten buenas actitudes hacia un

proceso de aprendizaje, no solamente de una L2, adoptan una mejor posición hacia el aprendizaje y tienden a recordar con mucha más facilidad eventos e información puesto que la memoria de los seres humanos contiene y está más inclinada a la recepción de material o *input* positivo que negativo.

En algunas de sus investigaciones, Niedenthal, Krauth, y Ric (2006) concluyen que cuando los individuos se sienten bien a la hora de aprender, ellos son más cuidadosos con la información, en tanto su cerebro establece conexiones con unas áreas del cerebro diferentes a la que se utilizarían cuando el individuo tiene una mala disposición hacia el proceso de aprendizaje; estos hechos marcan a una diferencia en términos de rendimiento académico puesto que los estudiantes que tienen una mejor disposición hacia el proceso de aprendizaje obtienen mejores resultados que los individuos que se encuentran en la situación opuesta. Otra de sus conclusiones es que los individuos que no se sienten cómodos en el proceso de aprendizaje presentan más dudas y muestran más falta de auto confianza con respecto a la información que se les presenta y la que ellos ya han adquirido.

Phelps (2005) de la misma manera hace alusión al hecho de que es indispensable establecer una relación entre cognición y emoción, no solamente desde una perspectiva psicológica o pedagógica, sino también desde un punto de vista neurológico. Phelps (2005) afirma que las relaciones que se establecen entre cognición y emoción ocurren en diferentes áreas dentro de las cuales podemos mencionar el aprendizaje emocional, la memoria y la emoción, influencia de las emociones en la atención y la percepción, etc. Lo que hace posible dicha conexión entre emociones y conocimiento es una pequeña estructura situada en el lóbulo temporal del cerebro conocida como la amígdala cerebral;

esta estructura establece numerosas conexiones hacia diversas partes del cerebro donde, se cree, están las funciones cognitivas como los córtices sensoriales y la corteza prefrontal, entre otras. Debido a dichas uniones establecidas por la amígdala, se le considera importante en tanto tiene influencia en las funciones cognitivas en reacción con estímulos emocionales (Phelps, 2005).

En efecto, Schumann (1978) afirma que el aprendizaje de una lengua extranjera se puede ver afectado por factores diferentes al medio en el cual se desenvuelva un individuo, es decir, por factores externos, sino que también puede verse influenciado de alguna manera por elementos internos como lo son, por ejemplo, una distancia creada por el estudiante hacia los miembros de la sociedad en donde se habla la lengua extranjera, una distancia de tipo social, o de tipo psicológico que sería el resultado de diversos factores afectivos que envuelven al estudiante; dichos factores pueden ser un choque hacia la lengua extranjera, un choque a nivel cultural, falta de motivación entre otros.

En la teoría de aculturación y pidginización, Schumann (1978) manifiesta que si existe una gran distancia entre el estudiante y la segunda lengua, el grado de aculturación o aceptación hacia la nueva cultura de la lengua extranjera será mas bajo. A partir de esta teoría se puede entender que a mayor adaptabilidad hacia factores sociales y psicológicos, mayor será el nivel de desempeño al aprender la lengua extranjera. Como consecuencia de dicha distancia, se puede producir un fenómeno denominado *pidginization*, que es la modificación de una lengua en términos fonológicos, morfológicos, de vocabulario, sintácticos, entre otros, como producto de otras lenguas; además es afirmado que cuando un estudiante crea una distancia hacia la lengua

extranjera el fenómeno antes descrito -pidginization- puede llevar al estudiante a fosilizar sus falencias puesto que, por su falta de interés, no revisa su producción lingüística y no se concientiza de los errores que puede estar cometiendo, o si lo hace, debido a su falta de interés, no brinda importancia a la corrección de sus errores. Está demostrado que este proceso no ocurre por déficit cognoscitivo, sino por un mínimo nivel de aculturación que existe por parte del estudiante hacia la lengua extranjera (Schumann, 1978).

Aún cuando esta teoría ha tomado al estudiante como un elemento central, ésta ha sido fuertemente criticada ya que da a entender que las actitudes de los estudiantes no cambian, sino que el estudiante siempre va a estar en el mismo estado de ánimo, de actitud o de motivación con respecto a su aprendizaje.

Giles (1979) sugiere que dichos factores sociales y psicológicos de la teoría de Schumann son elementos que se encuentran en “*constante negociación*” y que la manera como un estudiante percibe a un grupo de hablantes nativos de la lengua extranjera puede verse influenciada por diversos factores como el medio en el cual se desenvuelva el individuo que está en proceso de aprendizaje de la L2. Por su parte, Schumann (1978) propone que elementos como las expectativas, factores actitudinales y la manera como un individuo se adapta a la cultura y a la lengua extranjera determinan la distancia que puede existir entre el estudiante y la lengua extranjera. Sin embargo, para Acton (1979), es imposible que exista una manera objetiva en la cual el estudiante pueda manifestar lo que piensa y lo que siente con respecto a todo lo relacionado con el aprendizaje de la segunda lengua.

A pesar de las críticas realizadas a las hipótesis de Schumann, es valioso remarcar que su teoría aporta principios importantes a la hora de tomar en cuenta al individuo como elemento central en el proceso de aprendizaje y que elementos no necesariamente ajenos a éste influyen en el aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, en su modelo socio-psicológico Lambert (1963, citado por McLaughlin 1987) hace referencia al hecho que los estudiantes de una lengua extranjera desarrollan una identidad sobre si mismos y que esta identidad tiene implicaciones dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera puesto que ellos deben estar dispuestos a adoptar algunos comportamientos de los miembros de la comunidad cuya lengua quieren aprender. Para lograr esto, es necesario tomar elementos tanto cognoscitivos como motivacionales y actitudinales. Este afirma que el grado de facilidad o dificultad con que un individuo aprenda una lengua extranjera, dependerán elementos como: tendencias etnocéntricas, actitudes hacia la comunidad que hable la lengua extranjera y de la motivación del aprendiz.

Al igual que Schumann (1978), Lambert (1963, citado por McLaughlin 1987) y Gardner (1985) proponen que elementos propios al individuo influyen en el desempeño de la lengua extranjera. Gardner va un poco más allá, afirmando que existen diferencias individuales en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua y que tanto las actitudes como la motivación del individuo juegan un rol primordial. De la misma manera, manifiesta que hay una relación estrecha entre las actitudes del estudiante y el rendimiento de estos en la L2. Esta situación se reafirma por el hecho de que si se comparan dos grupos de estudiantes, uno en donde los individuos poseen actitudes negativas y otro en donde los estudiantes poseen actitudes positivas hacia la lengua extranjera, aquellos con actitudes positivas estarán más atentos en el ambiente de

aprendizaje, tomarán las actividades con mayor seriedad, encontrarán el hecho de aprender la segunda lengua más gratificante, lo cual implicará un mejor desempeño en la lengua extranjera. Aunque la mayoría de factores indican una estrecha relación entre actitudes y resultados, Gardner (1985) menciona que en ocasiones no se cumple dicha relación. Tal es el caso de estudiantes que pueden tener actitudes positivas hacia el aprendizaje de la L2 pero que deciden no hacerlo debido a que pueden pensar que ciertos contextos no satisfacen sus necesidades para aprender o porque sienten desagrado hacia el maestro.

Tomando como punto de partida las diferencias individuales en los estudiantes que están en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, algunos pedagogos y psicólogos hacen referencia a diversos hechos que demuestran la estrecha relación entre factores afectivos y la incidencia en el desempeño. Por ejemplo Hernick y Kenedy (1968; citados por McLaughlin, 1987), afirman que cuando se obliga a los estudiantes a aprender una lengua rápidamente, esta situación crea en ellos un sentimiento de deficiencia y a la vez se hace que los estudiantes generalicen sus actitudes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

Estos hechos se pueden corroborar claramente mediante algunas investigaciones realizadas, como lo es por ejemplo, el estudio de Clement, Gardner & Smythe (1980), quienes concluyeron que factores tales como las actitudes de los estudiantes, los grados elevados de ansiedad, los grados de motivación y el contacto personal con hablantes de la lengua extranjera a aprender, ejercen una gran influencia a la hora de aprender una L2; de igual manera, manifiestan que los individuos que mantuvieron actitudes positivas en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, obtuvieron altos índices de simpatía

y aceptación hacia los hablantes de la lengua extranjera, en este caso particular hablantes anglófonos canadienses. Finalmente, Clement, Gardner y Smythe (1980), afirman que existe absolutamente una conexión entre el rendimiento académico, la motivación y la habilidad para aprender una lengua extranjera y que aspectos como la carga negativa con respecto a la etnicidad de los hablantes de dicha lengua, interfiere en el proceso de adquisición de la L2.

Teniendo en cuenta a los hablantes de la lengua extranjera y la influencia de las actitudes de éstos frente a los hablantes nativos, Busnardo y El-Dash (2001) concluyen, en su estudio, que los estereotipos, que un grupo de estudiantes brasileiros que se encontraban aprendiendo diferentes lenguas extranjeras, tenían frente a los hablantes de las diferentes lenguas que éstos estaban aprendiendo, ejerce una gran influencia en el proceso de aprendizaje en términos socio-psicológicos, socio-culturales y motivacionales. Así mismo, concluyen que los estudiantes que están aprendiendo determinada lengua extranjera, casi en su totalidad, tienden a sostener estereotipos positivos hacia los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo, no obstante, otro pequeño porcentaje aunque no demostró estereotipos positivos hacia los hablantes como tal, mostraron interés en algún elemento de la cultura del país/es en donde se habla la lengua que están aprendiendo. De acuerdo con Busnardo y El-Dash (2001), este interés por los elementos culturales del país en donde se habla la lengua que el estudiante quiere aprender es importante en tanto ayuda a subir la autoestima de los estudiantes, ayuda a la movilidad social e incluso a la cohesión de diversos grupos étnicos.

Otro ejemplo significativo de la incidencia de elementos internos al estudiante dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es la investigación de Machuca (2004), quien toma como punto de partida las creencias de los estudiantes y de los maestros de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Ella, afirma que no existe suficiente atención a las creencias, ideas u opiniones de los estudiantes por parte de los profesores y que los estudiantes ignoran, de igual manera, las creencias de los docentes; esta situación está originando un gran abismo en la interacción que debería existir entre docentes-estudiantes y está incrementando del mismo modo, los índices de desmotivación por parte de los estudiantes quienes se sienten verdaderamente desmotivados al ver que sus creencias, concepciones e ideas no tienen coherencia con el contexto social y que no son tenidas en cuenta en su proceso de aprendizaje. Machuca (2004) concluye a partir de la información obtenida, que las creencias de profesores y estudiantes demuestran tener influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso inglés. Esta investigación permite corroborar que las creencias de profesores y estudiantes, sí tienen relación con el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

Para reafirmar las investigaciones anteriormente expuestas, es relevante mencionar a Krashen (1988), quien dentro de su teoría de adquisición de segundas lenguas (A.S.L) conocida como el modelo monitor de Krashen, incluye la hipótesis del filtro afectivo en la que propone que factores internos del estudiante, actitudinales, están relacionados con el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera sobretodo con la adquisición. Es preciso explicitar la diferencia establecida por Krashen entre adquisición y aprendizaje,

en la cual adquisición es entendida como el proceso por el cual un individuo adquiere una lengua extranjera de la misma manera como lo hizo con la lengua materna, es decir, de una manera natural y semi-inconsciente por parte del individuo; mientras que aprendizaje se refiere al proceso por el cual una persona aprende una lengua extranjera de manera totalmente consciente, esto es, memorizando e interiorizando reglas gramaticales, y en un contexto formal. Esta hipótesis del filtro afectivo hace alusión al hecho de que aquellos individuos que tienen una buena imagen de sí mismos, buenos niveles de motivación así como unos índices bajos de ansiedad son mejores en la adquisición de una lengua extranjera. Krashen afirma que cuando el individuo posee óptimas actitudes hacia el aprendizaje, éstos desarrollan un bajo filtro afectivo lo cual quiere decir que hay una mejor disposición hacia la información que es suministrada - *input*- y de la misma manera una mejor internalización del conocimiento. Cuando se tiene un filtro afectivo bajo, los estudiantes están más motivados para adquirir una mayor cantidad de *input* y poder comunicarse en la lengua que están aprendiendo. Por el contrario, si los estudiantes poseen un filtro afectivo alto, habrá una barrera que no les permitirá procesar el *input* lo cual significa que no habrá aprendizaje/adquisición contundente de la L2.

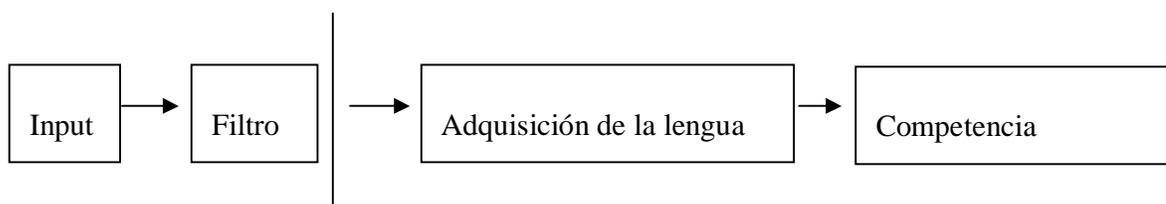


Gráfico 1. Hipótesis del filtro afectivo, Stephen Krashen (1982)

Ausubel: el aprendizaje significativo y el temor

No obstante, el hecho de tratar al estudiante y sus emociones como eje central en el proceso de enseñanza/aprendizaje, no surgió a partir de las teorías de enseñanza/adquisición de lenguas extranjeras; teorías como el aprendizaje significativo de Ausubel (1976), incluye dentro de los elementos centrales de su teoría al estudiante, sus percepciones y sentimientos con respecto al proceso de aprendizaje, no solo de una lengua extranjera sino de cualquier tipo de instrucción. El, afirma que la mejor manera en la cual un individuo aprende, es mediante un aprendizaje significativo lo que se refiere al hecho de poder relacionar de modo no arbitrario el nuevo conocimiento con aquello que el estudiante ya sabe (Ausubel, 1976; citado por Pozo, 1989). En esta teoría se manifiesta que se deben hallar ciertas condiciones para que exista un aprendizaje significativo dentro de las cuales se puede mencionar: un material con significado, una predisposición positiva por parte del sujeto y una estructura cognitiva del individuo que contenga ideas con las que puede relacionar el conocimiento ya existente con el nuevo material.

Una de las condiciones para que haya un aprendizaje significativo como ya fue mencionado es la predisposición positiva hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes; Sin embargo existen dos casos que extinguen dicha predisposición, como lo sustentan Ausubel, Novak y Hanesian (1978, citados por Pozo 1989)

[...] una razón de que se desarrolle comúnmente en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo en relación con materiales potencialmente significativos consiste en que se aprenden por triste experiencia, que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal con lo que les han

enseñado, no son validas para algunos profesores. Otros investigadores, Tapia y Pardo (1986 citados por Pozo 1989 p. 214) hacen un aporte a la teoría propuesta por Ausubel agregando que cuando un individuo interioriza sus fracasos académicos, al momento de enfrentarse a una nueva tarea de aprendizaje, éste preverá un nuevo fracaso y no estará, por tanto, en disposición de esforzarse y de encontrar un sentido a la nueva tarea, lo cual creará una barrera y dificultades hacia el aprendizaje. Una de las posibles consecuencias de la falta de disposición hacia el aprendizaje, y que puede ser interiorizado por los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera, es el miedo o los sentimientos negativos hacia el proceso de aprendizaje.

Una de las manifestaciones previas al miedo es la ansiedad y este hecho, en la mayoría de los casos, acarrea consecuencias académicas negativas; Granados (2004) corrobora este hecho con su investigación en donde afirma que existe relación entre factores afectivos, en este caso la ansiedad, los pensamientos y el desempeño escolar. Granados (2004) toma como participantes de su estudio a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y establece que hay una asociación inversamente proporcional entre la ansiedad como estado y el desempeño en un examen oral de inglés como lengua extranjera. Así mismo Granados (2004) evidenció que los pensamientos negativos tenían una relación positiva con la ansiedad como estado. Finalmente, afirma que “hay una relación entre los puntajes de los pensamientos negativos que presentaban los estudiantes durante la presentación de un examen oral de inglés y los niveles altos de ansiedad que la mayoría de los educandos reportaban durante el mismo” (Granados 2004, p. 74).

Hay que remarcar en primera instancia, que el miedo se encuentra dentro de las emociones y que éstas son inherentes a los humanos y están presentes en todos los aspectos de su vida. Así pues, dentro del aula de clase y cualquier entorno las emociones pueden ser agradables lo cual produce en el alumno un deseo de prolongación y motivación, entre otros, o desagradables que ocasionan en los estudiantes desmotivación, deseos de evitar o de huir de aquellos estímulos no deseados en el aula de clase.

Dentro de los estímulos desagradables se encuentran el miedo, la ansiedad, la ira y la agresión, los celos y la envidia, así como la falta de afecto. Cuando se habla de temor, que es una clase de miedo, se puede entender como una “experiencia emocional diferenciada que denota la percepción cognitiva de una amenaza contra algún aspecto muy significativo del concepto que el individuo tiene de si mismo como por ejemplo su bienestar físico o emocional” (Ausubel, 1983, p. 430). Sin embargo, vale la pena resaltar que el miedo también puede ser un elemento positivo en tanto sea un motor para promover el alejamiento de alguna amenaza y potencializar las capacidades de reacción.

Resulta relevante mencionar, que el miedo, sus manifestaciones así como los factores que lo producen van cambiando a medida que el individuo avanza en edad. Por ejemplo, cuando el individuo nace, éste posee algunos miedos innatos tales como miedo al ruido, a la pérdida súbita del soporte y al dolor, (Watson, 1970; Citado por Gray, 1971 p. 11). A medida que éste va creciendo, los demás factores atemorizantes que el individuo adquiere son producto del aprendizaje. De igual manera, cuando el individuo crece, estas manifestaciones de miedo se van haciendo más sutiles y menos perceptibles ya que se tiende a reprimir expresiones de miedo visibles como temblor, llorar, escapar

o esconderse. La supresión de estos factores se puede explicar por el seguimiento de ciertos patrones sociales en los cuales el demostrar miedo es sinónimo de cobardía o debilidad, lo cual resulta incomodo para el individuo. Pero si por el contrario, este temor no se controla, puede llegar a ser “tan severo que adquiera propiedades irracionales o dominantes denominándose Fobias” (Arno 1979, P. 112).

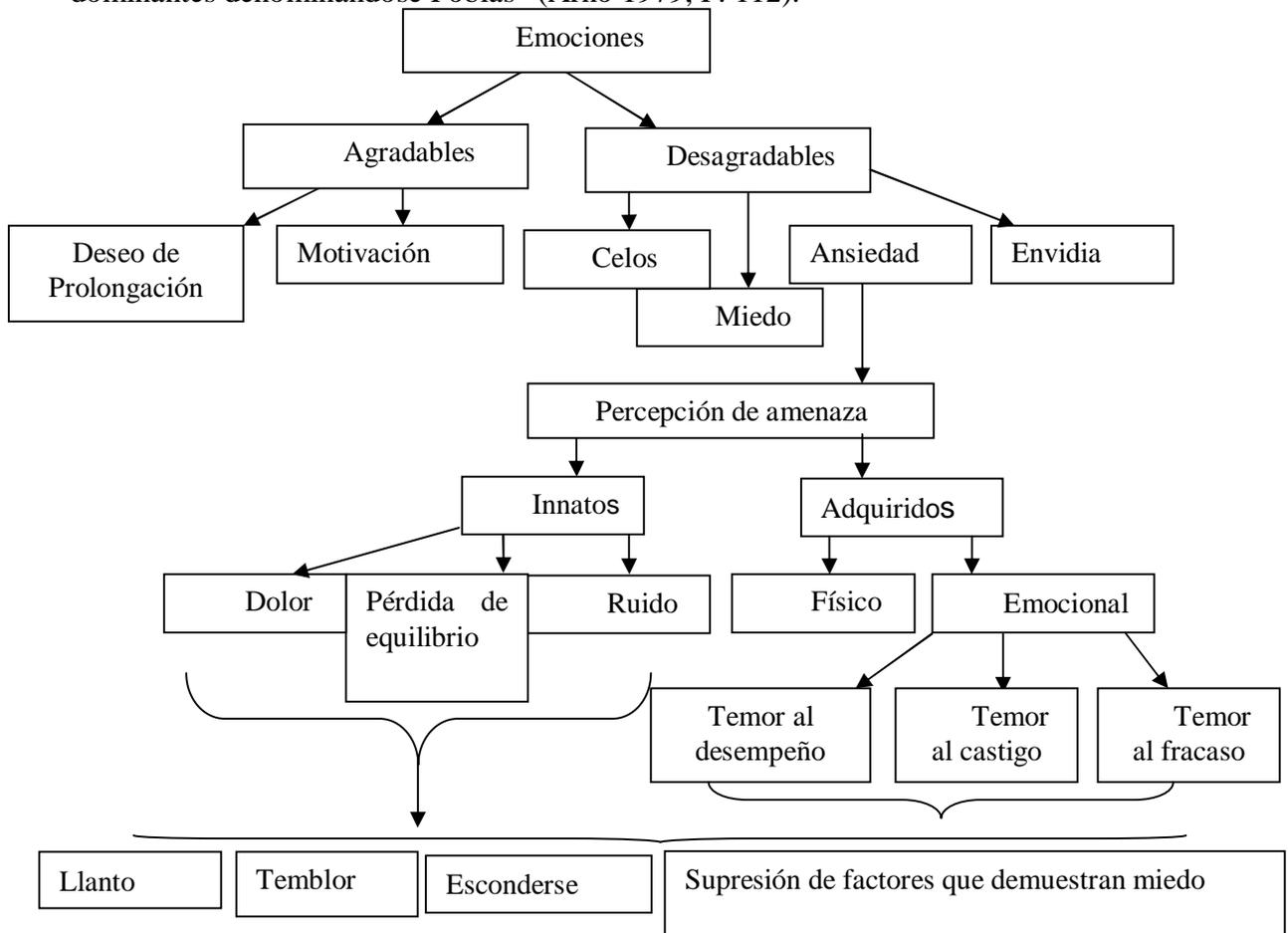


Gráfico 2. Descripción de las emociones según Ausubel y Watson

De acuerdo con Logan (1976), el miedo desde un punto de vista conductual, puede ser tanto bueno como malo. El miedo es benéfico ya que los temores proveen motivación y pueden activar y dirigir la conducta. Por ejemplo, los temores pueden ser útiles ya que inhiben conductas sociales no deseables por el miedo al ser descubierto y

rechazado socialmente; así mismo, inhibe en gran medida las conductas deshonestas como pueden ser el robo y la mentira.

Por otra parte, el miedo puede facilitar conductas deseables como el demostrar valentía a hacer determinadas cosas, que resulten desafiantes para los individuos pero que, para ganar aceptación del grupo social, las ejecuta. Logan (1976), describe el miedo como una pulsión de los seres vivos que puede contribuir a motivar la conducta y a motivar a los individuos a dar sus mejores esfuerzos; por ejemplo, cuando un estudiante teme al hecho de ser evaluado, la forma adaptativa de actuar no es tratar de eliminar totalmente el miedo sino tratar de resolver el examen aún sabiendo que existe ese temor.

No obstante, así como el temor en ocasiones puede ser positivo, también puede ser dañino y llevar a la infelicidad permanente; cuando un individuo siente rechazo por algunas características de sí mismo, no habrá forma de escapar a éstas, es decir no hay una forma adaptativa, puesto que se está hablando de aspectos inherentes al ser humano como lo son por ejemplo, temer al ser inferior o a algún aspecto de la apariencia física de los individuos. Lo recomendable para salir de los temores, de acuerdo con Logan (1976) es tratar de evitar los entornos en donde el individuo pueda estar expuesto a ellos; pero como hay eventos que son ineludibles, como hablar en público o las reuniones sociales etc, es necesario estar expuesto a ese estímulo temido, siempre y cuando no se vea acompañado de eventos aversivos; dicha exposición llevará, gradualmente, a la extinción del temor.

Esta situación descrita anteriormente, se relaciona mucho con la teoría del locus de control en donde se hace referencia a las creencias que tiene una persona respecto al control que ejerce sobre los acontecimientos de su vida. Williams y Burden (1999)

afirman que el locus de control se ve con mayor claridad en la adolescencia y es susceptible de cambios sobretodo cuando se asignan diferentes responsabilidades y cuando se va avanzando en edad (p. 109). De acuerdo con Findley y Cooper (1983, citados por Williams y Burden, 1999) cuando los individuos tienen el sentimiento de estar controlando todos los acontecimientos, dichas condiciones los lleva a un mayor sentimiento de logro o logro académico visto dentro de un ambiente escolar (p. 109).

Motivación del logro

Ahora bien, al hacer una relación entre los temores y el aprendizaje de una lengua extranjera o cualquier aprendizaje en general, Ausubel (1976) describe una clase de motivación conocida como motivación del logro en donde una de las posibles consecuencias es el temor. Esta clase de motivación se desarrolla principalmente en los ambientes escolares y consta de tres componentes esenciales, a saber: pulsión cognitiva, mejoramiento del yo y afiliación; es importante mencionar que esta clase de motivación esta influenciada por factores tanto internos como externos al estudiante en otras palabras toma elementos de las motivaciones intrínseca y extrínseca.

El primer componente de este tipo de motivación se denomina pulsión cognitiva y puede ser entendida como la “necesidad de adquirir conocimientos y de resolver problemas académicos como fines en si mismos” (Ausubel, 1976, p. 430). Esta pulsión fundamenta la necesidad de logro académico ya que la obtención de éste empieza a tomar mayor relevancia para el estudiante; el segundo componente de este tipo de motivación es conocido como mejoramiento del yo y “concierno al aprovechamiento como fuente de estatus primario o ganado; es una clase de estatus que el individuo gana en proporción con su nivel de aprovechamiento o de competencia (p. 432). Uno de los

constituyentes primordiales del mejoramiento del yo es la ansiedad, que en algunos casos puede ser positiva o negativa, y una respuesta a las amenazas previstas de pérdida de dicho status así como de auto estimación es el temor.

También la aceptación por parte de los maestros ayuda al mejoramiento del yo y de este tipo de motivación en tanto constituye un estímulo para el buen rendimiento académico. El tercer componente de la motivación del desempeño o del logro, se denomina afiliativo y se refiere a la aprobación por parte de una persona o grupo de una categoría mayor (supra categoría) con los que el individuo se identifica de manera dependiente y por cuya aceptación adquiere cierto status. La pulsión afiliativa es una fuente muy importante de estimulación principalmente durante los primeros años escolares; sin embargo, a medida que el individuo crece (adolescencia) este componente va disminuyendo y comienza a ser reemplazado por la competencia académica en contra de factores tales como un grupo determinado, el sexo opuesto e incluso otros rangos de edad. En la edad adulta, el componente de logro que más se manifiesta es el del mejoramiento del yo, elemento relevante en cualquier tipo de aprendizaje.

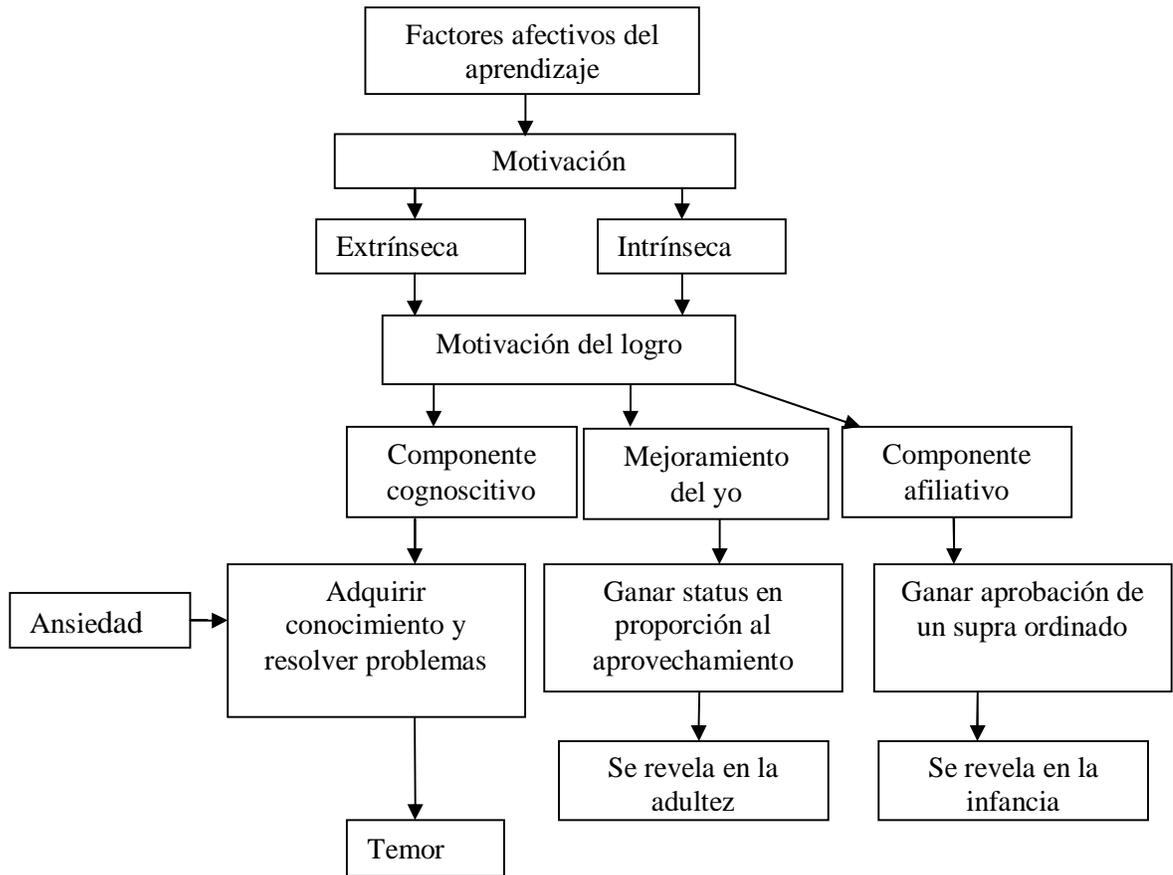


Gráfico 3. Motivación del logro de acuerdo con Ausubel

Adicionalmente, Clemente (1998) afirma que la motivación del logro se basa en la relación entre la posibilidad de éxito y la posibilidad de fracaso que experimentan los individuos en cada una de sus actividades diarias. Y son las expectativas, los incentivos y los motivos los componentes que dan fuerza al hecho de buscar el éxito y huir del fracaso. En primera instancia las expectativas juegan un papel primordial en la búsqueda del éxito en tanto éstas son “la interpretación de la probabilidad subjetiva que hace el sujeto de las consecuencias que pueden tener sus acciones” (p. 90); el incentivo, por otra parte, es el atractivo que representa para los individuos la acción como tal y finalmente,

el motivo es la disposición que posee el sujeto para esforzarse y conseguir lo que se proponga.

Para Griffore (1977) el temor al fracaso, conocido como “*fear of failure*”, está estrechamente relacionado con la dificultad que se le presenta a los individuos para afrontar retos o tareas académicas denominada “*academic task difficulty*” y que éstos elementos afectan sustancialmente el rendimiento académico. Dicha situación se pudo comprobar mediante un estudio realizado por el mismo Griffore (1977) a un grupo de 68 estudiantes quienes se encontraban cursando el último grado en la Universidad Estatal de Michigan. Él afirma, a partir de los datos obtenidos, que aunque algunas teorías hablan sobre el miedo al éxito y al fracaso, éstas se basan en el principio de que existen diferencias en términos de sexo y edad (Atkinson 1974, O’Leary 1974, Heckhausen 1967, citados por Griffore 1977); No obstante, éste no encontró ningún elemento relevante para afirmar dicha creencia. Lo que pudo corroborar a partir de su estudio fue que el miedo al fracaso –*fear of failure*– es un inhibidor emocional y/o motivacional que afecta el rendimiento académico.

Krishnan (1998), por otra parte, en estudio realizado a un grupo de estudiantes de medicina de sexto semestre y cuyo objetivo era comprobar la relación entre género y temor al éxito – conocido como *fear of success*– y temor al fracaso –conocido como- “*fear of failure*” – concluyó lo mismo que Griffore (1977) y manifiesta que aunque existen algunas diferencias en términos de tiempo dedicado al estudio, el hecho de realizar algunas actividades antes de la presentación de exámenes finales y el hecho de hablar más o menos y expresar sus sentimientos antes de ser evaluados, no hay predominancia de determinado género a padecer temor al éxito ni temor al fracaso; sin

embargo, algunos estudios como los de Atkinson (1974, citado por Griffore 1977), y otros, manifiestan que las mujeres son más aptas a padecer temor al desempeño y temor al fracaso puesto que son menos competitivas y, a la hora de verse desafiadas por una situación en donde pongan en evidencia su competitividad, presentan altos índices de ansiedad con respecto al hecho de fracasar. No obstante, un gran número de investigaciones y teorías ponen en duda proposiciones como las anteriormente expuestas, y demuestran que no hay diferencias significativas en términos de género y el ser más o menos propensos a tener temor al éxito o temor al fracaso (Pappo 1972, Shaver 1976, Teevan 1976, Zuckerman y Wheeler 1975 entre otros, citados por Griffore 1977).

Las situaciones de logro y de fracaso están estrechamente relacionadas con la motivación y esto nos lleva a la teoría de la atribución de Heider (1958) descrita por Crozier (2001) en donde se explica que esta teoría enfatiza las explicaciones causales que dan los individuos sobre sus experiencias de éxitos y de fracasos; Mediante esta teoría se puede distinguir cuando un evento ha sido causado por el individuo, por algún factor externo al individuo o por alguna combinación de ambos; se afirma que cuando una persona considera que ha causado algún acontecimiento, su visión de este será muy diferente comparado con el hecho de que este considere que tal evento ocurrió por algo externo a él.

Motivación, rendimiento académico y deserción académica

Teniendo en cuenta que el temor al desempeño y los factores motivacionales negativos ejercen una gran influencia en los estudiantes, a tal punto que éstos pueden llegar a bloquear su proceso de aprendizaje o, quizá en el peor de los casos, llegar a

desertar, Correa y Páramo (1999) afirman que la deserción académica en Colombia es un fenómeno que está en aumento y que desafortunadamente ni el estado ni las instituciones educativas se han encargado de analizar y dar una solución eficaz.

De acuerdo con ellos, el problema de la deserción educativa consiste en no identificar este fenómeno como tal o confundirlo con elementos presentes dentro de las aulas de clase como lo son la mortalidad estudiantil, el ausentismo y el retiro forzoso; para Correa y Páramo (1999), la deserción estudiantil está definida como el “abandono definitivo de las aulas de clase por diferentes razones y la no continuidad en la formación académica, que la sociedad quiere y desea en y para cada persona que inicia sus estudios de primaria, esperanzados en que termine felizmente los estudios universitarios” (p. 68) adicionalmente, describen a los desertores como “estudiantes que adolecen de motivación e interés para realizar su labor educativa, estudiantes que faltan mucho a clases, estudiantes que muestran resistencia a desarrollar actividades formativas, estudiantes que sienten desmotivación hacia la carrera y a la universidad, y estudiantes que provienen de ambientes familiares y sociales violentos...etc” (p. 69).

Como se puede apreciar, uno de los factores primordiales que puede llevar a los individuos hacia la deserción académica es la falta de motivación para lo que Clemente (1998) afirma que la falta del adecuado rendimiento académico universitario en un gran porcentaje, se debe a la falta de motivación. Clemente (1998) sostiene que esta relación existente entre dichas variables, motivación y rendimiento, es bidireccional puesto que en primer lugar el rendimiento es directamente proporcional a la motivación que manifieste el individuo por las tareas que le llevan a rendir satisfactoriamente y en segundo lugar, el obtener un buen rendimiento académico, sirve de estimulante

motivacional para que el individuo siga esforzándose más y esté más motivado como consecuencia de su esfuerzo.

Al apreciar la bidireccionalidad de la motivación y el rendimiento, se puede afirmar que existe un incremento entre estas dos variables debido a la retroalimentación que se presenta entre ellas encontrando así la activación como tendencia inicial hacia diversas actividades. En segundo lugar, estas actividades tienen una direccionalidad porque llevan al individuo a estudiar más para poder obtener mejores resultados; en tercer lugar, se mantiene la persistencia en la acción de dichas actividades ya que hay un sentimiento positivo (satisfacción) entre el individuo y la tarea.

No obstante, no hay que olvidar que, aunque la motivación está muy relacionada con la deserción académica, existen otros elementos que pueden interferir en el proceso de aprendizaje y hacer que los individuos abandonen sus estudios; como lo menciona Fontalvo (2004) en su estudio realizado, las principales causas de deserción en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana son entre otras, la carga de horas presenciales que tienen que recibir los estudiantes, lo cual les impide trabajar o realizar otra actividad diferente de las actividades académicas, la no flexibilidad por parte de algunos maestros a la hora de evaluar y la falta de conocimiento sobre el objetivo principal de la Licenciatura en la formación de sus estudiantes como docentes de lenguas. Estas situaciones están generando frustración así como un bloqueo en los procesos de análisis en el aprendizaje de la L2 (Fontalvo, 2004).

Clemente (1998) nos brinda una explicación a dicho fenómeno afirmando que una condición importante para mantener un buen rendimiento académico y evitar la

deserción, es incrementar la motivación intrínseca en los estudiantes lo cual sería traducido en la vida universitaria como la posibilidad de que cada individuo pueda estudiar la carrera por la que mayor ilusión tiene, lo que garantizaría un mayor esfuerzo por parte del estudiante así como una mayor dedicación. Ahora bien, si un estudiante entra a una carrera con una idea errónea y luego de determinado lapso se da cuenta de que no es lo que éste esperaba, la motivación sufrirá alguna alteración, muy posiblemente, negativa y hará que el individuo se aleje de lo que alguna vez había pensado que era lo mejor.

Fontalvo (2004), afirma de igual manera que entre las causas mas importantes de deserción universitaria se encuentran las dificultades académicas que deben afrontar los estudiantes al cumplir los requerimientos académicos en las universidades, tales como la dosificación de programas académicos, la secuencialidad de asignaturas, el nivel de dificultad de las mismas, la poca preparación de los individuos, originada en la educación media, por cuanto no hay una integración interniveles en el sistema educativo. De acuerdo con Fontalvo (2004) estos factores inciden significativamente en el bajo rendimiento académico y conllevan a la deserción estudiantil y el abandono del estudio comenzado. Girón y González (2005) también hacen referencia al fenómeno de la deserción afirmando que el rendimiento académico es un factor fundamental, pero no el único a la hora que una persona decida abandonar sus estudios sino que factores económicos sociales y familiares también ejercen gran influencia en que los individuos tomen la decisión de desertar.

Tinto, Anderson y Bowman (1972) afirman de la misma manera que dentro de las causas de deserción también se encuentran elementos como la interacción entre

estudiantes, maestros y la institución, así como los costos y beneficios que se puedan generar en la universidad, situaciones de tipo familiar y el compromiso mismo de los estudiantes a terminar sus estudios. Finalmente, García (1987) identifica igualmente, como causas que pueden llevar a los individuos hacia la deserción, causas de carácter socioambiental, psicológicas, obligaciones laborales y circunstancias laborales; no obstante las que él sugiere como las más significativas para que los estudiantes decidan desertar, son las causas de carácter personal y socioambientales, dentro de la cuales se pueden señalar: escasos recursos económicos, distancia de la casa de los individuos hasta el centro de estudio, problemas de salud y situaciones familiares

El hecho de abandonar los estudios no solamente puede ejercer consecuencias a nivel cognitivo o pedagógico; Richards (1997, citado por Correa y Páramo, 1999) afirma que este hecho causa problemas psicológicos que afectan la autoestima y la autoimagen de los estudiantes. De acuerdo con él, “la acción de desertar puede alterar, positiva o negativamente la salud mental del desertor bien como un hecho traumático al interrumpir la formación o como una decisión liberadora en la cual el individuo se identifique con su nuevo perfil profesional y el rol que ha de realizar en el futuro y así evitar frustraciones”(p. 70).

Finalmente, es preciso mencionar lo que Gardner (1985) diversos psicólogos y sociolingüistas afirman sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, en comparación con otros aprendizajes; Para Gardner (1985), el aprendizaje de un idioma es distinto a otra materia que se enseña en el sentido que aprendiendo una lengua extranjera, se implican la adquisición de destrezas y pautas de conductas que pertenecen a otra comunidad.

Partiendo de esta afirmación, Williams y Burden (1999) manifiestan que el aprendizaje de un idioma diferente a la lengua materna, es diferente al aprendizaje de otras asignaturas como lo son por ejemplo las matemáticas o las ciencias, en tanto que, cuando se aprende una lengua extranjera se debe tener muy en cuenta un carácter social, “el lenguaje al fin y al cabo, pertenece a toda la esencia social de las personas (p. 123) ya que es mediante el lenguaje que los individuos se comunican y muestran su identidad. El aprendizaje de un idioma, como ya fue descrito, implica más que un simple aprendizaje e internalización de normas gramaticales; involucra a parte de esto, una adopción de nuevas conductas de carácter social y cultural que de una u otra manera inciden en la manera en que el individuo percibe su entorno y el entorno que encierra la lengua extranjera.

Crookall y Oxford (1988, citados por Williams y Burden, 1999) afirman que el aprendizaje de una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona distinta ya que como lo fue mencionado anteriormente detrás de este proceso hay una gran influencia de factores sociales; no obstante y como lo afirma este documento factores de tipo motivacional y psicológico ejercen una gran peso a la hora de aprender una L2.

Bajo estos referentes, el presente estudio tiene como objetivo medir si hay relación, entre temor al desempeño, rendimiento académico y deserción dentro de un grupo de estudiantes de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

4.1. HIPÓTESIS Y VARIABLES

Las hipótesis de investigación en este estudio son hipótesis de correlación, con un alfa de 0.05.

4.1.1. *Hipótesis de investigación*

Hay relación inversa entre temor al desempeño y rendimiento académico.

$$H_i: r_{xy} < 0$$

Existe relación positiva entre temor al desempeño y deserción académica.

$$H_i: r_{xz} > 0$$

Existe relación inversa entre rendimiento académico y deserción académica.

$$H_i: r_{yz} < 0$$

4.1.2. *Hipótesis de nulidad:*

Existe relación positiva entre temor al desempeño y rendimiento académico.

$$H_0: r_{xy} > 0$$

Hay relación inversa entre temor al desempeño y deserción académica.

$$H_0: r_{xz} < 0$$

Existe relación positiva entre rendimiento académico y deserción académica.

$$H_0: r_{yz} > 0$$

4.1.3. En cuanto a las variables que se han tenido en cuenta, en el presente estudio, estas se definen a continuación de manera conceptual y operacional.

Variable 1: Temor al desempeño

De acuerdo con Atkinson (1974, citado por Griffore, 1977), temor al desempeño es definido como un motivo/motor para prevenir fracasos, el cual está estrechamente

relacionado con un comportamiento para alcanzar satisfactoriamente lo que los individuos se proponen en determinada tarea o labor. Una característica que está muy relacionada con el temor al desempeño es que este está más relacionado con mujeres que con hombres, puesto que éstas son menos competitivas que los hombres haciendo de esta manera que cuando se ven enfrentadas a situaciones donde tienen que poner a prueba su competitividad, demuestran índices más altos de ansiedad y temor de hacer las cosas de manera errónea en la tarea a realizar, Atkinson (1974, citado por Griffore, 1977).

Por su parte, Larking (1987) define temor al desempeño como ansiedad generada por alcanzar una experiencia de logro, mientras que Canavan, Garner, y Gumpert (1978), al igual que Lall, (1981 citados por Larking, 1987) coinciden en que una persona que tiene temor al desempeño es alguien ambicioso pero que adquiere cierta ansiedad cuando está cerca de situaciones de logro, manifestando esta ansiedad de diversas maneras, en la mayoría de los casos negativamente. Una definición más que se encuentra en el *Thesaurus* o índice de términos psicológicos de la Asociación Americana de Psicología -APA-, conceptualiza el temor al desempeño como el hecho de que un individuo inhiba sus capacidades debido a una expectativa de consecuencias negativas².

En este estudio, la definición que se tuvo en cuenta, es la de la Asociación Americana de Psiquiatría, referenciada por Crozier (2001), como “un temor marcado y

² “Need to inhibit maximum utilization of one’s ability in achievement situations due to expected negative consequences”. (Thesaurus de la American Psychological Association, 2008)

persistente a una o más situaciones sociales o de actuación en las que la persona queda expuesta ante personas desconocidas o al posible escrutinio de otros. La persona teme actuar de un modo (o mostrar síntomas de ansiedad) que sea humillante o desconcertante para ella” (American Psychiatric Association citado por Crozier 2001).

Esta variable fue evaluada a través del Inventario de Evitación y Pánico Social de Davidson (1995, citado por Connor KM, Davidson JR, Churchill LE, Sherwood A, Foa E, Weisler RH, 2000) el cual consta de 17 reactivos o ítems bajo una escala tipo Likert, con una valoración creciente de cero a cuatro el objetivo de este instrumento es medir tres factores presentes en los individuos ante diversas situaciones sociales como lo son el miedo, la evitación y el disconfort fisiológico.

4.1.4. Variable 2: rendimiento académico

Miguel y Col (1976, citados por García 1987.) indican que el estudio del rendimiento académico debe ser realizado mediante las calificaciones ya que estos las consideran como “indicador de primer orden de la calidad de enseñanza”. Entre tanto, Carabaña (1979, citado por García 1987) manifiesta que las notas son el criterio válido del rendimiento académico como la medida legal y oficial del rendimiento. De igual manera, Dean Brown, (2005) manifiesta sobre el proceso de evaluación en los programas de lenguas que existen dos tipos de evaluación y que estos vienen acompañados de diversas funciones. En la primera clase de evaluación se encuentra la N.R.T (norm reference tests), definidas como aquel tipo de evaluación global que mide el nivel de lengua extranjera que posee un individuo; el N.R.T ayuda a los maestros y directivas a tomar decisiones sobre el nivel de un estudiante, su nivel de competencia y basados en estos aspectos ubicarlo dentro de un nivel de lengua determinado, en el

segundo tipo de evaluación, denominado C.R.T (criterion reference test) Dean Brown (2005) afirma que los maestros son los que se ven más relacionados con este tipo de evaluación puesto que mide objetivos institucionales específicos dentro de el aula de clase, como un curso o programa específico. De acuerdo con la interpretación de los resultados en este tipo de evaluación (C.R.T), estos se consideran absolutos en el sentido que el puntaje obtenido por cada estudiante es significativo ya que indica el porcentaje de conocimiento aprendido por el estudiante basado en ciertos objetivos.

Bajo estas perspectivas relacionadas con la definición de evaluación y rendimiento académico, en esta investigación se entendió como rendimiento académico “el resultado de un aprendizaje suscitado por la actividad educativa del maestro y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente”. Touron (1984, citado por García 1987). De este modo, la forma en que se midió la variable rendimiento académico, fue a través de las notas promediadas obtenidas hasta la doceava semana de clases.

4.1.5. Variable 3: deserción académica

Se considera como deserción académica (desertores) a aquellos estudiantes que luego de matricularse y obtener algunas calificaciones dejan de asistir a causa de diversos factores como: rasgos personales, familiares, socioeconómicos, lugar de residencia, numero de horas laborales, falta de recursos económicos, relación docente-estudiante, bajo rendimiento académico, fallas de carácter pedagógico, fallas de carácter psicológico, fallas de carácter ambiental, factores motivacionales y sobrecarga académica (García, 1987). En este estudio se entiende como desertor(a) aquel estudiante que abandone definitivamente la clase de inglés elemental, o a aquel estudiante que no

esté presente en más del 60 por ciento de las horas de clase establecidas por la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

5. MÉTODO

5.1. *Diseño*

El presente estudio se ubica entre los diseños de tipo correlacional de relación. En efecto, tal y como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2006), los estudios correlacionales tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables. En esta investigación el objetivo fue medir la relación existente entre las variables temor al desempeño, rendimiento académico y deserción en una muestra de estudiante de inglés elemental de primer semestre, en la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Así, esta investigación se enmarca en un diseño no experimental ya que “no hay manipulación alguna de las variables sino mas bien una observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlas” (Hernández, Fernández, Baptista. 2006, p. 189)

5.2. *Participantes*

La muestra de este estudio estuvo conformada por 19 estudiantes de primer semestre que ingresaron en el segundo semestre del 2008, y quienes se encontraban tomando la clase de inglés elemental ofrecida por la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

Sin embargo, los criterios tenidos en cuenta para pertenecer a la muestra eran: a) que los participantes lo hicieran de manera voluntaria, con constancia de consentimiento informado y b) que estuvieran cursando el nivel elemental. Por tanto, y conforme con las normas éticas para la investigación con humanos (*American Psychological Association*,

2002), se le solicitó a todos los participantes firmar un consentimiento informado, (Ver anexo A) y, se verificó que estuvieran cursando el nivel elemental de inglés, sin importar si pertenecían a otra carrera diferente a la Licenciatura de Lenguas Modernas. De este modo, la muestra se conformó con 15 estudiantes propiamente de la Licenciatura en Lenguas Modernas y los otros cuatro de otras carreras, así: Microbiología Industrial (1), Administración (2) y, Diseño Industrial (1), todos de primer semestre en la clase de inglés. Es preciso aclarar que se tomó como población a los estudiantes que estuvieran cursando primer semestre ya que eran estudiantes que en su mayoría no habían tenido experiencia en el ámbito universitario, situación que conllevó a hipotetizar que dada su inexperiencia tanto en la universidad como en el conocimiento de la lengua extranjera, en este caso el inglés, presentarían índices más altos de temor así como bajo rendimiento académico. Esto es coherente con lo Fontalvo (2004), cuando argumenta que los estudiantes que se encuentran en los primeros semestres son los que presentan índices más altos de deserción cuando tienen un bajo rendimiento académico.

5.3. Instrumentos

Para la recolección de los datos, se emplearon tres instrumentos, uno para cada variable.

1. El *Inventario de Evitación y Pánico Social* de Davidson (1995, citado por Connor KM et al, 2000) (ver anexo B) para medir la Variable 1, Temor al Desempeño. Este Inventario tiene como propósito examinar tres factores: miedo, evitación y disconfort fisiológico. En cada uno de los reactivos, los estudiantes eligieron sus respuestas en una escala Likert, desde cero (0 no le ha molestado nada) hasta cuatro (4 le ha molestado en grado extremo). Al final se suman los puntajes de las respuestas obteniendo una puntuación total que puede ir desde 0 hasta 68 puntos. En donde 0, representaría “ausencia” de pánico social; de 1 a 17 puntos, se considera que el evaluado posee el factor de miedo en grado “un poco”; entre 18 a 35 puntos se considera como tenencia del factor en “algo”, mientras que quien puntúa entre 36 a 52 puntos, lo posee en “mucho” y, finalmente, quien puntúa entre 53 a 68 puntos, tendría en modo extremo pánico social; los datos obtenidos a partir de este instrumento son datos cuantitativos.

Es preciso aclarar que cuando se habla de puntaje cero “0”, donde se interpreta “ausencia” de este trastorno, no quiere decir que haya una ausencia total, sino del menor grado de miedo que se puede registrar en este cuestionario, ya que como se mencionó en la Fundamentación Teórica, el miedo es una emoción y las emociones son inherentes al ser humano.

Las estrategias de validación utilizadas para el *Inventario de Evitación y Pánico Social* de Davidson (1995, citado por Connor KM et al, 2000), se determinó mediante el coeficiente de correlación de Spearman que arrojó un puntaje de 0.89 ($p < 0.0001$) y de

0.78 ($p < 0.0001$). En cuanto a la consistencia interna, el α de Cronbach es de 0.87-0.94 en dos grupos con Fobia social frente a 0.82-0.90 para el grupo control.

Así, cuando se compararon pacientes con Fobia social con pacientes controles, Connor et al (2000) obtuvieron una sensibilidad del instrumento de 0.725, una especificidad de 0.843, un VPP de 0.807, un VPP de 0.806, un VPN de 0.771, una eficiencia de 0.786 y un área bajo la curva ROC de 0.845. Todo esto con un punto de corte de 19. En otra prueba de corte de 15, en donde se compararon pacientes con Fobia social versus controles no psiquiátricos sin Fobia social, se produjo una sensibilidad de 0.847, una especificidad de 0.688, un VPP de 0.806, un VPN de 0.746, una eficiencia de 0.748 y un área bajo la curva ROC de 0.832. Los datos que son aportados a partir de las investigaciones anteriores, nos llevan a la conclusión que se trata de un instrumento válido con sólidas propiedades psicométricas.

2. En cuanto a la medición de la Variable 2: Deserción Académica, se utilizó el *Cuestionario de Alumnos y Abandonos* de García, (1987), con el objetivo de analizar las posibles causas de deserción académica (ver anexo C) que pudiesen presentar los estudiantes de la clase de inglés elemental, y además se utilizó como indicador de esta variable, el número de fallas completadas por los estudiantes hasta la doceava semana de clases del semestre la unidad de análisis de los datos son el total de fallas acumuladas hasta la doceava semana de clases, que obviamente son datos numéricos.

3. El *cuestionario de alumnos y abandonos* tomado de García (1987), fue diseñado para medir las posibles causas de deserción académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España UNED. Este instrumento consta de una serie de 22 reactivos en donde el reactivo 22 es una cuestión destinada a

medir específicamente los factores que pueden estar asociados a la deserción, esta pregunta esta dividida en 4 sub factores: estructurales, pedagógicas, socio ambientales y psicológicas. En el presente estudio, se utilizó del cuestionario de García (1987) exclusivamente el último reactivo.

De los sub ítems existentes (a-v) en este ultimo reactivo, algunos incluyendo la pregunta inicial, fueron modificados para que se pudiesen aplicar a la situación de los estudiantes de la muestra, estos fueron los reactivos: C, D, F, H, J, E. Dentro de las demás preguntas del cuestionario, otras fueron eliminadas, estas fueron las preguntas B, I, N, P, Q, y en cambio de estas, se diseñaron otras; como las demás interrogaciones se aplicaban a la situación de la muestra implicada en esta investigación, no se realizó ningún cambio o modificación, con respecto a las preguntas establecidas en el cuestionario de García (1987); estas fueron: A, K, L, M, O. Ver anexo (C). El cuestionario final para analizar las posibles causas de deserción en los estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas, incluyó finalmente, 17 preguntas de intensidad creciente de 1 (no tiene importancia) hasta 4 (es muy importante) para responder al siguiente enunciado: Califique la importancia que tienen los siguientes factores para pensar en abandonar la clase de ingles. Fuera de estas preguntas se realizaron otras que están incluidas en el encabezado de la página en donde los estudiantes deben escribir su nombre, su edad, su estado civil, y el número de hijos en caso que respondan afirmativamente a la pregunta ¿tiene hijos?; la última pregunta de este cuestionario final (U.) es una pregunta abierta para que los estudiantes expresen otros factores que ellos consideren podrían generar su deserción de la clase y de la universidad. Al igual que García (1987), este cuestionario que será utilizado para analizar las posibles causas de

deserción, tendrá en cuenta la misma categorización de las preguntas; dichas categorizaciones son: preguntas estructurales donde se incluyen factores que podrían considerarse como responsabilidad de la institución; de tipo pedagógico se encuentran situaciones referidas al material de aprendizaje, interacción maestro-estudiantes y empatía hacia el docente; socioambientales que incluyen obligaciones laborales, familiares, escasos recursos económicos o de residencia. Finalmente se encuentran las de orden psicológico donde se señalan aquellos aspectos que hacen referencia a la formación básica, a los hábitos y técnicas de estudio y dificultades en el proceso de aprendizaje.

Según García (1987), su cuestionario cubre las dos propiedades básicas requeridas para que un instrumento de medición sea correcto: fiabilidad y validez. De acuerdo con la fiabilidad, en este instrumento, los grupos de variables seleccionadas se midieron a través de las siguientes preguntas: tiempo de estancia en la UNED dentro del cual se incluía el trabajo académico realizado.

Estas preguntas fueron realizadas puesto que se quería conocer el tiempo durante el cual el estudiante que deserto estuvo “realmente” ejerciendo como estudiante en esta universidad y por otra parte se quería saber que actividades de tipo académico llegó a realizar antes de la decisión de abandonar la universidad. La prueba X^2 arrojó como resultados: $X^2 = 109,47$; gl.=12; N. de significación superior a 99,9%; $C=0,584$; $C_{\text{máx.}} = 0,816$ y $C/C_{\text{máx.}} = 0,715$. La segunda pregunta que se tuvo en cuenta para establecer la fiabilidad del *Cuestionario de alumnos y abandonos* fue acerca de la actividad académica después de abandonar la carrera en la UNED. Mediante la prueba X^2 se

obtuvo los siguientes resultados: X^2 con corrección de Yates= 146,96; gl.=1. Nivel de significación por encima del 99,9%; $C= 0,656$; $C_{\text{máx.}}= 0,707$ y $C/C_{\text{máx.}} = 0,927$.

4. Por su parte, la Variable 3: Rendimiento Académico, se consultó con el docente las notas obtenidas durante el mismo período. En efecto, la técnica para la recolección de datos de esta variable, fue la consulta al docente de la asignatura, sobre las calificaciones obtenidas por la muestra hasta la doceava semana de clases, para obtener el promedio del rendimiento. Este promedio es el resultado de la sumatoria de las notas del primer y segundo corte de exámenes parciales, que van en una escala de 0,00 a 5,00. Si bien el porcentaje total de la calificación al final del curso es del 100% o su equivalente a 500 puntos, dividido en tres cortes: 30% o 150 puntos, 35% o 175 puntos y 35% o 175 puntos, en este estudio se tomó como Rendimiento Académico el equivalente al 65% o 325 puntos, de la calificación total, es decir que se tomaron las calificaciones del primero y segundo cortes.

Dentro de los examen-parcial en cada corte, se evalúan todas las habilidades de la lengua extranjera: (*speaking*) hablar, (*listening*), escuchar, (*reading*), lectura, (*writing*), escritura, (*vocabulary*) vocabulario y (*grammar*), gramática. No obstante y como fue ya mencionado, se tomaron las notas obtenidas hasta la doceava semana de clases, es decir del primer y segundo corte, en donde se evaluó: habilidad de habla del primer corte, escucha del primer y segundo corte, comprensión de lectura del segundo corte, gramática del primer y segundo corte, vocabulario del primer y segundo corte y pronunciación del primer y segundo corte. No se pudo obtener notas de la habilidad de escritura, ya que como estos son estudiantes que tienen conocimientos muy bajos en inglés, el departamento de dicha asignatura estableció que la manera de evaluar esta

habilidad y la habilidad de comprensión de lectura del primer corte, sería bajo una serie de trabajos en clase y *quizes* cuya nota se obtendría al final del semestre. Por tanto, lo que se hizo fue promediar las calificaciones obtenidas en el primero y segundo corte, para hallar el indicador de la variable Rendimiento Académico.

5.4. Procedimiento

El procedimiento de la presente investigación se dividió en 4 fases a saber:

Fase I: Prueba piloto realizada a los estudiantes que se encontraban en el nivel elemental de ingles durante el primer semestre del año 2008.

En esta fase, con el propósito de realizar una prueba piloto, se aplicaron el Inventario de Fobia social de Davidson (1995, citado por Connor KM et al, 2000) y el cuestionario que analiza las posibles causas de deserción (García 1989) a los estudiantes de inglés elemental de la Licenciatura en Lenguas Modernas con el fin de analizar estos instrumentos y realizar algún cambio en estos si fuese necesario. Se encontró en este pilotaje que era necesario cambiar la escala del Inventario de Fobia Social de Davidson (1995, citado por Connor Km et al, 2000) ya que la escala de respuestas era cualitativa, con las opciones desde “nada” hasta “extremo”, a una escala cuantitativa de 1 a 5. Cuando se compararon los resultados del pilotaje, es decir, entre el Inventario de Fobia Social y la Encuesta de Causas de Deserción, se reportaron porcentajes más altos de resultados negativos en la Encuesta de Causas de Deserción de García, (1989). Esto llevó a considerar, que posiblemente el hecho de encontrar palabras como “mucho” y “extremo” intimida a los estudiantes, haciéndolos cambiar, probablemente, de respuesta.

Fase II: Aplicación de los cuestionarios a los participantes

En esta fase se aplicaron los cuestionarios, para medir el temor al desempeño así como las causas de deserción, a los estudiantes de la clase de inglés elemental de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. En esta aplicación, sólo se obtienen los resultados de la variable *Temor al desempeño* puesto que para las otras dos variables era necesaria la información obtenida hasta la doceava semana de clases.

Fase III: recolección de la información concerniente al rendimiento académico y deserción.

Se realizó la recolección de datos del segundo parcial y el total de fallas obtenidas por los estudiantes y se procedió a analizar los resultados. .

6. RESULTADOS

El proceso llevado a cabo para el análisis de datos se dividió en varias etapas. La primera consistió en observar y clasificar los resultados de la variable Temor al Desempeño, obtenidos con el Inventario de Fobia Social de Davidson (1995 citado por Connor et al, 2000). En segundo lugar, se recolectaron los datos de las variables Rendimiento Académico y Deserción, y se procesaron mediante el software estadístico SPSS 16.0

El análisis estadístico consistió en elaborar, en primera instancia, un análisis descriptivo de las variables temor al desempeño, y rendimiento académico (Tabla 1); en segundo lugar se elaboró una tabla de frecuencia de las variables temor al desempeño, deserción académica y carrera cursada, (Tabla 2). Finalmente, se procesaron los datos obtenidos en las variables Temor al Desempeño y Rendimiento Académico se correlacionaron a través del coeficiente de correlación de Pearson. Es preciso aclarar que el “coeficiente de Pearson es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o razón” Hernández, Fernández y Baptista (2006).

Para hallar la correlación entre las variables Deserción y Rendimiento Académico y, la correlación entre el Temor al Desempeño y Deserción se utilizó la prueba estadística Puntual Biserial, (Tabla 3). La prueba estadística puntual biserial es una prueba estadística utilizada en el campo de la psicometría que sirve para evaluar correlaciones o ítems que componen un test.

A continuación se presentan las tablas y gráficas correspondientes al análisis de resultados y, posteriormente en la sección de análisis y discusión, se hace referencia a ellas con base en el problema y las hipótesis planteados, a partir del marco conceptual.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las variables Temor al Desempeño y Rendimiento Académico

Variable	N	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	Desviación típica
Temor al desempeño (T.D.) (cuantitativo)	19	1	32	16.5	8.9
Rendimiento Académico (R.A.)	19	0	3.0	2.3	0.9

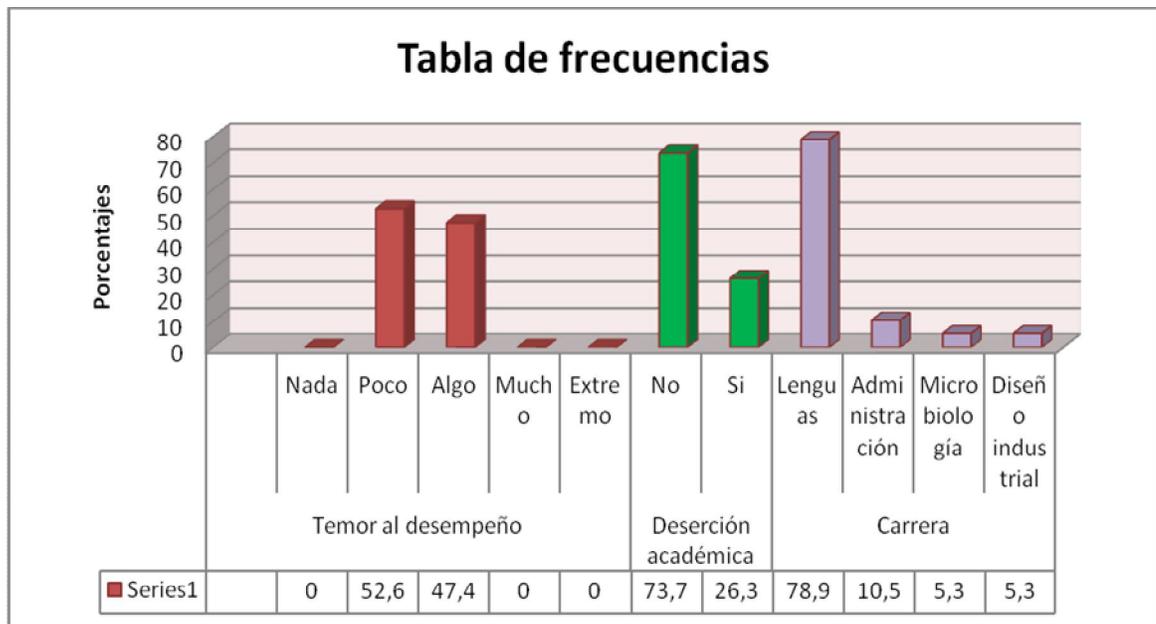
En esta tabla se puede estimar que en lo que se refiere al temor al desempeño, hay una media de 16.5, que de acuerdo con el Inventario de Fobia social de Davidson (1995 citado por Connor et al, 2000) estaría dentro de un término “algo” que va desde un puntaje de 1 hasta 17 lo cual está dentro de un término normal ya que como se sabe el miedo es algo inherente a los humanos y no es posible que haya ausencia de ésta en un individuo o grupo de individuos. Por otra parte se puede apreciar que la media en lo que se refiere al rendimiento académico es de 2,3 lo cual se entiende como un rendimiento académico medio-bajo que corresponde a 3,8 dentro de una escala de 0,0 a 5,0.

Tabla 2.

Frecuencia y porcentaje, tanto en las respuestas dadas al Inventario de Fobia Social- Temor al desempeño-, la Deserción Académica y la carrera, de los estudiantes de la muestra

Temor al desempeño	Respuestas	<i>F</i>	%
	Nada	0	0
	Poco	10	52.6
	Algo	9	47.4
	Mucho	0	0
	Extremo	0	0
Deserción académica			
Deserción académica	No	14	73.7
	Si	5	26.3
Carrera			
Carrera	Lenguas	15	78.9
	Administración	2	10.5
	Microbiología	1	5.3
	Diseño Industrial	1	5.3

Grafico 4. Diagrama de barras en las respuestas dadas al Inventario de Fobia Social- Temor al desempeño-, la Deserción Académica y la carrera de los estudiantes de la muestra



Mediante el gráfico 4, y la tabla 1, se puede observar, en porcentajes, que en lo que se refiere al temor al desempeño el 52.6% de los estudiantes presentaron poco temor a desempeñarse dentro del aula de clase, frente a un 47.4 %, quienes reportaron que sienten “algo” de miedo al realizar diferentes actividades dentro del aula de clase y al encontrarse ante determinadas situaciones sociales. Dentro de las demás posibilidades de respuesta como lo son las posibilidades nada, mucho y extremo no se registró ninguna puntuación.

En cuanto a la variable deserción el 26.3% desertó, mientras un n 73.7% de individuos se mantuvo. Finalmente, como esta es una clase que es dictada para y por la

Licenciatura en Lenguas Modernas, se registra una cantidad mayor de estudiantes 78.9% pertenecientes a esta carrera, comparada con el número de estudiantes de otras carreras, quienes solo representan el 21.1% de la muestra del estudio.

Tabla 3.

Correlación entre las variables Temor al desempeño, Rendimiento Académico y deserción.

	Temor al desempeño (T.D.)	Rendimiento académico (R.A.)	Deserción (D.S.)
Temor al desempeño	1	-0.12*	-0.25**
Rendimiento académico	-0.12	1	-0.77***
Deserción	-0.25	-0.77	1

* Resultado obtenido mediante el coeficiente de Pearson

** Resultado obtenido mediante la prueba estadística puntual biserial

*** Resultado obtenido mediante la prueba estadística puntual biserial

Correlación entre el Temor al Desempeño (T.D.) y Rendimiento Académico (R.A.)

Al realizar la correlación entre las variables temor al desempeño (T.D.) y rendimiento académico (R.A.), utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, se encontró una correlación negativa o inversa de -0.12 entre las dos variables, lo cual se entiende como una correlación baja entre las variables; esta relación hace referencia al hecho que entre más aumenta el temor al desempeño, el rendimiento académico disminuye.

Correlación rendimiento académico (R.A.) y deserción (D.S.)

Los resultados muestran una relación negativa alta de -0,77, para lo cual se entiende que a medida que el rendimiento académico aumenta, los índices de deserción disminuyen y que numéricamente aparenta ser un índice que explica la deserción debido al alto grado de correlación existente entre las dos variables.

Correlación temor al desempeño (T.D.) y deserción (D.S.)

Se puede observar que los datos muestran una correlación negativa entre las variables temor al desempeño y deserción de -0.25 lo que se puede interpretar como una relación baja entre las variables de estudio. Dados estos datos, se puede afirmar que el hecho de presentar altos niveles en el Inventario de Fobia social no influye o influye muy poco en la decisión que tomen los estudiantes con respecto al hecho de abandonar sus estudios.

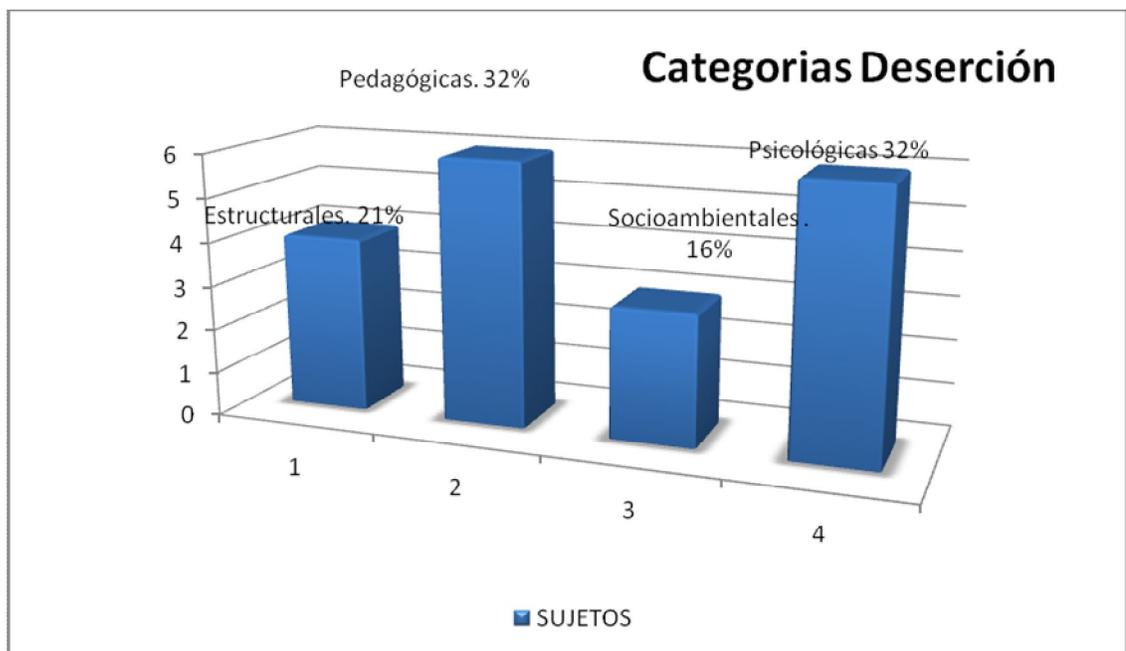


Gráfico 5. Gráfico de causas de deserción académica

Las categorías que se tuvieron en cuenta para el cuestionario que identificó las posibles causas de deserción fueron causas de tipo estructural, pedagógicas, socioambientales, y psicológicas; se puede observar que las de tipo pedagógicas obtuvieron un mayor porcentaje, al igual que las pedagógicas, seguido de las razones de tipo estructural y finalmente las ambientales.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue medir la relación existente entre temor al desempeño, rendimiento académico y deserción en un grupo de estudiantes de inglés elemental que dicta la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia universidad Javeriana. Como hipótesis de investigación se planteó que:

1. Entre mayor temor al desempeño se presentaría un menor rendimiento académico.
2. Entre mayor temor al desempeño habría mayores índices de deserción académica.
3. A mayor rendimiento académico los índices de deserción serían más bajos.

Con los datos obtenidos a través de la pruebas de correlación de Pearson y de la prueba estadística de correlación puntual biserial, se encontró que los datos apoyan dos de las tres hipótesis de investigación planteadas; con respecto a la primera hipótesis establecida, se encontró mediante el coeficiente de correlación de Pearson que hay una relación inversamente proporcional (negativa) entre las variables temor al desempeño y rendimiento académico con un índice bajo de $r = -0.121$. Esto significa que a mayores niveles de miedo y discomfort que presentan los estudiantes dentro del salón de clase, se comprueba un menor rendimiento académico. Estos resultados estarían apoyando una vez más lo mencionado por Ausubel dentro de su teoría del aprendizaje significativo (1976) donde manifiesta que una de las condiciones para que haya un aprendizaje real es la predisposición positiva hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes, de la misma manera se relaciona con Griffore (1977) lo que éste afirma sobre el temor al fracaso, y su relación con la dificultad que se presenta a los individuos para afrontar retos y con la

hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) donde se sostiene que los individuos que poseen altos niveles de ansiedad y de desmotivación crean un filtro afectivo que les impedirá el aprendizaje y/o adquisición. No obstante, hay que tener en cuenta que la relación obtenida en estos resultados no es muy alta lo que da a entender que el temor al desempeño no es la única causa a la cual atribuir que un estudiante obtenga resultados no satisfactorios dentro del salón de clase.

Con respecto a la segunda hipótesis de investigación -Entre mayor temor al desempeño habría mayores índices de deserción académica- analizada mediante la prueba de correlación biserial puntual, se encontró que hay una correlación inversa de $r = -0,25$ entre el temor al desempeño y los índices de deserción presentados en la muestra. Es decir, que la hipótesis de investigación planteada no fue apoyada por los datos obtenidos.

De acuerdo con lo encontrado, el hecho de que los estudiantes hayan obtenido altos puntajes en el Inventario de Fobia social no significa que esto influya significativamente en el hecho de abandonar las clases de inglés. No obstante hay que tener en cuenta que el grado de correlación es bajo por lo cual se da a entender que hay probabilidad que los estudiantes abandonen sus estudios a causa de factores motivacionales y emocionales. Ahora bien, si se toma como referencia que el hecho de presentar altos niveles de miedo e incomodidad afecta de alguna manera el ambiente dentro del salón de clase, se estaría confirmando una vez más lo afirmado por Tinto (1972) quien expresa que los procesos de interacción entre maestros, estudiantes y la institución pueden inducir a algunos individuos a la deserción; La relación encontrada entre estas variables sugiere que el temor al desempeño no afecta la asistencia a clases, o en otras palabras, los estudiantes

mediante su inasistencia confirman que aunque puede haber algo dentro del aula de clase, (profesor, clase en general, ambiente de la clase, etc.) que les causa inconformidad no es la única razón ni más significativa por la cual deciden no regresar o regresar de forma esporádica a las clases de inglés.

Los datos obtenidos para la tercera hipótesis de investigación muestra una correlación inversa alta de $r = -0,77$, lo que se puede interpretar como a medida que aumenta el rendimiento académico, los índices de deserción presentados por los estudiantes serán más bajos. Estos resultados son congruentes con lo que autores tales como Fontalvo (2004), Girón y Gonzales (2005) y Tinto (1982 citado por Girón y Gonzales 2005) manifiestan. Por ejemplo, se puede afirmar que una de las causas que puede afectar el rendimiento académico y a la vez llevar a la deserción puede ser la falta de preparación por parte del estudiante para asumir las cargas académicas y las exigencias universitarias que en algunos casos pueden afectar a los individuos, ya que son estudiantes que están en primer semestre. Del mismo modo, se puede inferir que el sistema académico y la forma de evaluar pueden conducir al estudiante a obtener notas no satisfactorias y por ende a desertar, ya que no obtiene resultados que le permitan sentirse cómodo.

Vale la pena mencionar que en el cuestionario en el que se analizó las posibles razones por las cuales un estudiante decide desertar, se encontró que las categorías en las que hubo un mayor porcentaje fueron las categorías 2 y 4 que tratan aspectos de tipo pedagógico (2) y de tipo psicológico (4) dentro de las cuales se identificaron situaciones como: la complejidad de los materiales solicitados en clase, la metodología del profesor de inglés, interacción profesor-estudiantes, y de tipo psicológico se pueden señalar: falta

de hábitos y técnicas de estudio, dificultades para asimilar los contenidos de la clase, escasa motivación para continuar y la no correspondencia del nivel de lengua exigido por la clase.

Adicionalmente, dentro de una pregunta abierta hecha a los estudiantes sobre qué otras posibles razones podrían considerar generan su deserción se obtuvieron respuestas variadas, como por ejemplo, abandonar la clase por realizar viajes, por problemas de salud, por cambio de residencia etc. no obstante algunas respuestas de diferentes estudiantes convergieron en aspectos relacionados con la clase en cuanto a la falta de dinamismo de la clase y la actitud del profesor, la metodología, maltrato físico y o psicológico, nivel de lengua exigido por el docente, falta de empatía con el profesor y ambiente e interacción con los compañeros de clase.

En este sentido, vale la pena tener en mente que un desertor no es solamente la persona que decide abandonar sus estudios totalmente, sino que también puede ser un estudiante que adolece de motivación e interés para desempeñarse dentro del salón de clase, o estudiantes que muestran resistencia a desarrollar actividades formativas.(Páramo y Correa 1999).

Los resultados sugieren además, que una de las posibles causas que más afecta la deserción académica son los resultados obtenidos por los estudiantes a lo largo del curso y que no hay correctivos o soluciones visibles que motiven a los estudiantes a dedicarse más al estudio, sino que esta situación “se deja tal cual” hasta que el estudiante termina el semestre. Hay que tener en cuenta que para evitar el mal desempeño académico y la deserción es necesario incrementar la motivación en los estudiantes, Clemente (1998) puesto que como ya se expuso los factores motivacionales influyen decisivamente en el

proceso de aprendizaje de una segunda lengua, (Clement, Gardner & Smithe 1980) pero que si por el contrario se obliga al estudiante sin tener en cuenta sus emociones se puede crear en estos un sentimiento de deficiencia y de mala imagen hacia el aprendizaje de la L2. (Hernick y Kennedy 1968, citados por Mc Laughlin 1987).

De lo mencionado anteriormente, se evidencia que el rendimiento académico está estrechamente relacionado con el temor al desempeño y que al presentarse un nivel alto de temor para desempeñarse dentro de las actividades de la clase, el rendimiento académico se ve afectado negativamente (Atkinson. 1974; Williams y Burden.1999) esto quiere decir que posiblemente los estudiantes que obtuvieron puntajes altos en el Inventario de Fobia social y lograron notas bajas en su promedio académico, pudo ser debido a su temor al que dirán, a las posibles correcciones que pudiese hacer el profesor o simplemente miedo a sentirse como el centro de atención de la clase. De la misma manera, se puede afirmar que dichos estudiantes que obtuvieron notas bajas y que al mismo tiempo obtuvieron porcentajes altos de temor al desempeño pueden tener más posibilidades de retirarse de la clase de inglés. Y de hecho al indagar sobre esto, el profesor que dicta esta asignatura, manifestó que aquellos estudiantes que fueron definidos como desertores, en su mayoría eran estudiantes que no obtuvieron buenas notas desde el principio del semestre y que poco a poco comenzaron a faltar a las clases de inglés, este hecho corrobora lo descrito por Clemente (1998) quien afirma que el rendimiento y la motivación son bidireccionales y se necesitan la una de la otra. Adicionalmente, el profesor encargado de este grupo afirma que estos estudiantes (definidos como desertores) se veían desmotivados y que su participación en las actividades de la clase, (tales como tareas, responder a preguntas hechas por el profesor,

pasar al tablero, etc) no era activa. Esta situación descrita por el docente nos da a entender y a reafirmar una vez más la correlación existente entre las variables de estudio y en parte, lo encontrado en investigaciones tales como Granados (2004) y Machuca (2004) quienes afirman que factores afectivos negativos como la ansiedad y las creencias de los estudiantes tienen incidencia en el rendimiento académico, de la misma manera se puede recurrir a Bastidas (2006) quien afirma que las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades para desarrollar diversas tareas académicas son variables motivacionales que predicen su logro.

Por otra parte el análisis descriptivo de las variables demuestra que existe en primer lugar un porcentaje de miedo normal, teniendo en cuenta la escala de Davidson (1995 citado por Connor et al 2000) es decir no existe ausencia pero tampoco hay Fobia al desempeño, lo cual es entendible puesto que era muy difícil pensar que en esta variable se pudiese encontrar individuos que no reportaran ningún disconfort ante situaciones de tipo social y de interacción con los demás lo cual negaría lo propuesto por Watson (1970 citado por Gray 1971) y Ausubel (1983) quienes afirman que el miedo está dentro de las emociones de los humanos y que es imposible separarse de estas. Igualmente, se encontró en la variable rendimiento académico que hay un promedio general de 2,3 puntos sobre 3,0.(lo que representaría dentro de una escala de 1 a 5, un promedio de 3,8) Lo cual se puede definir como un rendimiento medio, este hecho de alguna manera se puede justificar por el nivel de entrada de los estudiantes de este nivel que en la mayoría de los casos es muy bajo y por su inexperiencia en la universidad, hay que recordar que son, estudiantes de primer semestre y que el hecho de ingresar a la universidad, puede

causar ansiedad y otras emociones negativas en los individuos que posiblemente afecten su desempeño académico.

Por otra parte, en la tabla de frecuencia donde se tuvo en cuenta la deserción académica, la carrera cursada por la muestra y el temor al desempeño, se encontró que un 52,6% de estudiantes obtuvieron un puntaje entre 1 y 17 lo que se traduce en términos cualitativos como “poco” y un 47,4% obtuvieron un puntaje entre 18 y 35 lo que se entiende como “algo”. Estos datos son un indicador, aunque no muy fuerte, que hay posibles factores que están desmotivando a los estudiantes o que el estudiante no se siente cómodo dentro de la clase de L2; lo cual podría interferir con su proceso de aprendizaje (Krashen, 1989) adicionalmente, se encontró que los datos arrojados con respecto a la deserción un 26,3% de estudiantes desertaron frente a un 73,7% de estudiantes que decidieron seguir en la clase. Se puede resaltar que el porcentaje de deserción tiende a ser un poco alto, teniendo en cuenta que son estudiantes que apenas están empezando la carrera, lo cual de alguna manera confirmaría lo propuesto por Girón y Gonzales (2005) manifiestan que el “rendimiento académico es un factor causante de deserción ya sea voluntaria o involuntaria” o lo que manifiesta Fontalvo (2004) que afirma que las dificultades académicas y la falta de preparación de los estudiantes al iniciar sus estudios universitarios inciden significativamente en el bajo rendimiento académico y por ende conlleva a la deserción.

Vale la pena mencionar que los resultados obtenidos muestran la manera como se forma una especie de círculo vicioso entre las tres variables de estudio ya que los estudiantes al no sentirse cómodos dentro del aula de clase, deciden no regresar a la clase, o asistir de vez en cuando, y de esta manera afectan su rendimiento académico

(clemente 1998) lo cual también afecta su motivación y así sucesivamente. Esta situación es de alguna manera como la afirma Richards (1997, citado por Correa y Páramo 1999) donde sostiene que el hecho de desertar no solamente puede ejercer consecuencias a nivel cognitivo o pedagógico sino que también causa problemas psicológicos que afectan la autoestima y la autoimagen de los individuos desertores.

De acuerdo con los resultados obtenidos así como con la teoría y los antecedentes anteriormente expuestos, se puede llegar a la conclusión que efectivamente las experiencias negativas influyen en cualquier proceso de aprendizaje, y en este caso específico en el aprendizaje de una lengua extranjera; vale la pena resaltar que dichas experiencias no influyen de la misma manera en todos los individuos, ya que cada persona no reacciona de la misma manera ante determinados estímulos, este hecho nos hace pensar las implicaciones que una investigación como esta puede tener en el campo de la pedagogía así como en el de la investigación educativa.

En primera instancia se puede señalar que existen prácticas pedagógicas que de alguna manera llevan a los estudiantes a que el temor que estos sienten dentro del aula de clase o bien se mantenga o sea eliminado, dentro de estas prácticas se puede mencionar la manera de evaluar, la metodología empleada por el profesor sea en el caso que el docente solo se preocupe por dictar su asignatura sin tener en cuenta a los estudiantes que pueden tener inconvenientes a la hora de aprender o en el caso que el docente solo demuestre interés en aquellos estudiantes que participan activamente.

En segunda instancia se puede señalar que el factor motivación es un elemento que no se esta teniendo en cuenta totalmente dentro del aula de clase, valdría la pena preguntarse ¿que se está haciendo para mantener altos índices de motivación y más si se trata de

estudiantes que apenas están empezando su vida universitaria y que no están acostumbrados a este ambiente y su carga académica? En estos casos la propuesta que se puede hacer es primero que todo implementar técnicas de reducción de temor o ansiedad, como charlas, o actividades en donde cada estudiante pueda expresarse sin sentirse presionado o tal vez con temor al que dirán o las correcciones de los maestros o como lo propone Bastidas (2006) los maestros de una lengua extranjera como el inglés deben ayudar a sus estudiantes a mantener un alto concepto sobre si mismos y sobre sus capacidades para aprender una lengua extranjera ya que de acuerdo con investigaciones se concluye que los estudiantes que creen que son competentes y eficaces en el aprendizaje de una lengua extranjera son aquellos que están más comprometidos y motivados con este aprendizaje.

Luego se podría tratar, de manera gradual, de exponer a los individuos, sobretodo a aquellos que más miedo demuestren, ante los eventos temidos, por ejemplo; un estudiante que demuestra mucho miedo a hablar en publico se puede poco a poco invitarlo a que haga exposiciones o presentaciones ante sus compañeros de tal manera que al estar tan expuesto a dicho estimulo la sensación de miedo vaya desapareciendo. Esta propuesta estaría apoyada por Logan (1976) quien afirma que al existir situaciones temidas que son ineludibles, como hablar en público o las reuniones sociales etc, es necesario que el individuo esté expuesto ante ese estímulo temido, siempre y cuando no se vea acompañado de eventos aversivos; dicha exposición llevará, gradualmente, a la extinción del temor.

Otro punto que se puede tener en cuenta sobre la incidencia de esta investigación pero relacionado más con la práctica investigativa, es que no hay un instrumento como

tal que mida el temor al desempeño, elemento fundamental en esta investigación, de igual manera, se evidenció que el temor al desempeño dentro del aula de clase no es un aspecto que se esté tomando en cuenta para investigaciones lo cual es preocupante puesto que, como se demostró en este estudio, el temor a actuar dentro del aula de clase es un factor que afecta el rendimiento académico y la deserción ahora bien, una propuesta investigativa es indagar ¿qué otros aspectos se pueden ver afectados por el temor al desempeño?

En resumen, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que efectivamente existe relación entre las variables temor al desempeño, rendimiento académico y deserción dentro del grupo de estudiantes que tomaban la clase de inglés elemental dictado por la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, estos mismos análisis evidencian que cuando el temor al desempeño aumenta el rendimiento académico se ve afectado así como los índices de deserción de la misma manera, al incrementar el rendimiento académico los índices de deserción son mas bajos. Por ultimo, seria altamente recomendable realizar investigaciones teniendo en cuenta otras variables como: a) diferencias en términos de sexo y su relación con el temor al desempeño, b) el temor al desempeño y su diferencia en varias poblaciones y rangos de edad (colegios/universidades) c) implicaciones positivas del temor al desempeño d) el rendimiento académico y su relación con la interacción profesor/estudiante e) factores incidentes en la deserción estudiantil de los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana

Al tratar interrogantes con las variables descritas anteriormente, se estarían trabajando de alguna manera esos factores negativos principalmente el miedo que, como

se demostró anteriormente, inciden de manera negativa en el aprendizaje de una segunda lengua y de cualquier otro aprendizaje en general. Igualmente, se estaría demostrando y reafirmando la importancia que se le debe dar a estos factores negativos dentro del aula de clase y las posibles soluciones que se podrían dar a dichas situaciones como incrementar la motivación de los estudiantes, darle un sentido al hecho de aprender y de enseñar etc. puesto que una condición importante para mantener un buen rendimiento académico y evitar la deserción, es incrementar la motivación intrínseca en los estudiantes (Clemente 1998). Ahora bien, si se logra indagar más sobre estas ramas de la pedagogía y la psicología social, se estaría ampliando y actualizando de igual manera, todo lo que tiene que ver con nuevas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras y la implicación que factores afectivos y sociales pueden tener en estas nuevas metodologías. Adicionalmente, es importante sugerir estudios relacionados con la deserción estudiantil ya que es un aspecto que se tiene muy olvidado o como lo menciona Spady (1970 citado por Girón y Gonzales 2005) hay necesidad de un acercamiento interdisciplinario más riguroso para entender el fenómeno de la deserción; la deserción es un tema sobre el cual no hay muchas investigaciones ni medidas que lo estén previniendo; también sería importante diseñar estrategias educativas para mantener altos índices de motivación y evitar la deserción académica que como se explicó anteriormente, trae consigo consecuencias a nivel cognitivo y/o emocional y de lo cual no hay correctivos visibles.

8. REFERENCIAS

- Acton, J. (1979). *Second language learning and perceptions of differences in attitude*. Unpublished dissertation. University of Michigan.
- Arno, W. (1984). *Teorías y Problemas de Introducción a la psicología*. New York, McGraw-Hill company.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. MéxicoD.F.: Trillas.
- Ausubel, D. (1983). *El Desarrollo infantil, El desarrollo de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Baro, I. (2000) *Psicología social de la guerra, Trauma y terapia*. El Salvador: U.C.A Editores
- Bastidas, J. (2006) *A framework to understanding motivation in the TESOL Field*. *Revista Profile, Universidad Nacional N° 7*.
- Busnardo, J. y El-Dash, L. (2001), *Perceived in-group and out-group stereotypes among Brazilian foreign language students*. *International Journal of applied linguistics*, Vol 2, N. 2.
- Clement, R., Gardner, R. & Smythe, P. (1980). "Social and individual factors in second language acquisition", en American Psychological Association, database Recuperado Marzo 1, 2008 [en línea], 57 (27). Disponible en <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=main.showContent&id=1964-02496-001&view=fulltext&format=pdf..>
- Clemente, A. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Connor, M., Davidson JR, Churchill LE, Sherwood A, Foa, E. y Weisler, R. (2000). *Psychometric properties of the Social Phobia Inventory (SPIN)*. *Journal Psychiatry* Abril; 176: 379-86.
- Correa, C. y Páramo, G. (1999). *Deserción estudiantil universitaria*. Conceptualización, en *Revista Universidad EAFIT*, núm. 114, p. 65-78.
- Crozier, R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Dean, Brown J. (2005), *Testing in language programs*. New York, Mc Graw Hill.

Fernández, R., Hernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*, Bogotá: Mc Graw Hill Interamericana.

Fontalvo, P. (2004), *Factores afectivos y académicos que influyen en la deserción de los estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Trabajo de grado, no publicado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

García, A. (1987). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid: Taurus.

Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning, the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold Publishers Ltd.

Giles, H. (1979). *Toward a theory of language in group relations*. In Giles, H. *Language ethnicity and intergroup relations*, New York: Academic press.

Giron, L. & Gonzáles, D. (2005) Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En *Economía Gestión y desarrollo*, número 3, Octubre 2005.

Granados, J. (2004). *Relación entre ansiedad y desempeño en un examen oral de inglés como lengua extranjera en estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Trabajo de grado, no publicado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Gray, J. (1971). *la psicología del miedo*. Madrid: Guadarrama.

Griffore, R. (1977). *Fear of Success and Task Difficulty: Effects on Graduate students' Final Exam Performance*, en *Journal of Educational Psychology* Vo. 69, No. 6, 556-663. Recuperado Abril 7 de 2008 [en línea] disponible en <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=B04063C5-9475-FBAE-87C1-99D31EE535CD&resultID=1&page=1&dbTab=pa>.

Krashen, S. & Terrell, T. (1988). *The Natural Approach, Language acquisition in the classroom*. Londres: Prentice Hall International.

Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and language education*. Londres: Prentice hall International.

Krishnan, A. (1998). *Gender differences in fear of success imagery and other achievement-oriented background variables among medical students*. en Proquest pshychology journals. Agosto 1998. [En línea] disponible en <http://proquest.umi.com>.

Larking, L. (1987) *Identity and fear of success*. En Journal of counseling psychology. Vol 34(1), Jan 1987, 38-45. Recuperado Julio 31 de 2008. [En línea] disponible en <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=C986A85F-FFA2-198A-7248-784194177F72&resultID=2&page=1&dbTab=pa>.

Logan, F. (1976). *Fundamentos de aprendizaje y motivación*. México D.F.: Trillas.

Machuca, M. (2004), *Relación entre las creencias de profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas de los grupos de inglés de nivel avanzado, intermedio bajo y pre-intermedio del programa de licenciatura en lenguas modernas de la pontificia universidad javeriana de Bogotá*. Trabajo de grado, no publicado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Baro, I. (2000). *Psicología social y de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador, UCA editores.

Mc Laughlin B. (1987). *Theories of second Language learning*. Londres: Edward Arnold (Publishers) Ltd.

Niedenthal, P., Krauth, S., & Ric, F. (2006). *Psychology of emotion: Emotion in social cognition*. New York: Psychology press.

Phelps, E. A. (2005). *Emotion and cognition: Insights from the studies from the human amygdala*, en Annual Review of Psychology, 27 (53). Recuperado Marzo 1, 2008, en ar journals [en línea] disponible en: <http://www.arjournals.com>

Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Morata editores.

Schumann, J. (1978). *The pidginization process: a model of second language acquisition*. Rowley, M.A: Newbury house.

Tinto, V., Anderson, A., Bowman, M. (1972) *Where colleges are and who attends: Effects of accessibility on college attendance*. New York: MacGraw-Hil Book Company.

Velilla, R. (1981). *Saussure y Chomsky Introducción a su lingüística*, Madrid: Editorial Cincel, S.A.

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

9. ANEXOS

ANEXO A

Formato de consentimiento informado

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Doy mi consentimiento informado para participar en este estudio. Consiento la publicación de los resultados del estudio siempre que la información sea anónima y disfrazada de modo que no pueda llevarse a cabo identificación alguna. Entiendo que, aunque se guardará un registro de mi participación en el estudio; todos los datos recogidos de mi participación sólo serán identificados por un código.

1. He sido informado de que mi participación en este estudio implicará exponer mis opiniones frente a mi desempeño académico, los temores que puedo presentar en la clase y posibles causas de deserción.

2. He sido informado de que mi participación en este estudio no implica ningún riesgo o molestia conocidos o esperados.

3. He sido informado de que no hay procedimientos “engañosos” en este estudio. Todos los procedimientos son lo que parecen.

4. He sido informado de que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento sin penalización de ningún tipo.

Las dudas sobre cualquier aspecto de este estudio pueden dirigirse al Laboratorio de Psicología Tel. 3208320 Ext. 5713

(Leslie Johanna Moncada, Evaluadora)

(Participante)

(Fecha)

ANEXO B1

Inventario de Evitación y Pánico social. (I.E.P.S.)

Identificación..... Fecha.....

Por favor, señale cuánto le han molestado los siguientes problemas durante la última semana. Marque sólo una casilla por cada problema y asegúrese de contestar los 17.

Nada Un poco Algo Mucho Extremo

- 1.- Tengo miedo a las personas con autoridad
- 2.- Me molesta ruborizarme delante de la gente
- 3.- Las fiestas y acontecimientos sociales me dan miedo
- 4.- Evito hablar con desconocidos
- 5.- Me da mucho miedo ser criticado
- 6.- Por temor al ridículo evito hacer cosas o hablar con la gente
- 7.- Sudar en público me produce estrés
- 8.- Evito ir a fiestas
- 9.- Evito actividades en que soy el centro de atención
- 10.- Hablar con extraños me atemoriza
- 11.- Evito dar discursos
- 12.- Haría cualquier cosa para evitar ser criticado
- 13.- Me dan miedo las palpitaciones cuando estoy con gente
- 14.- Temo hacer las cosas cuando la gente puede estar mirándome
- 15.- Entre mis mayores miedos están hacer el ridículo o parecer estúpido
- 16.- Evito hablar con cualquiera que tenga autoridad
- 17.- Temblar o presentar sacudidas delante de otros me estresa

ANEXO B2
I.E.P.S
CUESTIONARIO

Nombre: _____

Fecha _____

Por favor, señale cuánto le han molestado los siguientes problemas durante la última semana incluyendo hasta el día de hoy. Marque sólo una casilla por cada problema y asegúrese de contestar las 17 preguntas. No hay respuestas buenas ni malas.

ITEM		NADA	UN POCO	ALGO	MUCHO	EXTREMO
1	Tengo miedo a las personas con autoridad	1	2	3	4	5
2	Me molesta ruborizarme delante de la gente	1	2	3	4	5
3	Las fiestas y acontecimientos sociales me dan miedo	1	2	3	4	5
4	Evito hablar con desconocidos	1	2	3	4	5
5	Me da mucho miedo ser criticado	1	2	3	4	5
6	Por temor al ridículo evito hacer cosas o hablar con la gente	1	2	3	4	5
7	Sudar en público me produce estrés	1	2	3	4	5
8	Evito ir a fiestas	1	2	3	4	5
9	Evito actividades en que soy el centro de atención	1	2	3	4	5
10	Hablar con extraños me atemoriza	1	2	3	4	5
11	Evito dar discursos	1	2	3	4	5
12	Haría cualquier cosa para no ser criticado	1	2	3	4	5
13	Me dan miedo las palpitaciones cuando estoy con gente	1	2	3	4	5
14	Temo hacer las cosas cuando la gente puede estar mirándome	1	2	3	4	5
15	Entre mis mayores miedos esta hacer el ridículo o parecer estúpido	1	2	3	4	5
16	Evito hablar con cualquiera que tenga autoridad	1	2	3	4	5
17	Temblar o presentar sacudidas delante de otros me estresa	1	2	3	4	5
Total						

ANEXO C1

Cuestionario propuesto por García (1987, p. 392-393) para identificar las causas de deserción en los estudiantes de la UNED (universidad nacional de educación a distancia) en España.

Usted ha abandonado los estudios en la UNED. Además de los inconvenientes apuntados en las preguntas anteriores, ¿en que grado*³ considera que han podido influirle a la hora de abandonar los estudios cada una de las siguientes causas? (Rodear un número en cada línea).

1. ESTRUCTURALES

		M	B	P	N
A	La falta de conexión entre realidad y carrera elegida	1	2	3	4
B	La imagen equivocada que sobre la UNED tenía al suponer que sería fácil superar la carrera	1	2	3	4
C	La falta de información sobre los estudios que iba a iniciar	1	2	3	4
D	La ausencia de un servicio de orientación durante los estudios	1	2	3	4
E	La sensación de ser tratado como un número	1	2	3	4
F	La excesiva y costosa bibliografía recomendada	1	2	3	4

2. PEDAGÓGICAS

		M	B	P	N
G	La inadecuación del material didáctico a este tipo de estudios	1	2	3	4
H	La dificultad y amplitud de las propias unidades didácticas	1	2	3	4
I	El exceso y dificultad de cuadernillos de evaluación a distancia y prácticas	1	2	3	4
J	La dificultad para superar las pruebas presenciales	1	2	3	4
	La escasa ayuda recibida desde el centro				

³ Mucho: Esta ha sido una de las causas determinantes para abandonar. Bastante: Algo influyó esta circunstancia en mi decisión de abandonar. Poco: Mínimamente la tuve en cuenta a la hora de abandonar. Nada: No es razón que haya podido influir para adoptar tan seria decisión.

K	asociado de Mérida	1	2	3	4
L	La deficiente preparación de los profesores-tutores	1	2	3	4
M	La inasistencia de los alumnos a las horas de tutorías	1	2	3	4

3. SOCIO AMBIENTALES

		M	B	P	N
N	Los problemas que suponen las obligaciones laborales	1	2	3	4
O	La atención a la familia	1	2	3	4
P	Mi escasez de recursos económicos para afrontar tantos gastos	1	2	3	4
Q	La distancia desde el centro asociado al lugar de residencia	1	2	3	4

4. PSICOLÓGICAS

		M	B	P	N
R	La deficiente formación básica con que ingresé a la UNED	1	2	3	4
S	Mi falta de hábitos y técnicas de estudio	1	2	3	4
T	Mis propias dificultades para asimilar tantos contenidos	1	2	3	4
U	Mi falta de dedicación al estudio en cantidad y calidad	1	2	3	4
V	La escasa motivación que he tenido para continuar	1	2	3	4

ANEXO C2

Encuesta posibles causas de deserción ACADÉMICA Diseñado para los estudiantes de la clase de inglés elemental.

NOMBRE _____
 EDAD _____
 ESTADO CIVIL: CASADO(A) _____ SOLTERO(A) _____
 ¿TIENE HIJOS? SI _____ NO _____
 ¿CUANTOS? _____

Califique la importancia que tienen los siguientes factores para que usted pensara en abandonar la carrera/clase de inglés. Marque sólo una casilla por cada ítem y asegúrese de contestar todas las preguntas. No hay respuestas buenas ni malas.

B=bastante M= mucho P= poco N= nada

ÍTEM		B	M	P	N
A	La falta de conexión entre realidad y carrera elegida	4	3	2	1
B	No cumplimiento de sus expectativas frente a la materia (inglés)	4	3	2	1
C	La falta de dinero para comprar los instrumentos necesarios	4	3	2	1
D	Costo de la bibliografía solicitada en clase (libros de texto de gramática ,de pronunciación fotocopias)	4	3	2	1
E	La complejidad de los materiales solicitados en clase	4	3	2	1
F	La metodología empleada por el profesor de inglés	4	3	2	1
G	Su interacción con el profesor dentro del salón de clase	4	3	2	1
H	Las obligaciones laborales	4	3	2	1
I	Atención a la familia (hijos, padres abuelos)	4	3	2	1
J	Escasez de recursos económicos	4	3	2	1
K	Distancia entre su lugar de residencia y la universidad	4	3	2	1
L	Su nivel de lengua extranjera no corresponde con el nivel exigido en la clase ni con el de sus compañeros	4	3	2	1
M	Falta de hábitos y técnicas de estudio	4	3	2	1
N	Dificultades para asimilar los contenidos de la clase	4	3	2	1
O	Escasa motivación para continuar	4	3	2	1
P	Empatía hacia el profesor de inglés	4	3	2	1

Q. ¿Qué otro factor considera usted que podría generar su deserción de la clase de inglés o de la universidad?

Anexo D

Calificaciones estudiantes nivel elemental de inglés segundo semestre 2008.

Código	Carrera	Speaking 1 corte	Listening 1 corte	Grammar 1 corte	Pronunciation 1 corte	Listening 2 corte	Grammar 2 corte	Reading 2 corte	Pronunciation 2 corte	Total promedio
1	Lenguas	2,9	3,8	4	3	3,7	2,6	2,2	3	3,1
2	Lenguas	3,1	3	3	2	2	3,1	1,8	3,2	2,6
3	Lenguas	3,1	2,6	3,8	1,7	2,5	3,6	3,3	2,9	2,9
4	Diseño industrial	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
5	Lenguas	3,5	4,1	4,3	2,4	3,6	3	3,6	3,2	3,4
6	Lenguas	3,4	4,2	4,2	3,2	4,2	4,1	4,3	3	3,8
7	Administración	2,7	3,5	3,6	2,5	2,9	2,8	1,4	2,1	2,6
8	Administración	3,9	3,8	4,1	3,0	3,8	3,1	3	3	3,4
9	Lenguas	2,6	1,7	1,8	1,4	1,1	1,5	1	2,4	1,6
10	Microbiología	3	4,2	3,9	3,0	3,3	3,6	2,8	4	3,4
11	Lenguas	2,9	3,7	2,7	2,2	3,1	2,5	2,1	3,2	2,8
12	Lenguas	3,4	3,7	2,8	3,4	2,4	2,2	3,1	3,7	3,0
13	Lenguas	3,1	3,5	3,6	2,4	3,2	2,7	2	2,8	3,0
14	Lenguas	3	4	3,8	3,2	4	3,3	2,6	3,3	3,4
15	Lenguas	2,7	2,4	2,3	2,3	2,3	1	1,6	3,2	2,2
16	Lenguas	3,3	3,8	3,7	3,0	2,6	3,5	3,1	2,4	3,1
17	Lenguas	3,3	4,0	3,6	2,7	3,5	2,8	2,5	3,3	3,2
18	Lenguas	2,9	3,8	2,6	3,2	2,4	1,8	1,7	3,6	2,7
19	Lenguas	2,7	4,7	3,4	2,6	0	0	0	0	1,6