

# FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN INGLÉS EN EL OCTAVO GRADO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS FISCALES DE GUAYAQUIL.

## Percepciones de profesores y estudiantes

*FACTORS THAT INFLUENCE ACADEMIC PERFORMANCE IN ENGLISH AT THE EIGHTH GRADE OF PUBLIC INSTITUTIONS IN GUAYAQUIL. Perceptions of teachers and students*

Israel Bravo Bravo<sup>1</sup> , Maria Palmira Alves<sup>2</sup> 

### RESUMÉN

La actual investigación tuvo como objetivo general determinar la incidencia de los factores estresantes en el rendimiento académico en inglés de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Dicho estudio se desarrolló bajo el enfoque metodológico mixto de diseño no experimental descriptivo y correlacional con una muestra de 469 profesores de inglés a quienes se les aplicó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario con 24 ítems de respuesta de selección simple. También se realizaron entrevistas de grupo focal a 15 docentes y 16 estudiantes de octavo año. Los resultados obtenidos indican la relación entre las situaciones de estrés que experimentan los estudiantes y el rendimiento académico en inglés que generalmente obtienen debido al temor, la ansiedad, la falta de autoestima y de motivación que este estrés les genera. Estas circunstancias plantean la necesidad de adopción de estrategias motivacionales y de acompañamiento por parte del docente, sin embargo, el profesorado no es capacitado para el abordaje de esta situación y el diseño de tales estrategias.

**Palabras llave:** factores estresantes. rendimiento académico. Inglés. transición. problemas académicos.

### ABSTRACT

The current research had the general objective of determining the incidence of stressors in the academic performance in English of eighth-year students from public educational institutions in Guayaquil. This study was developed under the mixed methodological approach of non-experimental descriptive and correlational design with a sample of 469 English teachers to whom the survey technique was applied and as an instrument a questionnaire with 24 simple-selection response items, while 15 of these teachers were interviewed in depth. The results obtained indicate the relationship between the stressful situations that students experience and the academic performance in English that they generally obtain due to fear, anxiety, lack of self-esteem and motivation that this stress generates. These circumstances raise the need for the adoption of motivational and support strategies by the teacher, however, teachers are not trained to address this situation and design such strategies.

**Keywords:** stressors. academic performance. English. transition. academic problems.

<sup>1</sup> Universidad de Guayaquil: Guayaquil, Guayas, Ecuador

<sup>2</sup> Universidade do Minho

Autor Correspondente: Israel Bravo Bravo

E-mail: israel.bravob@ug.edu.ec

Recebido em 02 de Março de 2021 | Aceito em 05 de Julho de 2021.

## 1 - Introducción

El aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera en ocasiones puede ser una experiencia traumática para muchos alumnos. Diversos estudios reportan hallazgos de estudiantes con comportamiento afectado psicológicamente al tratar de aprender idiomas. Según Worde (1998), entre un tercio y la mitad de los estudiantes examinados informan haber experimentado ansiedad y estrés ante la adquisición de una segunda lengua.

Frecuentemente en la literatura sobre el aprendizaje de idiomas se observan estudios centrados en la influencia de factores psicológicos como la ansiedad o el estrés. Dichos estudios se han centrado en diferentes variables, como la tasa de adquisición de un segundo idioma, rendimiento en las aulas de idiomas o rendimiento en pruebas de idioma de alto nivel.

En este contexto el presente artículo examina el fenómeno del estrés en el campo del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Un tema principal de esta investigación es la influencia del estrés ante diversas circunstancias que sienten los estudiantes de octavo grado de secundaria en el aprendizaje del inglés y su consecuente rendimiento académico.

Después de una discusión sobre diferentes factores psicológicos que influyen en la adquisición de una segunda lengua, se describen los resultados obtenidos de entrevistas de grupo focal a docentes y estudiantes; y un cuestionario aplicado a los docentes para describir la medida de estos factores estresantes en los estudiantes de octavo grado de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil y su interrelación con otros factores afectivos, además de sus causas y efectos en la adquisición del lenguaje, esto para situar y examinar la relación entre estrés y aprendizaje del inglés en un contexto amplio.

### 1.1 Planteamiento del tema

Desde una perspectiva curricular MacIntyre (1998) señaló que con mayor énfasis en el lenguaje orientado a la competencia comunicativa existe una necesidad urgente de desarrollar estrategias para reducir el estrés en los programas educativos. El llamado a

mejorar los efectos negativos del estrés sobre el lenguaje también es sugerido por Young (1994), quien afirmó que los procedimientos antinaturales del aula, por ejemplo, el error de los docentes, la corrección de los métodos y la forma en que el profesorado interactúa con los estudiantes, son formas que pueden generar estrés en los estudiantes.

En tal sentido, las consideraciones pedagógicas en la planificación del curso deben considerar estados emocionales de los estudiantes. Los docentes deben convertir el aula en un entorno seguro y acogedor en el que los estudiantes puedan sentirse cómodos ofreciendo sus respuestas como voluntarios. Los profesores deberían también aclarar que el aprendizaje de idiomas implica cometer errores y los errores no son una demostración de fracaso (Elkhafaifi, 2005).

Este tipo de iniciativas docentes se hace especialmente necesarias en los primeros grados de la escuela secundaria, donde a menudo están presentes efectos de la transición de la etapa primaria a la secundaria, pues mientras algunos estudiantes transitan estas etapas sin problemas de envergadura, otros encuentran en el proceso una situación estresante y desafiante (Griebel & Niesel, 2004).

A juicio de los señalados autores, estos factores estresantes asociados a la transición a la escuela secundaria pueden afectar la capacidad y salud mental del estudiante, lo que a su vez incidirá en su rendimiento académico, especialmente en el caso de materias como inglés, donde los alumnos pueden experimentar un aumento del estrés cuando se les pide que completen tareas orales o presenten pruebas en dicho idioma.

De allí que atendiendo a estas implicaciones importantes en el rendimiento académico del alumno se plantea el desarrollo de una investigación de campo de nivel descriptivo buscando identificar los factores estresantes presentes en el entorno de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil y como estos afectan el aprendizaje del inglés y por ende el rendimiento académico en esta materia.

## 1.2 Objetivo General

- Determinar la incidencia de los factores estresantes en el rendimiento académico en inglés de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil.

## 1.3 Objetivos Específicos

- Describir los factores estresantes presentes en el entorno de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil.
- Identificar los efectos de los factores psicológicos en el aprendizaje del inglés como segunda lengua.
- Analizar la incidencia de factores estresantes en el rendimiento académico en inglés de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil.

## 1.4 Hipótesis

Los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil se ven involucrados en determinadas situaciones durante la transición de la primaria a secundaria y el proceso de enseñanza aprendizaje de inglés que les causan estrés y afectan su rendimiento académico.

## 2 Desarrollo

### 2.1 Marco teórico

#### 2.1.1 El estrés y la ansiedad en el aprendizaje de inglés

Existen diversos factores que afectan la receptividad de los alumnos en todas las materias en general y especialmente en aquellas que involucran el aprendizaje de un segundo idioma. Estos factores incluyen capacidad de atención, estrés, ansiedad, procedimientos en el aula, autoestima, anomia (choque cultural), competitividad, motivación y clima en el aula. Un punto para enfatizar es que estos factores están correlacionados y entrelazados en el sentido de que

cada uno de ellos afecta a los demás y este a su vez se ve afectado por ellos (Brown, 2001).

En este sentido, es conveniente investigar aquellos factores psicológicos que juega un gran papel en el rendimiento académico del estudiante, especialmente en aquellas materias donde se presume inciden mayormente dichos factores. Por ejemplo, se dice que la transición que se produce de la etapa primaria a la secundaria es una circunstancia generadora de ansiedad y que esta influye en los estudiantes de diferentes maneras.

De hecho, estudios previos han descubierto que un tercio de los estudiantes de idiomas extranjeros experimentan al menos un nivel moderado de ansiedad por el aprendizaje de dicho idioma (Horwitz, 2001). Los investigadores también han señalado que estos factores psicológicos tienen una doble influencia, por cuanto pueden motivar pero igualmente pueden desanimar a los estudiantes (Young 1991, Horwitz, 2001). En los estudios se señala que el tipo de influencia dependerá de cómo los maestros, padres y administradores perciben este desafío y lo enfrentan.

El estrés como uno de los factores afectivos de mayor impacto en los estudiantes de lenguas extranjeras se ha estudiado desde la década de 1970, Dicho elemento ha sido estudiado principalmente como generador de ansiedad, un estado de aprensión, un miedo vago que sólo se asocia indirectamente con un objeto (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1971; Scovel, 1991). En este contexto, se sabe que la ansiedad generada por el estrés negativo tiene un efecto grave no solo en el rendimiento lingüístico de los estudiantes, sino también en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua. Específicamente, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) definen la ansiedad como “la sensación subjetiva de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociados con una excitación del sistema nervioso autónomo sistema. De hecho, la ansiedad es un fenómeno multidimensional complejo que involucra a muchas otras variables independientes” (p. 125)

De modo que la ansiedad está entrelazada con el estrés y además con la atención, autoestima, motivación (Horwitz, Horwitz y Cope 1986). Los psicólogos

utilizaron el término “reacción de ansiedad específica” para diferenciar a las personas que están generalmente ansiosos dentro de una variedad de situaciones de aquellos que se muestran ansiosos solo en algunas situaciones (Horwitz, Horwitz y Cope 1986).

Por otro lado, los investigadores descubrieron que el tipo de ansiedad que afecta a los estudiantes de lenguas extranjeras es de un tipo especial llamado por Horwitz et al (1991) “Ansiedad por el idioma extranjero”. La ansiedad por el lenguaje en este caso se ve como un rasgo de personalidad que se vincula a la propensión del individuo a reaccionar de manera nerviosa cuando habla en el segundo idioma (Gardner y MacIntyre, 1993; Mitchell & Myles, 2004).

Asimismo, se habla de ansiedad transicional y patrones de anidación como una especie de ansiedad asociada con el paso de los estudiantes de una etapa a otra para aprender idiomas (por ejemplo, de la primaria a la secundaria) o la transferencia de una universidad a otra. Tal ansiedad provoca inseguridad en el estudiante en su interacción dentro del nuevo entorno y esto, por supuesto, conduce a la incapacidad de concentración de los estudiantes.

Igualmente, en diversos estudios también han identificado la ansiedad asociada con las tareas escolares como la realización de exámenes, hablar inglés y trabajar en grupos. En este orden de ideas, Horwitz et al (1986) describieron algunos síntomas que se pueden observar en estudiantes ansiosos, tales como preocupación, dificultad en la concentración, olvido, sudor y palpitaciones.

Asimismo, debido a estos factores psicológicos los estudiantes exhiben con frecuencia evasión en su comportamiento; por ejemplo faltan a clases, evitan hablar y posponen las tareas. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) fueron los primeros en estudiar la relación entre ansiedad y lenguaje, estableciendo un inventario de ansiedad llamado “Escala de ansiedad en el aula de idiomas extranjeros (FLCAS, siglas en inglés)

Según Horwitz et al. (1986), la ansiedad por aprender el segundo lenguaje comprende tres fuentes componentes, especialmente en relación con varios tipos de actividades que los alumnos realizan en el

aula: 1) aprensión a la comunicación 2) ansiedad ante los exámenes 3) miedo a la evaluación negativa.

La aprensión comunicativa, que generalmente se refiere a un tipo de ansiedad experimentada en entornos comunicativos interpersonales, es relevante para los contextos de aprendizaje de una segunda lengua donde el desempeño es monitoreado constantemente, tanto por el docente como por los demás estudiantes (Horwitz et al., 1986).

En efecto, algunos estudiantes pueden sentirse ansiosos al hablar en clase o ser reacios a participar en cualquier tarea, ya que podrían tener miedo de que sus profesores o compañeros se burlen de ellos; esto significa miedo a una evaluación negativa.

Young (1991) también ofreció una lista extensa de las posibles fuentes de ansiedad por el lenguaje; algunos de los cuales están asociados con el alumno, algunos con el profesor y otros están relacionados con la práctica instruccional. Young sostiene que la ansiedad por el lenguaje puede surgir de: 1) ansiedades personales e interpersonales; 2) creencias del alumno sobre el aprendizaje de idiomas; y 3) creencias del docente sobre la enseñanza de idiomas; 4) interacción docente-alumno; 5) procedimientos en el aula; y 6. pruebas de idioma.

Igualmente, Young (1991) señala la existencia de tres fases de ansiedad en relación con el deseo de aprender el idioma, lo que paradójicamente se convierte en una gran fuente de obstáculos para el rendimiento académico de los estudiantes en dicha materia. Una de las primeras fases se hace presente, por ejemplo, si un docente garantiza el aprendizaje y luego el estudiante descubre que aprender no resulta tan sencillo, por lo que comenzará a tener una ansiedad debilitante y, por lo tanto, no hará todo lo posible para aprender dicho idioma.

Otra fase de ansiedad que puede generarse es cuando la persona asume que el aprendizaje no está garantizado sino hace un esfuerzo real para aprender, y en este sentido la ansiedad lo estimulará y podrá hacerlo mejor. La última fase de la ansiedad aparece si al alumno le gusta aprender pero siente que, por mucho que lo intente, es más probable que no aprenda, entonces su ansiedad hace que el aprendi-

zaje de la segunda lengua se haga más difícil.

Cualquiera puede sorprenderse al saber que se necesita algún tipo de ansiedad para poder aprender una segunda lengua. Esto es llamado “Facilitar la ansiedad” o “ansiedad útil” como lo llamó Oxford (1999). Se trata de una especie de ansiedad necesaria para realizar una tarea. Los investigadores enfatizan el hecho de que facilitar la ansiedad se correlaciona positivamente con el aprendizaje de idiomas (Ehrman y Oxford, 1995).

Por otra parte, Brown (2001) afirma que un alumno podría mostrarse “débil” sin esta tensión facilitada por la ansiedad, por lo que el teórico advierte que esto puede conducir a otro tipo de ansiedad, la ansiedad debilitante o ansiedad dañina en el sentido de que obstaculiza el aprendizaje. Como señala Brown (2001) ausente la ansiedad se encuentra en un continuo de dos extremos donde cualquiera de estos puede resultar dañino para el aprendizaje.

A pesar de que muchos estudiantes temen a los exámenes en general, aquellos que están obligados a tomarlos en una lengua extranjera pueden sentir más presión, desafiado por el hecho de que necesitan recordar y coordinar muchos puntos gramaticales al mismo tiempo durante lo que dure la prueba.

Como resultado de esta presión adicional en las pruebas de lenguaje extranjera pueden escribir la respuesta incorrecta o simplemente “congelarse” debido al nerviosismo, incluso aun conociendo la respuesta correcta (Gardner y MacIntyre, 1994).

Los detalles referidos que pueden afectar el rendimiento académico de los estudiantes en una materia como inglés se deben a la ansiedad debilitante, la cual puede funcionar como un bloqueo mental para el rendimiento cognitivo en las tres etapas cognitivas: entrada, procesamiento y salida (Brown, 2001).

#### Factores psicológicos en el aprendizaje del inglés

Los teóricos tienen diferentes puntos de vista sobre cuáles de los numerosos grupos de factores son más importantes e influyen más en la adquisición de una segunda lengua (Martos, 2006). Según el factor enfocado y su consideración como valor predictivo existen varios modelos que explican las razones del

éxito o fracaso en ese proceso, teniendo en común estos modelos el énfasis en factores psicológicos individuales.

Según el modelo Lambert, el factor principal en la adquisición exitosa del segundo idioma es la motivación, lo que a su vez condiciona el desarrollo de la identidad (Allen & Lambert, 1969). Lambert distingue dos tipos de motivación, la de integración y la instrumental. De acuerdo con este modelo, la motivación para la integración es más fuerte e importante que la motivación instrumental, ya que ha metas a largo plazo son sostenidas y estables.

El segundo modelo teórico más importante es el modelo socioeducativo de Gardner (Gardner, 1985), que comparte parcialmente la esencia del modelo de Lambert pero además, revisa la influencia del entorno sociocultural en el contexto de adquisición de una segunda lengua. El entorno sociocultural en el que se encuentra el individuo determina sus actitudes y percepciones de otras culturas e idiomas; A su vez, esas percepciones tienen un efecto sobre el éxito o el fracaso en la adquisición del lenguaje. (Gardner, 1985).

El teórico distingue cuatro variables principales que influyen en la calidad de la adquisición de un segundo idioma: Inteligencia, habilidad o talento en idiomas, motivación y miedo a una situación concreta del lenguaje usado, lo que se extendería a angustia y estrés. La influencia de cada una de esas variables puede ser diferente según las diferencias del entorno sociocultural (Gardner, 1985; Lalonde y Gardner, 1984).

El modelo de contexto social de Clement enfatiza aún más en la importancia del entorno sociocultural. A su juicio, la relación entre el miedo a la asimilación y la motivación para la integración determina la motivación para adquirir la segunda lengua y su resultado. Si el miedo a la asimilación prevalece, la motivación para adquirir la segunda lengua es menor y el resultado es menos efectivo; pero si prevalece la motivación para la integración, entonces la motivación para adquirir la segunda lengua es alta y, en consecuencia, el resultado es eficaz (Allen y Lambert, 1969).

El modelo de Clement también hace referencia a una variable como la confianza en sí mismo o au-

toestima, que incluye la ansiedad como aspecto afectivo y la autoevaluación de la competencia lingüística, como aspecto cognitivo. Clement y sus colaboradores determinaron que los indicadores de autoconfianza están correlacionados con indicadores de competencia en una segunda lengua (nivel de adquisición) (Clement, Dorney y Noels 1994; Gardner y Smith, 1980; Clément y Crudenier, 1985).

El modelo socio-cognitivo de Muller une los modelos de Lambert, Gardner y Clément. Según Muller, el éxito en el estudio de la segunda lengua en el ambiente formal educativo puede depender de dos variables: Talento (talento para la adquisición del lenguaje y el intelecto general). y el concepto educativo del idioma. En este modelo, la variable más importante es auto-concepto del alumno frente al idioma. El auto-concepto lingüístico del alumno o autoconfianza lingüística es la confianza en las propias habilidades lingüísticas, como lo llama Muller, en cuanto precisa de las propias competencias lingüísticas (Müller & Dittman-Domenichini, 2008)

Tal como puede apreciarse estos modelos enfatizan en la importancia de los factores psicológicos para la adquisición de una segunda lengua, siendo interesante el hecho de que todos ellos establecen diferentes factores pero coinciden en cuanto que el miedo, expresado en angustia, falta de autoestima o estrés, son responsables del aprendizaje de un nuevo idioma.

## 2.2 Metodología

### 2.2.1 Tipo de investigación

El tipo de metodología de la investigación actual se circunscribe al enfoque mixto, por cuanto se empleó por una parte un método positivista basado en la recolección de datos de tipo cuantitativo. Específicamente, con base en la medición numérica y el análisis estadístico se buscó establecer un patrón de relación entre los factores asociados al estrés y sus manifestaciones en el rendimiento académico en inglés de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Por otra parte, se aplicaron entrevistas de grupo focal a docentes y es-

tudiantes del Colegio Vicente Rocafuerte con el fin de comprobar de manera empírica tales situaciones estresantes y sus efectos en el aprendizaje del inglés.

Respecto al diseño de la investigación, esta se considera de tipo no experimental, descriptivo y correlacional, esto atendiendo al hecho de que en los estudios no experimentales los investigadores no tienen control sobre las variables investigadas, en tanto que se considera como un estudio descriptivo porque está enfocado en el descubrimiento de los detalles de las variables de la situación problema.

### 2.2.2 Población y muestra

La población o universo de estudio corresponde a la totalidad de docentes de inglés que interactúan en octavo año de las instituciones educativas fiscales de la zona 8 de la ciudad de Guayaquil, los cuales fueron cuantificados como 2,983 sujetos de investigación; de esta población se extrajeron dos muestras de estudio.

Parte de la muestra a la que fue aplicado el método cuantitativo corresponde a la determinación estadística de un grupo de docentes, según la fórmula de muestreo aplicada a poblaciones finitas, obteniendo como resultado una muestra mínima de 340 profesores de inglés, cantidad que se amplió a 469 una vez aplicado el instrumento, por otro lado, la sub-muestra de este profesorado que fue entrevistado correspondió a un grupo de 15 docentes del Colegio Vicente Rocafuerte y la del alumnado fue de 16 estudiantes de octavo año de EGB.

### 2.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de datos se utilizó como técnica la encuesta, basada en la aplicación de un cuestionario de 24 ítems con respuestas de selección simple al grupo de 469 docentes que conformaron una parte de la muestra, así como la técnica de la entrevista aplicada a docentes y estudiantes del Colegio Vicente Rocafuerte. Los instrumentos fueron diseñados en función de determinar la incidencia de factores académicos, pedagógicos, y psicológicos en los estudiantes y su relación con el aprendizaje del inglés.

## 2.3 Resultados

### 2.3.1 Resultados de las entrevistas

Con el objetivo de identificar los factores que producen estrés y sus efectos en los estudiantes de 8vo grado de instituciones educativas fiscales de Guayaquil, y que afectan directamente su rendimiento académico en la asignatura del inglés, se sintetizan y analizan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a un grupo de profesores -15 en total-, tanto del horario matutino como vespertino, así como a dieciséis estudiantes de octavo año de EGB del Colegio Vicente Rocafuerte.

Dicho instrumento de consulta comprende en cada caso a nueve interrogantes, cuyas respuestas permitieron definir, describir y analizar los factores estresantes, en pro de que el reconocerlos allane el camino para modificarlos, en beneficio de un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes respecto a este idioma tan importante en el mundo globalizado actual,

Sobre la interrogante de *los motivos o factores principales que producen el bajo rendimiento académico de los estudiantes en los años de la secundaria, y específicamente en relación con el aprendizaje del Inglés* (ítem 1); los profesores consultados expresan que no existen buenas bases de la enseñanza de este idioma en la primaria; se da el caso de que ciertas instituciones no cuentan con maestros especialistas en Inglés, o no se les enseña a fondo para prepararlos de cara a los contenidos que en la materia les impartirán en el colegio *“A diferencia de los niños que vienen de escuelas particulares en donde si trabajan con las destrezas necesarias y llegan más preparados (PRO001)”*; y al llegar a la secundaria se topan con profesores que no están bien preparados -no saben inglés- para asumir y conducir el proceso de enseñanza de esta asignatura; lo que implica que los padres de manera extra institucional deban contratar profesores capacitados para enseñar el idioma y ellos así puedan aprobar las materias.

Tales argumentos fueron ratificados con lo expuesto por los estudiantes en la primera pregunta de la entrevista respecto a sus temores con la nueva es-

cuela, señalando encontrarse con un profesorado desconocido que en cierta forma es intimidante. En tal sentido, un alumno admitió: *“No estábamos acostumbradas a profesores nuevos porque en la escuela ya nosotros conocíamos a todos los profesores pero aquí no conocemos a nadie.”* (ES003)

Algunos profesores en cambio aludieron a que por la novedad que representa la secundaria, donde deben interactuar con muchos profesores y muchas disciplinas se genera un impacto que conlleva un proceso de adaptación que muchos no logran superar; esta asignatura se les presenta igualmente como un desafío, puesto que supone que asimilen contenidos en una lengua extranjera, lo que puede hacer que muchos alumnos se sientan intimidados y frustrados, llegando a rechazarla; mientras que otros señalan el hecho de que el bajo rendimiento se puede deber a la poca empatía con algunas materias que se les impone en este nivel educativo.

Precisamente, los estudiantes al ser consultados sobre las diferencias que encontraban entre el nuevo colegio y la escuela de primaria, estos mencionaron como parte de esas diferencias la mayor cantidad de materias, lo que se complica debido a la rigidez del nuevo horario *“hay más materias, nuevo uniforme diferentes profesores, los horarios, que en la escuela salíamos más tarde y aquí salimos más temprano salimos a las 11:30”* (ES008)

Igualmente sobre este particular refieren los profesores, se da el caso que muchos alumnos no participan de lleno en las actividades referentes a la asignatura por temor a equivocarse y a enfrentar las burlas del resto de los compañeros; mientras que algunos especialistas consultados refieren que a este nivel *“Los textos de inglés no están manejados de acuerdo con el contexto del estudiante”* (PRO006); presentando contenidos muchos más avanzados, no existiendo una progresión de contenidos en relación a los conocimientos previos del alumno o dado el caso de que no tengan ningún conocimiento, y sea la primera vez que se enfrenta con dicho idioma; lo que influye igualmente de manera negativa en su rendimiento.

Por otro lado, los estudiantes hicieron referencia a las diferencias existentes entre la forma de la enseñanza del inglés en primaria y la que tienen aho-

ra en secundaria, resaltando que en la escuela era más divertido, puesto que las actividades eran generalmente de tipo lúdica y había menos exigencia (*“la profesora cuando acabábamos la lección nos ponía una película en inglés y nos gustaba o música”* ES015), mientras que en el liceo las actividades no contemplan el elemento lúdico y el método de enseñanza más riguroso (*“quizá que como nosotros no sabíamos mucho inglés y la profesora siempre hablaba inglés, inglés. Inglés... entonces se nos complicaba entenderle”* ES015):

De allí que los profesores también argumentan que influyen los procesos propios que viven los alumnos que incluyen la adolescencia, la transición de la escuela a la secundaria; donde en la primera tienden a ser más obedientes y aplicados; igualmente los padres y el núcleo familiar suelen estar más pendiente del alumno durante la primaria y mostrarse más despreocupados cuando estos avanzan a la secundaria; los profesores refieren que los familiares al mostrar desconocimiento sobre la materia no les inculcan la importancia que deben prestarle al inglés en su formación académica; incentivando en el alumno no solo el bajo rendimiento escolar sino la poca motivación de proseguir estudios a nivel superior y es cuando el alumno expresa: *“pero si yo no voy a ir a la Universidad para qué”* (PRO014).

Otro factor que promueve el bajo rendimiento escolar en los alumnos durante la secundaria, está amparado por el marco institucional, que promueve se aprueben a los estudiantes a pesar de que no cuentan con los conocimientos ni hayan alcanzado todas las competencias para el grado que cursan, así lo refiere un profesor consultado: *“Otro aspecto negativo es el sistema que tenemos actualmente, el facilismo que dan las autoridades, el proteccionismo de los departamentos de los DCE (Departamento de Consejería Estudiantil) de qué tienes que aprobar los estudiantes a como dé lugar, así no sepa nada.”* (PRO011)

Tocando este tema institucional también se alude a que en la actualidad existe una sobrepoblación de estudiantes, que para el caso del aprendizaje del idioma inglés obstaculiza este proceso, colocando como ejemplo que las academias particulares solo admiten una media de 20 alumnos como máximo,

mientras que en las aulas de clases de la localidad se cuentan más de 40 alumnos; otro problema de fondo y que arrastran hasta este nivel los alumnos, señalan los profesores, es el hecho de que aunque el español es su lengua madre, los alumnos muestran poco dominio de esta, en cuanto a las reglas gramaticales y buen manejo del léxico; lo que les dificulta la transferencia a otra lengua, ya que como expresan: *“La gramática inglesa tiene bastante parecido a la gramática española entonces si yo no sé hablar bien español o castellano, va a ser difícil hablar y dominar inglés.”* (PRO015)

En cuanto a las condiciones de las instituciones para explotar las posibilidades de cada alumno, los profesores refieren que no existe un aprovechamiento de las tecnologías y los recursos con los que se cuenta son insuficientes; describen que la situación no varía mucho en los hogares de los alumnos, muchos son de bajos recursos y no tienen acceso a internet para poder realizar las investigaciones asignadas; y en cambio los que sí tienen acceso a la conexión a internet no le dan el uso adecuado a las tecnologías, pues solo se ocupan de revisar redes sociales más no lo usan como una herramienta educativa. Por otro lado, no deja de ser intimidante el tamaño de institución y la mayor cantidad de estudiantes, tal como señalara uno de los alumnos entrevistados cuando se le preguntó sobre sus temores: *“Puede ser el colegio ya que el colegio es más grande y no lo conozco muy bien y la escuela es más pequeña y yo conocía a todos”* ES013

En torno a la variable de *cuáles son los mayores miedos de los estudiantes que ingresan a la secundaria* (Ítem 2), específicamente a los de 8vo año del Colegio Vicente Rocafuerte, los docentes entrevistados señalan que el primer impacto con la nueva lengua y el no comprender lo que se les dice, hace que los estudiantes pidan que las clases se den en español: *“están acostumbrados a recibir la materia en la lengua materna y no en inglés. Este contexto desespera a los estudiantes por la falta de comprensión.”* (PRO002).

Igualmente se resisten a asumir que en el inglés existen diferencias en cómo se pronuncia y como se escribe, y quieren manejar la lengua como lo hacen con el español, es decir escribir tal y como pronun-



cian las expresiones inglesas; también los profesores resaltan que los alumnos se muestran inseguros de expresarse en el nuevo idioma, por miedo a equivocarse o simplemente que por la forma de hacerlo el resto de sus compañeros se burlen de su pronunciación. Otros en cambio temen dado el sistema de calificación de la secundaria, ir al supletorio por aplazar la materia; ya que esta opción no se maneja en el nivel de educación básica, donde se les ofrecen varias oportunidades para pasar el año lectivo. De allí que una de las recomendaciones de uno de estos estudiantes a lo que se encuentran ahora en primaria: *“que aprovechen la oportunidad al máximo. Algunos compañeros pensaban que a final de año les iban a pasar porque el último año pero al final siguen sufriendo. Pensaban que era un juego y qué pensaban que era lo mismo de la escuela”* ES003

Al respecto de cómo es la experiencia como docentes de primaria y secundaria, los profesores indican *cuales son las diferencias más significativas entre la escuela primaria y la escuela secundaria* (ítem 3); aludiendo que las principales diferencias radican en que el profesor de primaria está a cargo de todas las materias, manejando exclusivamente el contexto de la enseñanza de los alumnos y el método de enseñanza, pues es unidocente; mientras que en la secundaria existe una gama de docentes que varían según el número de asignaturas. Igualmente refieren como diferencia el tiempo de preparación, que en la escuela primaria es mucho más extenso que en la secundaria, donde los tiempos para digerir cada asignatura son más reducidos. También señalan los docentes que las estrategias de enseñanza en la escuela primaria varían entre actividades lúdicas y recreativas; mientras que en la secundaria se tornan más complejas y exigen mayor dedicación por parte del estudiante, tornándose poco atractivas para los alumnos.

En cuanto a las diferencias que notan en la actitud de los alumnos en ambos niveles manifiestan, el hecho de que en la escuela demuestran más interés por aprender, mientras que en la secundaria suelen ser más desaprensivos, expresando que: *“en lo que era la escuela yo veía cómo más interés por aprender, prestaban más atención, les parecía novedoso (...) le daban más valor a lo que están aprendiendo, sea de*

*cualquier materia. Cuando ya vienen al colegio es como que todo lo contrario”* (PRO015); así mismo señalan que la actitud de los padres también cambia durante esta transición a la secundaria, pues se muestran más despreocupados con el rendimiento académico de sus hijos.

Específicamente en cuanto a la enseñanza del inglés destacan que anteriormente en la educación básica esta era opcional, y aunque se han hecho esfuerzos por revertir esta realidad, decretando sea impartida esta asignatura de manera obligatoria, aún no se cuentan maestros especializados en todas las instituciones a este nivel de educación básica; impactando esta realidad con la dinámica de la educación secundaria donde es obligatorio y se imparte con la regularidad establecida. Los profesores consultados manifiestan que esta realidad debería ser revertida y atender más estas áreas de enseñanza en la educación primaria donde el alumno asiste más motivado y con disposición para aprender, y así dar continuidad a este en proceso en secundaria con una sincronía en cuanto a los conocimientos y nuevos contenidos en el estudiante.

Al ser consultados sobre *si los nuevos estudiantes de secundaria reciben algún programa de preparación (curso, taller, charlas, recorridos grupales, etc.) al inicio del año lectivo que les ayude a su acoplamiento en la institución* (ítem 4), y por ende aún mejor rendimiento de cara a las nuevas y complejas asignaturas que deben cursar, entre ellas el inglés, el total de profesores consultados coincide en que no reciben ningún tipo de preparación complementaria previo a su entrada a la educación secundaria, y añaden que *“si hubiera el sistema de niveles sería ideal, hacen falta cursos particulares.”* (PRO006); es importante acotar que los docentes del Colegio Vicente Rocafuerte propusieron un proyecto pero no procedió debido a estatuto del MINEDUC.

Ante una posible intervención por parte de los profesores, planteándoles de manera hipotética *si tuvieran la oportunidad de hablar con un grupo de estudiantes que están por terminar la primaria (7mo año de EGB) ¿Qué recomendaciones le daría para su ingreso a la secundaria?* (ítem 5); la mayoría los auparía a ser autodidactas, a que busquen aprender por

su cuenta a través de cursos para que lleven nociones de cara a la secundaria y no represente un impacto difícil de digerir para ellos; lo que también los puede motivar para conocer, aprender y dominar el nuevo idioma; proponen al respecto se reactiven los clubs previos para la inducción que se implementaban anteriormente.

Indagando sobre el tema de la responsabilidad institucional que han tenido las políticas educativas en el Ecuador (en los últimos 70 años), al no haber implementado un currículo de inglés mandatorio en la primaria hasta el 2017 en la región Costa, se les consulta a los docentes *¿Cuáles cree usted que son las implicaciones pedagógicas que esto conlleva a los profesores de inglés de 8vo año de EGB?* (ítem 7), a los que fijan la siguiente posición; que la legislación y normativa educativa, ha reflejado poco interés por impartir dicha área de conocimiento desde los niveles iniciales de la educación, no le han dado el lugar de importancia que esta lengua tiene en el mundo, como una herramienta de comunicación y de conexión entre todas las regiones; y le han heredado esta desmotivación a los estudiantes, quienes no buscan ni se interesan en formar hábitos de estudio en esta materia. Lo docentes exponen al respecto que: *“No existe y se debería crear una cultura de amor al idioma, ya que en una sociedad globalizada se necesita el manejo de un idioma universal.”* (PRO001)

Quizás esto a causa de falta de presupuesto e inversión por parte del Gobierno, en darle más énfasis a la enseñanza de este segundo idioma, -e invertir en fortalecer los aspectos relacionados con la educación en general-, pero en el Inglés los docentes subrayan que tienden a ser la última área donde se realizan los cambios referentes al currículo, incluyendo mejoras salariales para los profesionales que se dedican a impartir las clases, y por ello no se han fomentado buenas bases para que generaciones anteriores lo dominen, y se ha llegado a este escenario actual, donde los estudiantes siguen presentando bajo rendimiento en la asignatura durante el periodo de secundaria.

Describiendo específicamente el desempeño de los estudiantes ante la materia, se les consulta a los docentes sobre las *dificultades lingüísticas del idioma Inglés que presentan los estudiantes durante el año*

*lectivo* (ítem 8); mencionando entre estos obstáculos principalmente el aprendizaje de la nueva gramática que se les presenta, manejar el orden sintáctico y como se construyen las oraciones; igualmente tienen tropiezos para enriquecer el vocabulario, y como se da la formación de palabras; procesos que son distintos al del idioma español; algunos acotan que: *“la Gramática debería ser, lo último que se enseñe ya que antes se deberían “reforzar” el vocabulario, la fluidez y aspectos derivacionales.”* (PRO006)

De allí que procurar un mejor desempeño del estudiante en el aprendizaje del inglés podría pasar por un cambio en los métodos y estrategias empleadas, de modo que se suavice la percepción que tienen los estudiantes sobre esta materia y en lugar de apreciar los nuevos contenidos con temor lo visualicen como un reto que puede incluso ser divertido. En esencia, que la creencia de que *“la enseñanza académica en el colegio es más avanzada y en la escuela es casi lo básico”* (ES014) no sea motivo de estrés.

Finalmente se analiza el cómo abordar la situación expuesta hasta ahora, y como se ha descrito, dado que los nuevos estudiantes de 8vo año no tuvieron una secuencia en el aprendizaje del idioma inglés en la primaria, el nuevo contenido curricular de inglés para la secundaria puede ser muy exigente para la mayoría de ellos; consultándole a los docentes *¿Qué recursos, actividades, o adaptaciones aplicaría en la clase para nivelar a los estudiantes que presentan estas dificultades?* (ítem 9).

Algunos coinciden en que un cambio de actitud podría mejorar y repercutir en un mejor rendimiento, por lo que se debe buscar motivarlos, aumentar su confianza respecto al idioma, reducir los niveles de ansiedad que son una de las causantes principales del estrés; una estrategia más específica sería ubicarlos en grupos de trabajo con aquellos estudiantes que poseen más conocimiento en el área para que repliquen las destrezas e incluir a aquellos que les falta fortalecer competencias; otros apuntan a valerse de las tecnologías de la Información y comunicación (TICS) para mejorar las destrezas en el idioma y reforzar los conocimientos previos, argumentado que: *“podrían servir para mejorar el desarrollo de la producción oral, lingüística.”* (PRO006)

De igual manera apuntan a que se deben realizar pruebas diagnósticas para comprobar el grado de conocimientos que poseen los alumnos al ser promovidos a este nuevo nivel educativo; y se necesita un marco educativo en pro de una verdadera enseñanza, que no sea tan permisivo e imponga que se promuevan estudiantes sin estar realmente preparados en un área ni haber alcanzado los niveles que se le exigen, manteniendo políticas que en la opinión de los docentes: “*esos son los resultados, esas políticas educativas que no funciona.*” (PRO011); también expresan que el currículo y los materiales que se emplean -libros de textos desactualizados-, deben estar dirigidos y acordes a la realidad que se vive en estas latitudes y no copiado de países más avanzados en materia educativa en la enseñanza de segundas lenguas; igualmente cimentarlo con buenas bases desde

la primaria, refiriendo que “*6 años en la primaria y 6 años el colegio, pueden arrojar realmente buenos resultados*” (PRO015)

### 2.3.2 Resultados del cuestionario

El problema fundamental detectado respecto al aprendizaje del idioma inglés en octavo año en las instituciones educativas fiscales de Guayaquil gira en torno a las situaciones estresantes que experimentan los estudiantes y que afectan su rendimiento académico en esta materia. Específicamente, se determinó que la transición de primaria a secundaria conlleva implícita una serie de circunstancias que pueden producir un estrés negativo que deriva en ansiedad, lo que termina afectando su disposición hacia el aprendizaje del inglés.

Tabla 1. Situaciones estresantes que enfrentan los estudiantes de octavo grado de EGB

			C) 8.1. Mayor demanda académica por el incremento de asignaturas y horas clase					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 4.1. Expresión oral	Raramente	No.	5	2	4	2	0	13
		%	38,5%	15,4%	30,8%	15,4%	0,0%	100,0%
	Algunas veces	No.	8	14	43	21	4	90
		%	8,9%	15,6%	47,8%	23,3%	4,4%	100,0%
	Muchas veces	No.	5	21	83	56	16	181
		%	2,8%	11,6%	45,9%	30,9%	8,8%	100,0%
	Siempre	No.	11	21	63	52	38	185
		%	5,9%	11,4%	34,1%	28,1%	20,5%	100,0%
	Total	No.	29	58	193	131	58	469
		%	6,2%	12,4%	41,2%	27,9%	12,4%	100,0%

Elaborado por: El autor

Tal como se puede observar en la Tabla 1 los profesores indican que los estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil que aparte de soportar un mayor estrés debido a una mayor demanda académica por el incremento de asignaturas y horas clase, enfrentan mayores dificultades en el aprendizaje del idioma inglés debido a que en clase experimentan temor a las burlas de sus compañeros, especialmente en las ocasiones que deben hacer uso de la expresión

oral, lo que termina afectando su evaluación y con ello el rendimiento académico del estudiante.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre las situaciones estresantes que experimentan los estudiantes de octavo grado de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil y su rendimiento académico en la materia inglés es significativa en un 0.000, esto es menor al margen de error del 5% por lo que la relación es aceptada.

Tabla 2. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación situaciones estresantes y rendimiento académico

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	52,020 <sup>a</sup>	12	0,000
Razón de verosimilitud	42,614	12	0,000
Asociación lineal por lineal	22,201	1	0,000
N de casos válidos	469		

a. 5 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,99.

Elaborado por: El autor

Debido a estas situaciones estresantes que viven los estudiantes de octavo grado y que se hace especialmente presente debido al encuentro fortuito inicial que tienen con la asignatura inglés, se requiere de estrategias didácticas que le permitan hacer fren-

te a tales situaciones y puedan superarlas; sin embargo, esto realmente no ocurre, siendo evidencia de ello los resultados que se muestran en la Tabla 3 detallada a continuación:

Tabla 3. Capacitación docente para abordar las situaciones que generan estrés en el estudiante.

		C) 8.5 Transición de los alumnos a un nuevo ambiente académico como lo es una nueva institución más grande con más alumnos y más profesores					Total	
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto		
C) 9.3. Capacitación sobre estrategias metodológicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	Muy bajo	No.	4	1	1	3	2	11
		%	36,4%	9,1%	9,1%	27,3%	18,2%	100,0%
	Bajo	No.	1	5	2	2	1	11
		%	9,1%	45,5%	18,2%	18,2%	9,1%	100,0%
	Medio	No.	4	9	21	11	8	53
		%	7,5%	17,0%	39,6%	20,8%	15,1%	100,0%
	Alto	No.	5	13	23	55	26	122
		%	4,1%	10,7%	18,9%	45,1%	21,3%	100,0%
	Muy alto	No.	5	19	40	71	137	272
		%	1,8%	7,0%	14,7%	26,1%	50,4%	100,0%
	Total	No.	19	47	87	142	174	469
		%	4,1%	10,0%	18,6%	30,3%	37,1%	100,0%

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la Tabla 3 los profesores indican no haber sido expuestos a programas de capacitación para abordar las situaciones que pudieran producir estrés en los estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil, quienes enfrentan una exigencia superior en la materia en comparación a los años anteriores y que por ello requieren de estrategias didácticas que les ayuden a superar el temor a participar en clase o en la realización de pruebas, especialmente las de tipo oral, asumiendo que dichos miedos representan una carga estresante que termina afectando su rendimiento académico

en esta materia, especialmente porque los estudiantes se encuentran enfrentando una Transición a un nuevo ambiente académico como lo es una nueva institución más grande con más alumnos y más profesores.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre la frecuencia del abordaje docente del estrés en el alumno durante las clases de inglés y el rendimiento académico es significativo en un 0,000, esto es menor al margen de error del 1% por lo que la relación es aceptada.

Tabla 4. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación escasa frecuencia de abordaje del estrés en estudiantes por parte del docente y el rendimiento académico del estudiante

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	112,179 <sup>a</sup>	16	0,000
Razón de verosimilitud	87,834	16	0,000
Asociación lineal por lineal	58,001	1	0,000
N de casos válidos	469		

a. 12 casillas (48,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,45.

Elaborado por: El autor

Por consiguiente, uno de los problemas que afecta el aprendizaje del inglés en octavo año en los colegios fiscales de Guayaquil es el primer encuentro que tienen algunos estudiantes con este idioma, porque esto los conduce a experimentar un cuadro estresante.

Aunque el estrés pudiera estar presente en otras materias que resultan nuevas para el estudiante proveniente de primaria, en inglés los factores estresantes resultarían más incisivos, esto al considerar que como parte del aprendizaje estos deben realizar actividades que pueden provocar la burla de sus compañeros, por ejemplo, al pronunciar algunas palabras en inglés, así como presentar pruebas donde deben recordar ciertas expresiones y el estrés precisamente afecta su capacidad memorística.

Aparte de estas exigencias académicas que resultan nuevas para quienes egresan a secundaria, en las clases de inglés generalmente no son comunes las actividades grupales que ayudarían a superar el temor en los estudiantes al fomentar el trabajo colaborativo y propiciaría un acompañamiento que le generaría mayor confianza durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Contrariamente, los profesores de inglés a menudo implementan ejercicios individuales, por ejemplo, actividades para el estudio de reglas gramaticales, que pudieran estar elevando el nivel de desafío y estrés que enfrentan los alumnos frente a su ingreso a un nuevo ciclo educativo. En esencia, se trata de una situación estresante que se incrementa y complica por la falta de acompañamiento por parte del docente, aun cuando esto es admitido por el profesorado, tal como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 5. Estrés en la transición de primaria a secundaria

			C) 8.2. Contenido académico muy superior en comparación a los años de primaria					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 7.1. En su experiencia como docente ¿en qué año de educación general básica cree usted que los estudiantes encuentran mayor dificultad para el aprendizaje del idioma inglés? Señale solo uno	8vo año	No.	18	21	61	101	88	289
		%	6,2%	7,3%	21,1%	34,5%	30,4%	100%
	9no año	No.	1	5	4	4	8	22
		%	4,5%	22,7%	18,2%	18,2%	36,4%	100%
	10mo año	No.	10	10	51	38	49	158
		%	6,3%	6,3%	32,3%	24,1%	31,0%	100%
	Total	No.	29	36	116	143	145	469
		%	6,2%	7,7%	24,7%	30,5%	30,9%	100%

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la Tabla 5, los docentes de inglés admiten que los estudiantes de octavo año en las instituciones fiscales de Guayaquil pueden enfrentar mayor dificultad en el aprendizaje de este idioma debido a diversas causas, entre ellas la realización de ejercicios que normalmente se realizan de manera individual, especialmente para la adquisición de conocimientos gramaticales, asumiendo además que el contenido académico en secundaria resulta muy superior en comparación a los años de primaria.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, la relación entre factores estresantes en la transición de primaria a secundaria y el rendimiento académico de estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil es significativa en un 0,022, esto es menor al margen de error del 1% por lo que la relación es aceptada.

Tabla 6. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación presencia de factores estresantes en la transición de primaria a secundaria y el rendimiento académico

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,944 <sup>a</sup>	8	0,022
Razón de verosimilitud	15,775	8	0,046
Asociación lineal por lineal	0,675	1	0,411
N de casos válidos	469		

a. 2 casillas (13,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,36.

Elaborado por: El autor

Contrariamente, aun cuando ciertas estrategias, por ejemplos las de tipo grupal, ayudarían a reducir el temor de los estudiantes durante las clases de inglés y motivarlos a una mayor disposición, estas no son empleadas con mucha frecuencia por los docentes de inglés de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Igualmente, las estrategias motivacionales tenderían a favorecer la autoestima en el alumno,

haciéndolo más proclive a superar algunas situaciones que pudieran provocarle estrés, como por ejemplo practicar un diálogo en inglés frente a la clase.

Tales estrategias a favor de la superación del estrés en el alumno no estarían siendo implementadas por los docentes abordados en esta investigación, tal como se refleja en la tabla a continuación.

Tabla 7. Deficiencia en la implementación de estrategias didácticas anti estrés en el aula

			<b>C) 8.4. Falta de un currículo de inglés durante los primeros años de primaria (2º a 5º EGB) que facilite una base sólida de conocimientos del idioma.</b>					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 4.4. Gramática	Raramente	No.	4	2	3	2	1	12
		%	33,3%	16,7%	25,0%	16,7%	8,3%	100,0%
	Algunas veces	No.	6	11	27	21	5	70
		%	8,6%	15,7%	38,6%	30,0%	7,1%	100,0%
	Muchas veces	No.	13	24	50	47	40	174
		%	7,5%	13,8%	28,7%	27,0%	23,0%	100,0%
	Siempre	No.	15	20	51	56	71	213
		%	7,0%	9,4%	23,9%	26,3%	33,3%	100,0%
	Total	No.	38	57	131	126	117	469
		%	8,1%	12,2%	27,9%	26,9%	24,9%	100,0%

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la Tabla 7 los profesores de inglés de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil y que conformaron la muestra de estudio, en la enseñanza de aspectos gramaticales del inglés no suelen implementar estrategias que faciliten en el alumno su participación y la adquisición de contenidos. En esencia, los docentes en cuestión encuentran dificultades en el empleo de estrategias grupales y motivacionales para la enseñanza gramatical del inglés, lo que sin duda deja en evidencia la falta de un

currículo de inglés durante los primeros años de primaria (2º a 5º EGB) que faciliten una base sólida de conocimientos del idioma.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre las estrategias didácticas que reduzcan el estrés experimentado por los alumnos durante el aprendizaje del inglés y el rendimiento académico obtenido es significativo en un 0.001, siendo esto menor al margen de error del 1%, aceptándose así la relación.

Tabla 8. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación estrategias didácticas anti estrés y rendimiento académico en inglés

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,853 <sup>a</sup>	12	0,001
Razón de verosimilitud	32,959	12	0,001
Asociación lineal por lineal	20,004	1	0,000
N de casos válidos	469		

a. 5 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,97.

Elaborado por: El autor

## 2.4 Discusión

Los resultados obtenidos revelan que los estudiantes de octavo grado de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil sienten estrés en diferentes situaciones. Los ítems que obtuvieron los medios más altos están relacionados con la transición de primaria a secundaria, la falta de estrategias motivacionales y la realización de pruebas orales. Esto se expresó en diferentes ítems. Por ejemplo, sienten temor a expresarse en inglés frente a la clase, lo que les produce estrés y esto a su vez ansiedad, falta de motivación y pérdida de autoestima, lo que a larga afecta su aprendizaje del inglés y por ende su rendimiento en la materia.

En muchos estudiantes el estrés es influenciado especialmente por su primer encuentro con el aprendizaje del inglés como parte de la transición de la primaria a la secundaria. Otra causa importante del estrés en los estudiantes se debe a las exposiciones orales y a las pruebas en inglés que deben realizar. Generalmente esto obedece al temor de ser el centro de la burla de sus compañeros y al fracaso en la materia.

Los estudiantes pueden sentirse estresados cuando saben que van a tener que hablar en inglés, y que sus compañeros se reirán de ellos al cometer errores en la pronunciación. También pueden estresarles sa-

ber que sus profesores los evaluarán mal al no hablar y escribir bien en inglés, Esto es lo que Horwitz et al. (1986) denomina “miedo a la evaluación negativa”, explicando que esto tiene su origen en el miedo a cometer errores y atraer la burla de los compañeros de clase. El teórico argumenta que los estudiantes de idiomas sienten miedo a parecer torpes, tontos e incompetentes a los ojos de los compañeros de los alumnos o de otras personas y esto les genera estrés.

Los resultados obtenidos revelan además que los docentes no han tenido capacitación específica para abordar este tipo de situación en el alumnado, lo que tal vez incida en la falta de implementación de estrategias didácticas por parte de este profesorado que precisamente ayuden al estudiante a superar sus temores y lo motiven a tener una mejor disposición hacia el aprendizaje del inglés.

## 3 Conclusiones

En la investigación desarrollada se pudo evidenciar el nivel de influencia que ejercen factores estresantes en el rendimiento académico en la materia inglés de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Específicamente, se pudo comprobar que factores como el temor al fracaso y a la burla influyen en la confianza y motivación en el alumno hacia el aprendizaje del inglés.



Se pudo comprobar que el estrés en el alumno relacionado con el aprendizaje de una segunda lengua en varias situaciones juega un papel significativo en el rendimiento académico. Si el alumno es especialmente preocupado por el fracaso, en consecuencia, trata de evitar las situaciones en las que la probabilidad de tal sentimiento negativo es alta. Por otro lado, si el alumno considera que la tarea asignada excede sus capacidades, es muy compleja e inviable, entonces deja de aprender porque está predeterminado a creer que no puede alcanzar ningún resultado. Esta interpretación puede explicar por qué el estrés en el alumno reflejado en el miedo situacional ante el aprendizaje del inglés incidirá en su desempeño académico.

Tales desafíos plantean la necesidad por parte del docente de asumir determinadas estrategias y actividades que ayuden al alumnado a superar sus temores y motivarlos para una mejor disposición hacia el aprendizaje del nuevo idioma, siendo conveniente que de manera previa se realicen pruebas diagnósticas en los estudiantes de octavo grado para conocer las expectativas que tienen estos en relación con el aprendizaje del inglés.

#### 4 Agradecimientos

Este trabajo está financiado por Fondos Nacionales a través de FCT - Fundación para la Ciencia y la Tecnología dentro del ámbito del proyecto del CIEC (Centro de Investigación para Estudios Infantiles de la Universidad de Minho) bajo la referencia UID/CED/00317/2019.

#### Referencias bibliográficas

Aellen, C., & Lambert, W. E. (1969). Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1, 69-86.

Aellen, C., & Lambert, W. E. (1969). Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1, 69-86.

Brown, H. D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press,

Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 28(1), 55-68.

Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 12, 293-302.

Ehrman, M. and Oxford, R. *Cognition Plus: Correlates of Language Proficiency*. *Modern Language Journal*, 79: 67-89

Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second-language learning. The social psychology of language*. 1-201. London: Edward Arnold.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.

Horwitz, E. K & Young, D. (1991). *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implication*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. ERIC ISSN: ISSN-0267-1905

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Horwitz, Elaine K. , Horwitz Michael B., Cope Joann . ( 1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2) (Summer, 1986), 125-132. Available at <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/foreign%20language%20classroom%20anxiety.pdf>

Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 16, 224-237.

MacIntyre, P. D. and Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.

MacIntyre, P. D. and Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communications. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.

Martos, R.M.C. (2006). Second language acquisition Psychological factors, Affective/emotional factors. *La revista de educación*, 9, Retrieved from, <http://www.aldadis.net/revista9/documentos/07.pdf>

Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

Müller, R. & Dittman-Domenichini, N. (2007). Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. *Linguistik online*, 32(3). Retrieved from [http://www.linguistik-online.de/32\\_07/muellerEtAl.html](http://www.linguistik-online.de/32_07/muellerEtAl.html)

Oxford, R. L. (1999b). Anxiety and the language learner: new insights. In Jane Arnold (Ed.) *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Charles E.

Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.

Scovel, T. (1991). The Effect of affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research, in Horwitz, E.K., & Young, D. J. (eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 15-24

Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33, 512-521

Worde, R. (1998). An investigation of students' perspectives on foreign language anxiety. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, Virginia.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75 (4), 426-439. Available at [http://www.jstor.org/stable/329492?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_content](http://www.jstor.org/stable/329492?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_content)

Young, D. J. (1994). New directions in language anxiety research. In C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses* (pp. 3-46). Boston: Heinle & Heinle.