

**UNIVERSITAT DE GIRONA**

**La autoestima y su influencia negativa en los  
estadios finales de la Adquisición de Segundas  
Lenguas. Propuesta de investigación**

---

Máster oficial en la Enseñanza de Español y Catalán como Lenguas Extranjeras

Autor: Derick J. Sherwood  
Tutora: Elisabet Serrat Sellabona  
2015-2016

## **AGRADECIMIENTOS**

### **Gracias...**

A Elisabet por la paciencia y la ayuda que me ha ofrecido a lo largo de este trabajo y a todos los profesores que me han aguantado y apoyado durante las asignaturas del año pasado.

## **ÍNDICE**

AGRADECIMIENTOS.....	1
Resumen .....	3
1. Introducción.....	4
2. Autoestima.....	6
2.1 Definición de la autoestima .....	6
2.2 La Influencia de la autoestima en los estadios iniciales de ASL.....	7
2.3. La influencia negativa de la alta autoestima.....	8
3. Abandono .....	12
3.1 Definición de abandono.....	12
3.2 Abandono en ASL .....	12
4. Propuesta .....	16
4.1 Justificación de Propuesta .....	16
4.2 Propuesta de investigación .....	24
4.2.1 Método.....	25
4.2.1.1 Participantes .....	25
4.2.1.2 Instrumentos y materiales.....	26
4.2.1.3 Procedimiento.....	26
5. Conclusiones.....	27
6. Referencias bibliográficas .....	29
7. Anexos.....	31

## 1. Resumen

En esta propuesta se estudia hasta qué punto la autoestima de los alumnos puede influir en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). De este modo, está centrada en el estudio la autoestima, concretamente la de alumnos avanzados, y en el efecto de ella durante los estadios finales de la adquisición de segundas lenguas (ASL).

La autoestima tiene un papel clave en la producción inicial de una segunda lengua (L2). Según Brown (2007), las investigaciones realizadas demuestran que la autoestima personal del alumno tiene una clara repercusión en la rapidez con la que el alumno empieza a producir *output* en el estadio inicial. Por tanto, vemos que las investigaciones realizadas nos demuestran que una alta autoestima en nuestros alumnos hará que el aprendizaje de una L2 sea más exitoso y a la inversa, ya que si el alumno percibe que la producción que él realiza va mejorando, su autoestima también se elevará.

Ahora bien, la cuestión que en este estudio se plantea es si este efecto que tiene una alta autoestima en la ASL puede acabar teniendo un efecto inverso en el aprendizaje de la lengua meta. Es decir: ¿Puede ser que una alta autoestima frene el aprendizaje de una L2?

Se parte la hipótesis de que si un sujeto tiene un buen control del idioma que está estudiando y, por tanto, está ya en uno de los últimos niveles de aprendizaje, la alta autoestima provocada justamente por este buen conocimiento que tiene de la lengua, puede influir negativamente en su proceso de aprendizaje ya que este tipo de alumnado considerará que le queda poco para aprender. La comprobación de esta hipótesis podrá realizarse por un estudio longitudinal a partir de la administración de un cuestionario de Rosenberg (1965) acerca de la autoestima de los alumnos junto con un análisis cuantitativo del nivel de español como L2 en relación con una alta autoestima.

Como objetivo general y final, se pretende concienciar a los profesores de ELE sobre la importancia de identificar aquellos alumnos que tienen más dificultades en los niveles avanzados a causa de su alta autoestima y, de esta manera, reducir potencialmente la tasa de abandono en la enseñanza de ELE.

## 1. Introducción

La autoestima ha sido el centro de atención de varios estudios e investigaciones con respecto al papel que desempeña en la facilitación de la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, esta propuesta estará basada en la definición de la autoestima de Kohn (1977) la cual considera la autoestima como “el grado en que [la gente] tiene confianza en sus propias capacidades”. Esta definición sigue siendo relevante en la adquisición de segundas lenguas y reitera las conclusiones hechas previamente acerca de la autoestima de los aprendientes o aprendices en los estadios iniciales. Este aspecto no ha sido investigado para determinar su veracidad y su utilidad con los estudiantes en los estadios avanzados de la adquisición de segundas lenguas; sin embargo, hay ciertas conclusiones que se han establecido acerca de la autoestima.

La necesidad de la autoestima se ha determinado como un “componente clave” del éxito durante los estadios iniciales de la adquisición de segundas lenguas (ASL). El éxito se manifiesta por el aumento de la producción que es la participación verbal de los aprendices. Se observa más el progreso de los alumnos en la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) durante los estadios iniciales a través de una participación aumentada, la cual depende de un nivel equilibrado de la autoestima del aprendiz como individuo. Mientras la producción de los aprendices aumenta y progresan de los niveles principiantes (A1-A2) a los niveles intermedios (B1-B2) de la lengua meta (la lengua que se aprende), el estado de confianza en sus propias capacidades aumenta e incita más el desarrollo de la lengua meta (LM)

Como fue mencionado anteriormente, Kohn (1977) considera que a medida que la confianza en sus propias capacidades aumenta, la autoestima también lo hará. Por otra parte, según Lemke (1993), los aprendices de lenguas de hoy en día, tienen más interés en el uso de la lengua que en el aprendizaje de la misma. A partir de ahí, podría establecerse una relación entre una elevada autoestima y la tasa de abandono de los aprendices de segundas lenguas.

En la ELE, la tasa de abandono del primer y segundo año no es muy substancial pero la del tercer año y en adelante, aumenta considerablemente. Debido a este aumento se han realizado muchas investigaciones para intentar explicar la causa. Desafortunadamente, no

se ha podido desarrollar una respuesta definitiva o una causa concreta de una tasa tan alta de abandono.

Por lo tanto, se propone que una de las consecuencias negativas de la autoestima (la confianza en las propias capacidades) podría explicar la razón por la cual la tasa de abandono es tan alta dentro de la ASL. Debido a su alta autoestima, los aprendices en los estadios intermedios pueden malinterpretar una habilidad superficial de pronunciar palabras con un avance falso que disfraza su incapacidad de expresarse y comunicarse claramente.

## **2. Autoestima**

### **2.1 Definición de la autoestima**

Durante el transcurso de esta propuesta el uso de la autoestima estará basado en la definición establecida por Kohn (1977), la cual se ha expresado como “el grado al que [la gente] tiene confianza en sus propias capacidades”. El significado de la autoestima establecido por Kohn explica la autoestima de manera que la interpreta como una parte interna del ser humano que puede cambiar y variar en función de la influencia de los factores intrínsecos y extrínsecos. La autoestima se considera como un motivo dominante universalmente y característicamente (Kaplan, 1975, p.16). Por tanto, el bilingüismo proficiente y la autoestima están conectados en la teoría y en la práctica. La psicología y la sociología comparten la suposición de que el autoconcepto es modificado y formado durante la interacción social (Rosenberg & Kaplan, 1982). El bilingüismo proficiente es una cualidad personal que mejora la interacción social y la comunicación intelectual. También ayuda a sostener el sentido de identidad y a fortalecer el autoconcepto de uno en la sociedad.

Mientras la interacción social aumenta en la L2, la comprensión de los aprendices de la L2 también aumentará; por consiguiente, según la definición de Kohn, su autoestima aumentará a lo largo de su capacidad en la L2. La fluctuación de la autoestima, debido al desarrollo de la ASL, puede presentar una dinámica nueva para los aprendices de lenguas con sus profesores. Esa dinámica puede ayudar a explicar la influencia y el rol de la autoestima.

El interés por el estudio de la autoestima empezó durante los años setenta y muchos investigadores empezaron a fijarse en el tema; en las últimas décadas se han desempeñado varias metodologías rigurosas y se han realizado investigaciones a gran escala de los posibles efectos de la autoestima. Se han llegado a diferentes conclusiones pero muchas están empezando a cobrar forma. Ya no hay ninguna justificación por contar con anécdotas, impresiones y suposiciones no probadas acerca del valor de la autoestima (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003).

## **2.2 La Influencia de la autoestima en los estadios iniciales de ASL**

Los profesores de ELE han enseñado por décadas según el método audio-lingual y el método basado en la gramática y la transcripción. Durante el transcurso de las décadas estos métodos han proveído el fundamento de los aprendices para adquirir más conocimiento de la lengua meta (LM) en comparación con la producción verbal. Con el paso de los años, el enfoque del aprendizaje sobre la gramática y la transcripción de textos ha llegado a ser menos común debido al hecho de que estos métodos de enseñanza han llegado a ser métodos “aburridos y desanimados para los aprendices de hoy” (Lemke, 1993).

El interés de utilizar la lengua ha llegado a ser el propósito principal de los aprendices de hoy en día por haberse creado un ambiente en que el interés por el uso de la lengua está sobrepasando el interés por su comprensión. Mientras los aprendices continúan aumentando su capacidad de repetir más palabras e incrementar su vocabulario, su autoestima aumenta en una tasa similar. Este mismo fenómeno se podría ver con una familia con niños, en la que uno de los niños menores escucha una palabra nueva dicha por una persona mayor, sea su hermano o un adulto, y el niño menor la repite aunque no la comprenda bien. El niño podrá decir la bien y posiblemente utilizarla en el contexto correcto pero al preguntarle por el significado de la nueva palabra, no sabría explicarla.

Una autoestima equilibrada es una necesidad básica del ser humano debido al hecho de que una autoestima positiva es un componente clave del sentido del bienestar y la autoestima facilita los logros de la vida (Branden, 1990). Los profesores, incluso los de la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE), buscan formas de promover y aumentar la autoestima de los estudiantes con el fin de aumentar su participación y producción; lo cual tendrá el mismo resultado que el niño menor con la palabra desconocida. Los estudiantes intentarán decir nuevas palabras y a lo mejor inventarán palabras que no existen (por ejemplo, “morido”), por influencia de la interlengua.

La autoestima sigue como un foco común de los estudios que se dedican al rendimiento académico y la ASL. Ahora las investigaciones, del efecto general de la autoestima y el rol que tiene en el desarrollo completo de los alumnos, están aumentando en número.



El enfoque de las décadas recientes ha cambiado gradualmente desde un método de instrucción basado en la gramática a un método de instrucción basado en la producción, desde entonces ha habido un aumento de la autoestima de las últimas generaciones. En las últimas décadas la necesidad de la autoestima ha subido de una preocupación individual a una preocupación más social. En particular, la sociedad Norteamericana se ha enfocado en la idea de que la autoestima no es solamente deseable sino también la fuente psicológica central de la cual provienen todo tipo de comportamiento positivo y de resultados (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003).

Una investigación desempeñada por Twenge (2003), la cual consistía en la respuesta a un cuestionario de 16,000 alumnos, dio como resultado que la generación del milenio tiene la más alta autoestima y es la generación más narcisista de la que se tiene conocimiento. La definición de narcisista que utilizó Twenge en la investigación era “si yo estuviera encargado del mundo, sería un mundo mucho mejor” y “puedo vivir mi vida en la manera que quiera.”

Al comparar la definición de Twenge del narcisismo con la definición utilizada por Kohn (1977) de la autoestima, “el grado en que [la gente] tiene confianza en sus propias capacidades”, se puede notar la similitud que hay entre las dos y como expresan la reflexión sobre la capacidad de uno y su punto de vista de esa capacidad.

### **2.3. La influencia negativa de la alta autoestima**

La autoestima ha sido el foco de muchos estudios e investigaciones en las décadas recientes empezando desde los años setenta. Branden había declarado que “la autoestima resulta en consecuencias extensas en cada aspecto de nuestra existencia” (Branden, 1994, p. 5). La mayoría de las investigaciones que se han realizado se basaron en la influencia positiva de la autoestima y en la necesidad de aumentarla para que los aprendices puedan mejorar el rendimiento académico. Sin embargo, en comparación, ha habido pocas investigaciones sobre la influencia negativa que la alta autoestima puede tener en los alumnos.

Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs (2003) explican que la autoestima se puede referir a una persona grandiosa, arrogante, pomposa o con un sentido de superioridad injustificado sobre otras personas. Ellos expresan que la alta autoestima demuestra una tendencia de los adolescentes de no prevenirles: fumar, beber, consumir drogas perjudiciales o participar en el sexo prematuro. De hecho, la alta autoestima provoca la experimentación, la cual puede aumentar la probabilidad de beber y participar en relaciones sexuales prematuras. Por lo tanto la conclusión del efecto de la influencia de la alta autoestima no es positiva o mejor dicho, más negativa que positiva. Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs continúan expresando que no hay evidencia que confirme que por aumentar la autoestima (por intervenciones terapéuticas o programas escolares), haya un beneficio directo. Desde su punto de vista, un aplauso indiscriminado puede promover o causar el narcisismo con las consecuencias menos deseadas. En lugar del aplauso indiscriminado, recomiendan el uso del aplauso como un premio o una consecuencia debido a un comportamiento deseado y mejorado.

En el año 2006 el reporte del centro de Brown del Instituto de Educación de Brooking presentó la información de que los países en los cuales las familias y las escuelas se enfocaron en la autoestima de los alumnos, (por ejemplo, EE.UU), se quedaron por detrás de las culturas que no tienen el enfoque en la autoestima, tales como: Corea del Sur, Hong Kong, Japón, Singapur, Taiwán. Por consiguiente, todo el esfuerzo sobre aumentar la autoestima de los alumnos es un uso ineficaz del tiempo y no se ha probado o evidenciado el aumento del rendimiento académico de los alumnos.

El efecto, a largo plazo la mentalidad centrada en la autoestima se ha puesto más evidente con la misma demografía. Twenge (2003) mencionó que 7 de 10 de los alumnos del primer año en la universidad tenían la creencia de que su capacidad académica era “mejor que el promedio.” A pesar de considerar que sus habilidades eran más altas que el promedio, al comenzar sus estudios universitarios, era más probable que ellos dejaran de estudiar antes de determinar la carrera. De hecho, Twenge continúa explicando que esta percepción equivocada de uno mismo y demasiada alta autoestima afectan la capacidad para tomar decisiones correctas.

Muchos expertos han llegado a una conclusión similar con respecto a la declaración de “la autoestima necesita ser un resultado y no un método”. Robert Brooks (1998),

psicólogo de la facultad médica de Harvard, lo explicó de la siguiente manera, “la autoestima se basa en los logros reales.” Si hay demasiado aplauso, se puede poner a los niños en peligro porque empezarán enfocándose en cómo se sienten y cómo recibir más aplauso, en lugar de enfocarse en lo que deben de estar aprendiendo. Si la autoestima del alumno está establecida sobre sus capacidades o logros, el fracaso puede resultar en un revés trágico. Aun si un alumno se sienta capaz, no es capacidad real si está arraigada en el aplauso constante, expresó John Shindler, profesor titular de educación de la universidad del estado de California. Esto ha llegado a ser más evidente en la cultura en la que no hay gente que pierde y que todos ganan algo. Esta tragedia de que todos los competidores ganan algo no ayuda a preparar a las generaciones venideras de la función real de la sociedad global que se encuentra hoy en día. Lo único que se logra, es poner a las generaciones en peligro de un revés aún más trágico, en lugar de experimentar fracaso durante su juventud para permitirles evaluar cuáles son los logros reales y reconocer sus debilidades, a fin de que adquirieran y mantuvieran una autoestima equilibrada.

Hay una investigación en la que las mujeres jóvenes tienen un nivel más bajo de la autoestima que los hombres jóvenes. En esta investigación podemos ver cuando recibieron una nota baja, lo más probable era ver a las mujeres jóvenes aumentar su comportamiento mientras por otro lado, los hombres jóvenes optarían por renunciar a la actividad y hacer algo diferente. Rick Weissbourd (2009), de la Universidad de Harvard y de la facultad de educación, explica que “el asunto real es desarrollar un sentido de autosuficiencia con los jóvenes, con capacidades reales y la autoestima les seguirá.” El foco principal debería ser el rendimiento y la mejora del aprendiz, en lugar de cómo se sienten ellos mismos.

La evidencia sigue ya que los aprendices con la alta autoestima muestran tendencias de ser groseros y no estar dispuestos a escuchar después de recibir una crítica. Jennifer Crocker (2004), una profesora de psicología de la Universidad de Michigan, sugiere que “no protejamos a los aprendices del fracaso” sino que tiene que ser una experiencia de aprendizaje. Ella comenta que si los aprendices no la ven como una amenaza y la autoestima no está pendiente, los aprendices están más abiertos para recibir una crítica constructiva.

Mientras los estudios de lenguas progresan, la falta de investigación sobre la alta autoestima como una amenaza potencial en los estadios avanzados queda así sin haber captado la investigación necesaria para determinar el rol que desempeña en la ASL. En la siguiente propuesta se continuará describiendo algunas de las circunstancias que se encuentran hoy en día y la falta de explicación de ellas, aunque han sido investigadas meticulosamente. El enfoque de esta propuesta es mostrar el papel potencial que la alta autoestima tiene con esta generación (“del milenio”) para con las circunstancias académicas actuales.

## **3. Abandono**

### **3.1 Definición de abandono**

Las entidades que dependen de: miembros, estudiantes o clientes inscribiéndose o matriculándose; uno de los números más importantes es la tasa de abandono. En los institutos y escuelas de idiomas no hay ninguna excepción. La definición elegida para esta propuesta es la de Lemke (1993) y la define como “el porcentaje de los alumnos que deciden no continuar estudiando la lengua extranjera después de haberse matriculado por lo menos un año.” Por tanto, la tasa de participación se corresponde con la cantidad de estudiantes que continúan de un periodo a otro, pero la tasa de abandono hace referencia a la cantidad de estudiantes que dejan de continuar de un periodo a otro. Al desarrollar la propuesta, el uso de la palabra ‘abandono’ continuará con el mismo significado y definición.

### **3.2 Abandono en ASL**

Los institutos, programas y escuelas de idiomas intentan aumentar la cantidad de alumnos que se inscriben y mantener un alto nivel de graduados proficientes. El número de participantes que empiezan un programa y deciden no terminarlo son los que se contabilizan en de la tasa de abandono. Así pues, una de las preocupaciones principales es la tasa de abandono, ya que los institutos, escuelas y programas se sostienen por las inscripciones.

El sostenimiento de una cantidad mínima de graduados o de membresía es esencial para el éxito y la evaluación de la tasa de abandono es la estadística principal. Entender la razón por la que la tasa de abandono está al nivel que está, provee resoluciones potenciales que podrían prevenir el aumento de la tasa actual. En ASL puede haber una variedad de razones por las que un aprendiz deja de seguir estudiando una cierta lengua. Por medio de encuestas, cuestionarios y otros métodos se ha intentado llegar a una explicación.

En la tabla 1 que se presenta a continuación podemos observar los resultados de una investigación hecha por una agencia gubernamental de los Estados Unidos. En la última

columna de la tabla podemos obtener el “% Survivors” la cual nos facilita el tanto por ciento de personas que han quedado activas en el programa. La agencia estableció dos grupos de participantes que estaban trabajando para el gobierno, a los dos grupos las agencias les obsequiaron con acceso a un programa de idiomas de autoenseñanza.

En el grupo 1 (N=150) se encuentran empleados de varias agencias del gobierno americano; todos eran principiantes en la lengua que habían escogido estudiar (Árabe, Chino, Español). En el grupo 2 (N=176) se encuentran participantes que eran empleados del “U.S. Coast Guard” y solamente estudiaban español, sin embargo, no todos estaban al mismo nivel de lengua. Todos los participantes de los dos grupos eran voluntarios y los del grupo 2 tenían tiempo libre (3x/ Semana) de sus deberes diarios para poder utilizar el programa.

**Tabla 1.** La tasa de participación con el uso de los programas de *Rosetta Stone* and *Tell Me More*

Activity (Rosetta Stone / ATTM)	Rosetta Stone	% Survivors	Tell Me More	% Survivors
1. Volunteered and Signed Consent Forms	150	/	176	/
2. Obtained an RS Online Account / Took ATTM Placement Test	120	80%	103	58.50%
3. Actually Accessed RS Account / Used ATTM for 5 hours	73	49%	61	35%
4. Spent More than 10 Hours Using Course	32	21%	17	9.60%
5. Complete 1st RS Assessment (50 hours) / Used ATTM 15-25 hours	21	14%	9	5%
6. Completed 2nd RS Assessment (100 hours) / Used ATTM 25 hours or more	6	4%	7	4%
7. Completed Final Assessments and OPI / ATTM Exit Test	1	0.60%	4	2.20%

Para más información: <http://backseatlinguist.com/blog/?p=135#sthash.q1T5QPom.dpuf>

La tabla 1 indica que de los 326 participantes en total solo 120 de la columna de *Rosetta Stone* y 103 de *Tell Me More*, 223 de ellos llevaron a cabo el primer paso del inscribirse en los programas, es decir hubo una tasa de participación de 68,4% y una tasa de abandono de 31,6% de los voluntarios que no se inscribieron en los programas gratuitos.

En este caso, al final de la tabla las tasas de participación están a 0,6% y 2,20% y eso significa que la tasa de abandono en los cursos de idiomas de auto-enseñanza, está a 97,8% y 99,4% respectivamente. El abandono en los programas que requieren asistencia

de los aprendices no es tan bajo, pero aun así está bajo. En el siguiente ejemplo, hay dos investigaciones en las que se compara el abandono de los alumnos de los cursos de LE en el bachillerato. El primer estudio representado es del año 1925 y el segundo del año 2000.

**Tabla 2.** Estudio de las tasas de participación en ambas investigaciones

	Total Enrollment, 1925	% of Year 1 Enrollment	Total Enrollment, 2000	% of Year 1 Enrollment
Level I	3,594	/	1,133,626	/
Level II	2,839	79%	797,800	70%
Level III	364	10%	346,200	31%
Level IV	160	4.50%	201,805	18%

La tabla 2 nos muestra la similitud de las tasas de participación o sea el abandono, entre los dos estudios mencionados. Se puede notar que, a pesar de una diferencia de setenta y cinco años entre los dos estudios, la declinación sigue un patrón del “*level I*” (los del primer año) al “*level IV*” (los del último año). La tasa de participación del estudio de 1925 era de 4,5% y convertida a la tasa de abandono era de 95,5%; la tasa de participación del año 2000 era 18%, convertido a la tasa de abandono era de 82%. Esta tabla de esta demografía nos indica que el abandono es un asunto alarmante y la demografía universitaria no varía mucho.

Furman, Goldbert y Lusin (2007) reportaron que de los 1.536.614 estudiantes universitarios que se matricularon en las 15 lenguas extranjeras más comunes en las universidades americanas en el año 2006, un 17% de los estudiantes se matricularon en las asignaturas avanzadas (tercer y cuarto año). La similitud entre las tasas de abandono es muy evidente y el patrón del abandono parece estar estableciéndose.

En el año 2013 una investigación desempeñada por la Asociación de Lenguas Modernas de los EE.UU, envió una encuesta a 2662 universidades e institutos oficiales que enseñaron lenguas dentro de los Estados Unidos. De las 2662 universidades que recibieron la encuesta, 2435 respondieron a ella con la información correspondiente. Los resultados de la encuesta mencionada están representados en una serie de tablas y gráficos, como la siguiente tabla proporcionada por “*Modern Lanuage Association*”.

**Tabla 3.-** Comparación de las inscripciones en cursos de idiomas de grado de iniciación y perfeccionamiento.

**Comparison of Introductory and Advanced Undergraduate Language Course Enrollments, 2013**

	Introductory Enrollments	Advanced Enrollments	Ratio of Introductory to Advanced	All Undergraduate Enrollments	Advanced Enrollments as % of All Undergraduate Enrollments
American Sign Language	95,908	11,028	9:1	106,936	10.3
Arabic	27,563	4,102	7:1	31,665	13.0
Chinese	46,763	13,143	4:1	59,906	21.9
French	159,603	35,017	5:1	194,620	18.0
German	70,076	14,765	5:1	84,841	17.4
Greek, Ancient	8,033	1,961	4:1	9,994	19.6
Hebrew, Biblical	3,399	4,505	1:1	7,904	57.0
Hebrew, Modern	5,260	1,197	4:1	6,457	18.5
Italian	64,609	6,031	11:1	70,640	8.5
Japanese	54,646	11,534	5:1	66,180	17.4
Korean	9,388	2,184	4:1	11,572	18.9
Latin	23,009	3,246	7:1	26,255	12.4
Portuguese	9,200	2,701	3:1	11,901	22.7
Russian	15,909	5,444	3:1	21,353	25.5
Spanish	649,225	132,409	5:1	781,634	16.9
Other languages	30,337	5,220	6:1	35,557	14.7
Total	1,272,928	254,487	5:1	1,527,415	16.7

Numbers in the ratio column are rounded.

En la última columna de la tabla 3, “Advanced Enrollments as % of All Undergraduate Enrollments”, podemos observar el porcentaje de los estudiantes universitarios matriculados en las asignaturas o cursos avanzados. También podemos observar en la última fila de la misma, un 16,7% la cual demuestra que en el año 2013 había una tasa de abandono del 83,3%; comparada con las tasas mencionadas previamente de las otras investigaciones (96%, 82%, 83%) se expone como la tasa de abandono es constante a través del tiempo y diversas investigaciones.

La consistencia de la tasa de abandono durante las últimas nueve décadas indica que no ha habido ninguna resolución de una tasa elevada como la del abandono encontrado en la ELE, a pesar de los numerosos estudios y el énfasis que se ha puesto sobre el tema.

La incapacidad de resolver el asunto de la tasa de abandono dentro de ELE aumenta la necesidad de investigar las posibles explicaciones. Esta propuesta tiene esa misma función de mostrar la influencia potencial que la autoestima tiene en todo el proceso de la ASL y no solamente durante los estadios iniciales.



## 4. Propuesta de investigación

### 4.1 Justificación de Propuesta

Brown (2007) establece que los aprendices con una alta autoestima en los estadios iniciales del aprendizaje de lenguas presentan una tasa más rápida de aprendizaje de la LM. Las investigaciones no siguen observando la influencia de la alta autoestima en los estadios avanzados. La definición de la autoestima (Kohn, 1977) y la definición del narcisismo (Twenge, 2003) proporcionan comprensión acerca de la similitud entre la autoestima y el narcisismo, la cual es la creencia en las capacidades de uno. La similitud entre la alta autoestima y el narcisismo establece la necesidad de tener cuidado al intentar incrementar la autoestima de los estudiantes. La alta autoestima no solamente facilitaría el incremento del narcisismo, pero hay investigaciones que exponen el efecto que tiene en el rendimiento académico.

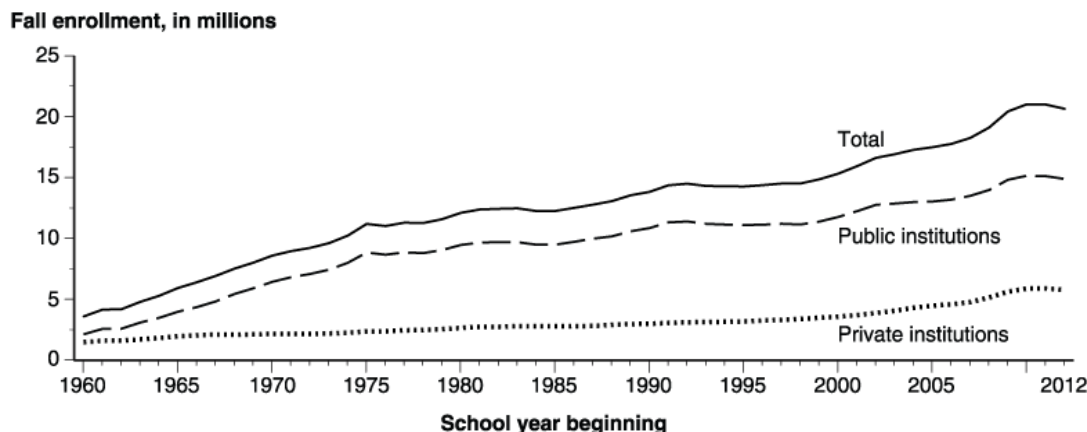
El “*Brown Center Report*” del año 2006 indica que las sociedades que han enfatizado más la autoestima son las mismas sociedades que se quedan atrasadas en el rendimiento académico en total. La función principal de la alta autoestima durante los estados principiantes no se puede descartar por lo que Brown (2007) había indicado que facilitaría la rapidez del aprendizaje. Sin embargo, la autoestima del aprendiz aumenta mientras se va incrementando su capacidad de producir y entender nuevas palabras. Por tanto, según Kohn (1977), mientras el aprendiz aprende y adquiere mayor competencia lingüística, su autoestima aumentará; lo cual disminuye la necesidad de dar un aplauso inmerecido. El “*Brown Center Report*” proporciona una percepción importante del tema de investigación junto con esta propuesta acerca de la influencia negativa de la alta autoestima en ASL. Twenge (2003) en sus resultados, estableció que no hay una falta de autoestima en esta generación del milenio. De hecho, Twenge (2003) dijo que esta generación tiene el nivel más alto que se ha visto durante todos los años que han llevado a cabo la encuesta, la cual empezó en los años sesenta.

Durante el transcurso del tiempo el departamento de educación de los Estados Unidos ha producido algunos gráficos sobre la cantidad de estudiantes universitarios desde el año 1960 al año 2012. En el siguiente gráfico se muestra el cambio de la asistencia o la

matriculación de todas las universidades e institutos en los Estados Unidos desde el año 1960 al 2012.

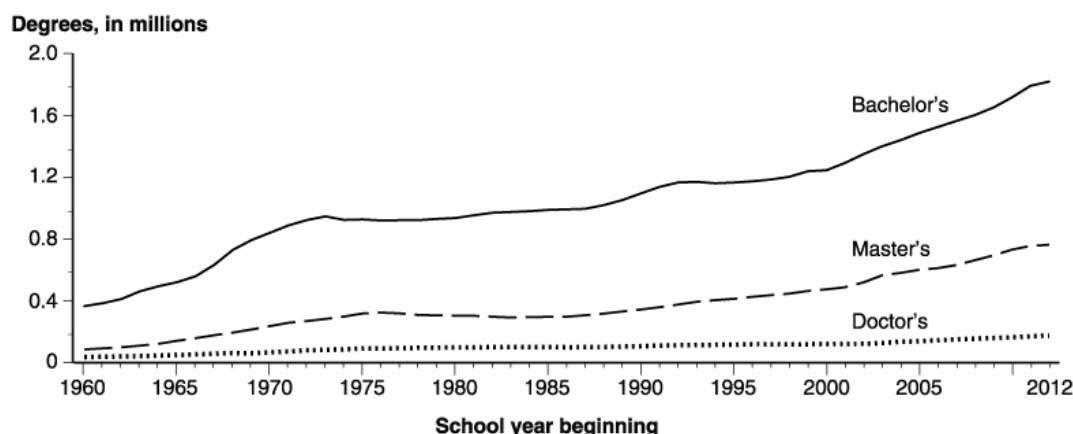
**Gráfico 1.-** Inscripción, títulos otorgados en instituciones de concesión desde 1960 hasta 2012

Figure 12. Enrollment, degrees conferred, and expenditures in degree-granting institutions: 1960-61 through 2012-13



El gráfico 1, expone el incremento de los alumnos que se han inscrito en las universidades, ya sean instituciones públicas o privadas cada año desde 1960 hasta el año 2012, el cual enseña que la tasa de aumento que ha ocurrido, ha sido consistente con el tiempo. La tasa de aumento de los alumnos en total y la tasa de aumento de los títulos universitarios conferidos tienen una progresión similar. En el gráfico 2, podemos observar el parecido que hay entre el aumento del número de inscripciones y el número de títulos otorgados desde 1960 al 2012 ya sean alumnos de bachillerato, de cursos de posgrado o doctorados.

**Gráfico 2.-** Títulos otorgados en instituciones de concesión desde 1960 hasta 2012



U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Opening Fall Enrollment in Higher Education*, 1960 through 1965; *Earned Degrees Conferred*, 1959-60 through 1964-65; Degrees Conferred Projection Model, 1980-81 through 2023-24; Higher Education General Information Survey (HEGIS), "Fall Enrollment in Institutions of Higher Education," "Degrees and Other Formal Awards Conferred," Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS), "Fall Enrollment Survey" (IPEDS-EF:86-99), "Completions Survey" (IPEDS-C:87-99) [http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/figures/fig\\_12.asp?referrer=report](http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/figures/fig_12.asp?referrer=report)

La información presentada en el gráfico 2 muestra el incremento continuo de la cantidad de los títulos conferidos empezando desde el año 1960 al año 2012. Los dos gráficos anteriores siguen una progresión lineal durante el mismo periodo de tiempo. Esta similitud lleva a la conclusión de que cuantos más alumnos se matriculan, más terminarán sus títulos. Sin embargo no es así; en realidad, un porcentaje menor de los estudiantes universitarios que se matriculan terminan el título y los que no terminan, contribuyen a la tasa de abandono.

La tabla 4 es una continuación de la investigación que se efectuó por la “*Modern Language Association*”, la asociación de lenguas modernas, en el año 2013. Contiene cinco columnas de informaciones distintas que describen detalladamente el estado de los alumnos que se habían matriculado en los estudios de lenguas.

**Tabla 4.-** Inscripciones comparando el número total de matriculados en colegios y universidades.

<b>Modern Language (ML) Course Enrollments Compared with Total Number of Students Enrolled in Colleges and Universities</b>					
	Total Number of Students*	Total Student Index of Growth (%)**	ML Enrollments***	ML Index of Growth (%)	ML Enrollments per 100 Students
1960	3,789,000	100.0	612,626	100.0	16.2
1965	5,920,864	156.3	977,118	159.5	16.5
1968	7,491,863	197.7	1,070,759	174.8	14.3
1970	8,562,554	226.0	1,108,274	180.9	12.9
1972	9,193,880	242.6	962,840	157.2	10.5
1974	10,189,463	268.9	896,860	146.4	8.8
1977	11,233,645	296.5	884,105	144.3	7.9
1980	11,985,181	316.3	877,186	143.2	7.3
1983	12,271,921	323.9	921,827	150.5	7.5
1986	12,286,372	324.3	960,329	156.8	7.8
1990	13,604,944	359.1	1,140,873	186.2	8.4
1995	14,020,610	370.0	1,096,603	179.0	7.8
1998	14,317,701	377.9	1,144,106	186.8	8.0
2002	16,091,183	424.7	1,345,590	219.6	8.4
2006	16,760,919	442.4	1,520,720	248.2	9.1
2009	18,647,150	492.1	1,621,059	264.6	8.7
2013	18,781,654	495.7	1,522,070	248.5	8.1

The total numbers of students were purged of those enrolled in for-profit institutions and those in institutions granting a degree of less than two years, since the MLA enrollment survey does not include those institutions.

\*The figures in the first column are derived from data in publications of the United States Department of Education’s National Center for Education Statistics. The total enrollment for 1960 is an estimate. Statistics for the other years are drawn from the following sources (complete information given in the works-cited list of this report): “Table 221” (1965–90); “Table 170” (1995); “Table 171” (1998); “Table 169” (2002); Knapp, Kelly-Reid, Ginder, and Miller (2006); Knapp, Kelly-Reid, and Ginder, *Enrollment . . . Fall 2009* (2009); and Ginder, Kelly-Reid, and Mann (2013).

\*\*For index figures, 1960 = 100.0%.

\*\*\*Includes all languages reported in the survey except Latin and Ancient Greek, which are excluded from this table because the 1960 survey covered modern languages only. To show comparable numbers over time, Latin and Ancient Greek were removed from all other enrollment numbers listed in this table.

En la primera columna de la tabla 4, se representa el número de todos los alumnos inscritos en las universidades americanas, de las cuales 2.435 respondieron la encuesta y la tercera columna representa el número de los alumnos inscritos en los estudios de las lenguas modernas. La cantidad total de los alumnos, expresada en la primera columna, se ha incrementado en cincuenta y tres años en casi 15 millones de alumnos, pero el número de los inscritos en un curso de una lengua moderna se ha incrementado por 900 mil. Lo que se puede observar es que desde el año 2006 hasta 2013 ha disminuido la cantidad de inscripciones, *ML Enrollments*, es la primera vez que ha habido una disminución que ha durado ocho años en los últimos cuarenta años. No se puede atribuir la disminución completamente a la alta autoestima de esta generación pero, sin más investigaciones no se puede descartar esta posibilidad.

Como la población de los estudiantes universitarios en total continúa incrementando, el ambiente es más útil para tener suficientes participantes a fin de investigar más profundamente el tema. La siguiente investigación fue diseñada para identificar si hay una relación entre el aprender el turco como una L2 y el nivel de la autoestima de los aprendices de los estados principiantes. La investigación incluyó 53 estudiantes como participantes que asistían al nivel A1 de turco como L2 en la Universidad de Thessaloniki. Se administró una encuesta y un examen final para obtener los datos.

En la primera columna “*Are you competent?*” de la tabla 5, encontramos el nivel de autoestima que los alumnos demuestran. La columna “*Average Marks*” es el promedio del porcentaje (las notas) de los alumnos que tienen el mismo nivel de autoestima.

**Tabla 5.-** Distribución según la perspectiva de su propia capacidad y para tener éxito en el aprendizaje de turco.

**Table** Distribution according to seeing oneself competent and achieving success in learning Turkish.

<b>Are you competent?</b>	<b>f</b>	<b>Average marks</b>	<b>Ss</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
I am incompetent	12	88,750	7,262	74,00	100,00
I am competent	33	85,575	6,422	70,00	90,00
I am very competent	8	89,000	6,833	78,00	98,00
<b>Total</b>	<b>53</b>				

Como el promedio de las notas demuestra la insignificante diferencia entre la baja autoestima y la alta autoestima, la influencia de la positiva llega a ser menos evidente. La tabla 6, es la continuación del mismo estudio que refuerza lo que menciona la tabla 5.

**Tabla 6.-** Distribución según la opinión de su propia capacidad para tener éxito en el aprendizaje de turco.

**Table** Distribution according to believing to be competent to succeed in anything when wanted to and achieving success in learning Turkish.

(...) I believe that	f	Average marks	Ss	Min.	Max.
I will succeed	50	86,820	7,262	74,00	100,00
I will not succeed	3	86,666	6,422	70,00	90,00
Total	53				

En la primera columna de la tabla 6, podemos observar que se empieza con un “creo que...” y las respuestas son “tendré éxito” o “no tendré éxito”. Aunque sólo hay tres que respondieron a la frase en la forma negativa, aún sigue la falta de diferencia del promedio de las notas. La tabla 7, sigue afirmando y confirmando los resultados de las dos anteriores.

**Tabla 7.-** Distribución según la capacidad de poder aprender lenguas extranjeras y tener éxito con turco.

**Table** Distribution according to having competence with foreign language learning and achieving success in learning Turkish.

Do you have competence with...?	f	Average marks	Ss	Min.	Max.
Yes	42	86,9524	6,416	70,00	100,00
No	11	86,2727	8,580	70,00	98,00
Total	53				

Las tablas enseñan que no hay una correlación directa como habían establecido antes en la ASL. Por lo tanto, muestra que la autoestima tiene una influencia menos positiva en ASL aun en los niveles iniciales por lo de la investigación (Tunçel, 2015) mencionada previamente.

La investigación anterior (Tunçel, 2015) solo tuvo cincuenta y tres participantes, entonces no son suficientes para establecer nuevos resultados, pero permite la consideración de que la autoestima no tiene el mismo rol en determinar el éxito de los alumnos en la ASL.

Al presentar la consideración del nuevo rol de la influencia positiva de la autoestima, la tabla 8 (Modern Language Association, 2013) presenta la información de las inscripciones de las 15 lenguas más comunes para estudiantes en los Estados Unidos.

**Tabla 8.-** Inscripciones en las 15 lenguas más comunes en US con el paso del tiempo.

Table 2b  
Undergraduate Language Course Enrollments in Four-Year Colleges (Languages in Descending Order of 2013 Totals)

	1974	1977	1980	1983	1986	1990	1995	1998	2002	2006	2009	2013	% Change, 2009–13	% Change, 1974–2013
Spanish	265,179	274,375	276,900	290,215	314,861	391,972	434,507	473,269	522,398	587,212	615,326	580,480	-5.7	118.9
French	209,632	203,745	205,477	223,411	228,803	221,862	168,642	165,384	164,425	169,940	176,146	163,257	-7.3	-22.1
German	127,639	113,301	106,578	106,812	101,314	110,198	80,638	74,819	76,690	79,011	81,198	75,218	-7.4	-41.1
Italian	26,625	26,759	28,254	31,321	33,778	40,657	36,275	41,256	51,898	64,358	66,127	59,689	-9.7	124.2
ASL*						439	852	4,297	22,772	34,348	39,407	56,065	42.3	
Japanese	7,063	7,889	8,521	12,341	17,966	34,635	33,945	32,628	38,723	48,874	53,796	51,618	-4.0	630.8
Chinese	8,328	7,687	9,048	10,840	14,087	15,090	21,014	22,546	27,034	41,725	49,641	51,433	3.6	517.6
Arabic	1,614	2,446	2,862	2,555	2,680	2,874	3,807	3,902	8,205	18,633	27,946	26,497	-5.2	1,541.7
Latin	23,543	23,021	23,727	22,857	23,739	26,311	24,043	24,454	27,798	30,189	29,996	25,349	-15.5	7.7
Russian	29,018	25,084	21,776	27,732	30,904	39,291	21,405	20,647	20,509	21,645	23,536	19,399	-17.6	-33.1
Portuguese	4,512	4,211	4,192	3,875	4,441	5,421	5,359	5,958	7,174	9,033	9,871	11,201	13.5	148.2
Korean	67	135	322	568	845	2,188	2,943	3,546	4,045	5,665	7,018	10,195	45.3	15,116.4
Greek, Ancient	18,640	20,062	17,106	14,280	12,912	11,416	11,809	11,824	14,252	16,347	15,339	9,940	-35.2	-46.7
Hebrew, Biblical**						2,425	2,421	5,648	9,008	8,501	8,533	7,902	-7.4	
Hebrew, Modern**						6,128	6,401	6,120	7,683	8,442	7,498	6,121	-18.4	

This table lists the fifteen most commonly taught languages at four-year colleges as of fall 2013.

\* Figures for ASL are not available before 1990.

\*\*Before 1986, most surveys combined Biblical Hebrew and Modern Hebrew enrollments under Hebrew.

La primera fila se representa la lengua española y las otras columnas correspondientes muestran el número de los alumnos matriculados en la lengua durante el año correspondiente. Al revisar los datos, se nota que las matriculaciones en la lengua española han disminuido durante los últimos ocho años por primera vez en la historia de esta encuesta. La disminución más notable ha sucedido con los estudiantes de posgrado, en la que disminuyó un 20,5%. En el año 2009 eran 11.468 alumnos y en el año 2013 eran 9.122. Durante las últimas dos décadas las matriculaciones de posgrado han fluctuado pero las del título se han incrementado consistentemente desde el año 1974. La primera disminución vino en 2009 con una bajada de 615.326 alumnos a 580.480 alumnos (-5,7%), en la encuesta de 2013.

Las estadísticas muestran el asunto presentado en la tabla anterior de la disminución de las matriculaciones en los cursos de lenguas desde el año 2006. Otra alarmante estadística se puede observar también en la siguiente tabla (Modern Language Association, 2013) la cual presenta el número de los títulos concedidos en las distintas lenguas.

**Tabla 9.-** Títulos de licenciaturas otorgadas en los Estados Unidos en las 15 lenguas más comunes.

**Number of Bachelor's Degrees Granted for First Majors in the Fifteen Most Commonly Taught Languages, with Number of Institutions**

	Degrees Granted (Institutions)			% Change from 2008–09 to 2012–13
	2005–06	2008–09	2012–13	
American Sign Language	246 (28)	269 (35)	448 (43)	66.5 (22.9)
Arabic	26 (10)	85 (16)	167 (25)	96.5 (56.3)
Chinese	241 (60)	384 (69)	510 (93)	32.8 (34.8)
French	2,415 (623)	2,452 (619)	2,287 (607)	-6.7 (-1.9)
German	1,106 (399)	1,059 (384)	931 (373)	-12.1 (-2.9)
Greek, Classical	28 (42)	33 (44)	31 (51)	-6.1 (15.9)
Hebrew, Biblical	26 (20)	37 (20)	38 (24)	2.7 (20.0)
Hebrew, Modern	28 (12)	65 (14)	63 (20)	-3.1 (42.9)
Italian	321 (105)	341 (107)	289 (112)	-15.2 (4.7)
Japanese	487 (69)	571 (75)	717 (87)	25.6 (16.0)
Korean	17 (5)	24 (5)	43 (6)	79.2 (20.0)
Latin	102 (84)	84 (84)	77 (90)	-8.3 (7.1)
Portuguese	37 (16)	43 (20)	55 (24)	27.9 (20.0)
Russian	279 (129)	325 (132)	392 (136)	20.6 (3.0)
Spanish	8,703 (861)	9,343 (875)	8,443 (868)	-9.6 (-0.8)
Total	14,062 (896)	15,115 (907)	14,491 (912)	-4.1 (0.6)

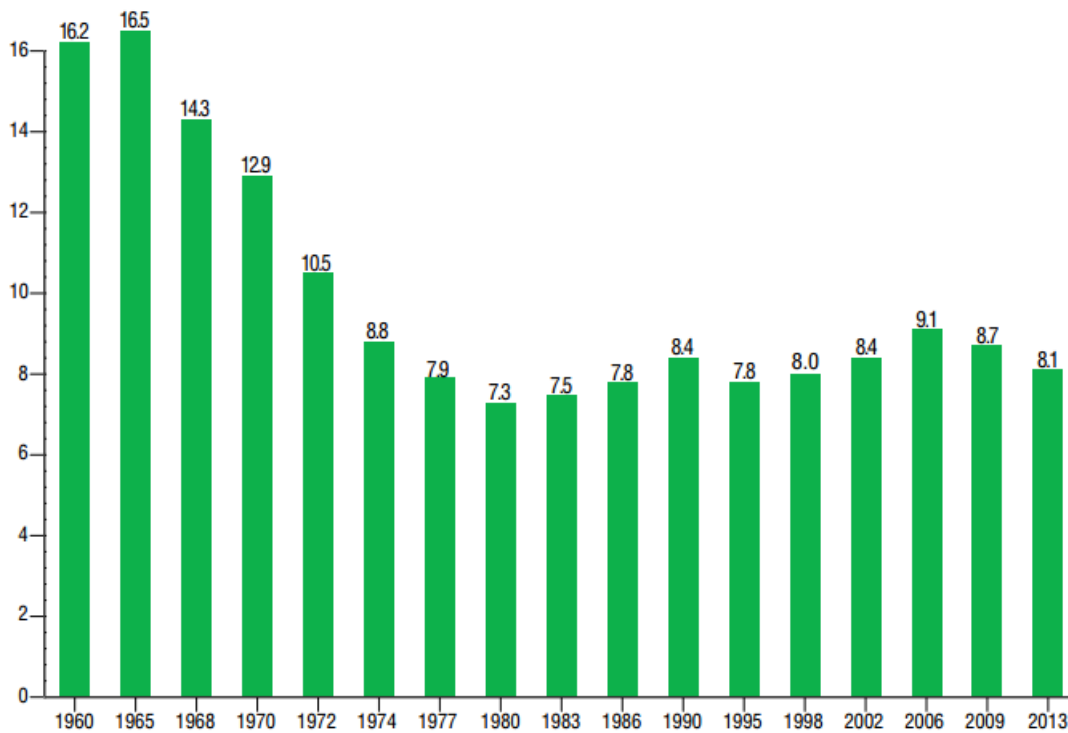
Data on degree completions are drawn from the United States Department of Education's Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS), as downloaded from the IPEDS Data Center (<http://nces.ed.gov/ipeds/datacenter/default.aspx>). The languages in the table correspond to the following CIP codes: American Sign Language (16.1601, 16.1602, 16.1603, and 16.1699); Arabic (16.1101); Chinese (16.0301); French (16.0901); German (16.0501); Classical Greek (16.1202); Biblical Hebrew (16.1103); Modern Hebrew (16.1102); Italian (16.0902); Japanese (16.0302); Korean (16.0303); Latin (16.1203); Portuguese (16.0904); Russian (16.0402); Spanish (16.0905). The institution counts include institutions that reported zero language degree completions in a given year.

Los datos coleccionados por la encuesta del 2013 muestran las tendencias o patrones en los estudios de lenguas en los Estados Unidos. En la tabla 9, se presenta el porcentaje de cambio desde los años 2008 al 2012. La última columna da perspectiva del número de estudiantes que han terminado su título y si ha aumentado o disminuido. La disminución total en los estudios de lenguas es 4,1% pero con respecto a la lengua española es un porcentaje de 9,6%.

Como la autoestima de la población de los estudiantes universitarios sigue creciendo, el porcentaje de los estudiantes que terminan su título sigue disminuyendo. No ha habido suficiente investigación sobre el tema para determinar si hay correlación entre el aumento de la alta autoestima y la disminución de los títulos terminados en lenguas extranjeras, pero la información continuará mostrando la falta de investigación acerca de la alta autoestima y la negativa influencia que tiene.

El gráfico 3, muestra otro ejemplo de la disminución que ha acontecido en ELE. Empezando entre el año 1965 y 1968 unos años antes del inicio del foco americano para aumentar la autoestima. El gráfico representa el tanto por ciento de los estudiantes universitarios de ELE entre 1960 y 2013.

**Gráfico 3.-** Inscripciones de lenguas modernas por cada 100 alumnos matriculados en colegios y universidades.  
*Modern Language Course Enrollments per 100 Students Enrolled in Colleges and Universities*



La notable disminución en el gráfico muestra la peor década de las matriculaciones. Del año 1965 hasta 1980 se puede ver una pérdida tan grande que nunca se ha podido recuperar desde entonces. Es evidente que el porcentaje ha disminuido de 16,2% en 1960 a la mitad, 8,1% en el año 2013. Al experimentar una disminución de participación total, representa un área de preocupación para el sector de lenguas modernas.

La implementación acerca de aumentar la autoestima que empezó durante los 1970's (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs 2003) no puede tener toda la responsabilidad en el inicio de la disminución de ELE entre el año 1965 y 1968. Sin embargo, el gráfico 3 demuestra que la autoestima no se puede considerar como una influencia positiva a largo plazo. Debido al aumento en la tasa de abandono durante las décadas que la sociedad



americana se enfocaba en aumentar la autoestima de los jóvenes; se puede deducir que la influencia positiva de la autoestima no es como creía la sociedad anteriormente.

Para los programas educativos, la meta universal es mantener y/o aumentar las matriculaciones y disminuir la tasa de abandono para que los graduados sean más capaces. En cuanto a los institutos de lenguas o escuelas de idiomas, las tasas de abandono están altas y hay una falta de explicación definitiva de por qué es así. Mientras la alta tasa de abandono causa más problemas, también repercute en la falta de investigación sobre la influencia negativa de la autoestima en los estados avanzados. La falta de una investigación basada en la influencia de la alta autoestima en los estadios avanzados y la falta de una explicación por la alta tasa de abandono crea la necesidad de una investigación que podría explicar los dos dilemas y plantear dos propósitos. Un propósito podría definir la influencia de la alta autoestima en los estadios avanzados en ASL, el segundo propósito podría determinar si la autoestima explica por qué la tasa de abandono es alta en ELE.

## **4.2 Propuesta de Investigación**

La necesidad de la autoestima en los estados iniciales de ASL, se define según Brown (2007) como un factor importante para la rapidez del aprendizaje de la lengua. No obstante, así como hay muchas investigaciones sobre la necesidad de la autoestima y su influencia entre los alumnos en estados principiantes, no hay suficientes investigaciones sobre la influencia negativa de la autoestima en los estadios avanzados de ASL. Para que sea una investigación aceptada y apropiada se tienen que utilizar encuestas adecuadas y otros materiales apropiados. Esta propuesta tendrá el propósito de determinar si hay una influencia negativa de la autoestima en los estadios avanzados de ASL.

### **4.2.1 MÉTODO**

En este apartado se describirá la muestra con la que se prevé realizar el estudio, así como el procedimiento y los instrumentos que van a utilizarse en el mismo.

#### **4.2.1.1 Participantes**

Los participantes se seleccionarán, por motivos de conveniencia y acceso a la muestra, de la organización religiosa de la Iglesia de Jesucristo de Los Santos de Los Últimos Días. Esta Iglesia tiene una membresía total de 15.400.000 millones; de los cuales 74.000 han tomado la decisión voluntariamente de representar su iglesia. De los 74.000 representantes de tiempo completo en todo el mundo, 600 de ellos se encuentran en España. Los representantes vienen de todas partes del mundo; son hombres y mujeres entre las edades de 18-25, con algunas excepciones. Cada seis semanas entre 30 y 40 de los representantes en España terminan su estancia y otros, de una cantidad parecida, vienen a comenzar la suya. Todos tienen un tiempo de estancia predeterminado; los hombres y las mujeres tienen aproximadamente entre 18 y 24 meses que incluyen el tiempo en un centro de capacitación. Los representantes reciben seis semanas de instrucción formal de la lengua en dicho centro de capacitación. En total hay 15 centros de capacitación en el mundo, el más grande se encuentra en Provo, Utah, en el que se enseñan más de 50 lenguas. En este caso, el centro de capacitación está ubicado en la ciudad de Madrid en el cual se enseñan las lenguas española y rusa.

En esta propuesta los participantes serán representantes de la organización religiosa de La Iglesia de Jesucristo de Los Santos de Los Últimos Días. Para homogeneizar la muestra, se seleccionarán solo los anglófonos que vienen de los Estados Unidos. Al llegar a España, los representantes irán directamente al centro de capacitación y empezarán con un nivel de lengua de A1, o como máximo A2 en español. En el caso de que unos lleguen con un nivel más elevado, no recibirán la instrucción formal de la lengua y pasarán directamente a su respectiva área de residencia en una comunidad española y, por tanto, no participarán en la investigación. La cantidad total de participantes será de entre 90 y 120. Consistirán de tres grupos, de tres llegadas distintas y cada llegada separada por seis semanas. Los grupos consistirán de entre 30 a 40 participantes. Los participantes serán hombres y mujeres entre las edades de 18 a 25. Todos estarán en un ambiente similar con un método de enseñanza similar. Los hombres y las mujeres tendrán aproximadamente de 16 a 22 meses para desarrollar e implementar la lengua en varias áreas mientras residan en España.

#### **4.2.1.2 Instrumentos y Materiales**

A los participantes se les administrará la encuesta de la autoestima de Rosenberg (1965), junto con el examen de aptitud de la lengua administrado por el *Cambridge Institute* vía internet. Ambos instrumentos se administrarán un total de cuatro veces.

La encuesta sobre autoestima será la de Rosenberg (1965). Se realiza con la finalidad de evaluar el nivel de la autoestima del participante. Esta encuesta consiste en una escala de diez frases que miden la autoestima y valoran los sentimientos positivos y negativos de uno mismo. La escala se considera unidimensional y todas las frases usan un formato de cuatro puntos de la escala de Likert que empiezan con “*strongly agree*” a “*strongly disagree*”. Esta encuesta fue escogida para facilitar la administración y también por el uso frecuente de la misma en diversidad de estudios (ver Anexo X).

El examen administrado por el *Cambridge Institute* es digital y se realiza mediante internet, así que permitirá a los participantes ser anónimos mientras pueden utilizar un identificador distinto que ayudará a la correlación de los datos y los resultados. El examen se realizará vía Internet por el sitio web de “*Cambridge Institute*” y se obtendrán los resultados según el CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*), el cual permitirá conocer el grado de competencia alcanzado en lengua española.

#### **4.2.1.3 Procedimiento**

La primera realización de la encuesta y el examen se llevarán a cabo al comenzar la instrucción formal de la lengua; la segunda será justo antes de terminar la instrucción formal. La tercera administración será aproximadamente cuatro semanas después de llegar a la nueva residencia en la comunidad española que les toque. La cuarta o última será aproximadamente una semana antes de que vuelvan a sus casas. El orden de la administración de la encuesta y el examen debe comenzar con la encuesta seguida por el examen a fin de no afectar el nivel de la autoestima de los participantes por haber visto los resultados antes la encuesta.

El primer paso es el permiso para llevar a cabo la investigación. Se enviará una carta informativa en la cual se solicitará el permiso (véase al anexo) a la presidencia del centro de capacitación para poder administrar la encuesta (Rosenberg, 1965) y el examen

(*Cambridge Institute*). Además, también se solicitará el consentimiento a los participantes.

El segundo paso será el de fijar la hora de la administración, que requerirá una disponibilidad amplia por el horario que tienen en el centro de capacitación. El tercer paso será administrar la encuesta. El cuarto paso es asegurarse de que todos los participantes podrán tener acceso vía internet al examen del *Cambridge Institute*. Los resultados se reciben por un correo electrónico y con tal de que les dé la dirección correcta todos los resultados serán coleccionados.

La segunda administración seguirá los mismos pasos pero habrá habido entre 4 o 5 semanas de instrucción formal que proveerá la oportunidad de comparar el nivel de la autoestima de los participantes entre las dos administraciones.

La tercera administración será diferente por la ubicación de los participantes y el acceso limitado de administrarlos físicamente. Los participantes estarán dispersados por toda España y la única manera para administrar la encuesta y el examen tendrá que ser por correo electrónico. Los participantes seguirán las mismas instrucciones de las administraciones anteriores pero entregarán la encuesta vía correo electrónico. La última administración seguirá los mismos pasos que la tercera y, de nuevo, la comunicación se llevará a cabo por correo electrónico para facilitar las respuestas de los participantes.

## **5. Conclusiones**

En la ELE, la tasa de abandono del primer año y del segundo año no es muy substancial pero a partir del tercer año y en adelante dicha tasa aumenta considerablemente. Este aumento es la razón por la que muchas investigaciones se han realizado para intentar explicar la causa. Desafortunadamente, no se ha podido desarrollar una respuesta definitiva o una causa concreta de una tasa tan alta de abandono. Por lo tanto, se propone que una de las consecuencias negativas de una alta autoestima (alta confianza en sus propias capacidades) podría explicar la razón de una alta tasa de abandono dentro de la ASL. Debido a su alta autoestima, los aprendices en los niveles intermedios pueden verse engañados y por tanto, malinterpretan una habilidad superficial para pronunciar palabras

como un avance falso que disfraza su incapacidad de expresarse y/o comunicarse claramente.

La autoestima es un tema muy investigado desde los años setenta, en los estadios iniciales de ELE. Esta propuesta no tiene la intención de refutar el progreso que las otras investigaciones sobre el tema han mostrado; el propósito principal es ayudar a coleccionar más datos que puedan ayudar a comprender los factores diversos que influyen en la ASL.

La falta de investigaciones acerca de la influencia negativa de la alta autoestima en los niveles avanzados de ASL promueve más investigación, así como denota la falta de una explicación definitiva de la alta tasa de abandono en los programas e institutos de ELE. Los dos temas carecen de investigación y esta propuesta podría servir para desarrollar estudios en esta línea. Esta propuesta establece la necesidad de una explicación potencial que convierte la idea de no investigar la influencia negativa de la alta autoestima en los niveles avanzados de ASL, en un prejuicio.

La propuesta de estudio que se presenta puede proporcionar una oportunidad para investigar de una manera diferente el rol de la autoestima durante el transcurso de la ASL. Las administraciones de la encuesta y el examen podrán establecer los efectos de la autoestima en los niveles intermedios y finales. En los niveles principiantes los resultados previstos no serán diferentes en comparación a lo que ya está establecido. La autoestima es esencial en la rapidez del aprendizaje de una segunda lengua.

Los niveles intermedios y finales rendirán distintos resultados. Previsiblemente, en una investigación de este tipo se verá que la alta autoestima afectará a los participantes por la falsa confianza en su habilidad. Debido a esta falsa confianza, los participantes dejarán de estudiar tanto y la rapidez de su progreso disminuirá. Por tanto los participantes con la alta autoestima progresarán a los niveles B-1 y B-2 más rápido que los participantes con una autoestima baja; sin embargo, los participantes con baja autoestima reconocerán la necesidad de seguir estudiando y progresarán a niveles más elevados como C-1 y C-2.

Los resultados demostrarán la necesidad de abordar la atención al rol de la autoestima en los aprendices de niveles avanzados y finales para mejorar el rendimiento. Los resultados

podrán ayudar a resolver el asunto de la tasa de abandono en ELE por la alta autoestima y a partir de ahí, considerar cómo reducir la influencia de ella.

## 6. Referencias Bibliográficas

Branden, N. (1990, August). *What is self-esteem?* Paper presented at the International Conference on Self-Esteem, Asker/Oslo, Norway. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 325 783).

Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam Books.

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman: San Francisco State University.

Campbell, W. Keith; Foster, Craig A.; Finkel, Eli J. (2002, Aug) *Does self-love lead to love for others?: A story of narcissistic game playing*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 83(2), 340-354.

Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. (2005). *Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools*, 2nd ed. Atlanta, GA: Dahlberg LL, Toal SB, Swahn M, Behrens CB. Electronic version available: <http://www.cdc.gov/ncipc/pub-res/measure.htm>.

Crocker, J., Finkel, Park, L (2004) *The Costly Pursuit of Self-Esteem*. *Journal of American Psychological Association*, Vol 130, No. 3, 392-414.

Dweck, Carol S. (1975) *Sex differences in the Meanings of Negative Evaluation in Achievement Situations: Determinants and Consequences*; Illinois University Urbana National Inst of Education (DHEW), Washington, D.C.

Furman, N., Goldberg, D., & Lusin, N., (2007). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education*, Fall 2006. New York: Modern Language Association.

Goldberg, D., Looney, N., Lusin, N., (Febrero 2015) *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education Fall 2013*. New York: Modern Language Association.

Goldstein, S., Mather, N (1998) Chapter *The Building Blocks of Self-Esteem* by Robert B. Brooks, Ph.D.: *Overcoming Underachieving* <http://www.amazon.com/exec/obidos/ASIN/0471170321/schwabfoundation/>.

<http://leveltest.cambridgeinstitute.net/index.php/en/en-test-espanol>.

[https://www.mla.org/content/download/31180/1452509/2013\\_enrollment\\_survey.pdf](https://www.mla.org/content/download/31180/1452509/2013_enrollment_survey.pdf).

<https://www.lds.org/callings/missionary/missionary-training-centers/spain?lang=eng>.

Kohn, M. L. 1977. *Class and Conformity: A Study in Values*. 2d ed. Homewood, Ill.: Dorsey Press.

Lemke, L. A. (1993) *Foreign Language Enrollment and the Attrition Rates in the Grand Blanc Community Schools*. Grand Blanc Community Schools, Mich. 58p. Reports Research/Technical (143)Tests/Evaluation Instruments (160)

McCullough, M.E., Emmons, R.A., Kilpatrick, S.D., & Mooney, C.N. (2003). *Narcissists as "Victims": The role of narcissism in the perception of transgressions*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 885-893.

Selinker, L (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.

Tunçel, Hayrettin (16 August, 2015) *The relationship between self-confidence and learning Turkish as a foreign language*. *Academic Journals*, Vol. 10(18), pp 2575-2589

Twenge, J.M. & Campbell, W.K. (2003). *Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve? Narcissism, social rejection, and aggression*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, pp 261-272.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2015). *Digest of Education Statistics, 2013* (NCES 2015-011),Chapter 3.

Weissbourd, R. (2009). *The parents we mean to be: How well-intentioned adults undermine children's moral and emotional development*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Williams, M., Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge UP.

## 7. Anexos

### Self Esteem Survey

Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Directions: Please circle the number for each question that best describes your agreement with each statement.

	Strongly Agree	Agree	Disagree	Disagree Strongly
1. I feel that I'm a person of worth, at least on equal par with others.	3	2	1	0
2. I feel that I have a number of good qualities.	3	2	1	0
3. All in all, I am inclined to feel that I'm a failure.	3	2	1	0
4. I am able to do things as well as most other people.	3	2	1	0
5. I feel I do not have much to be proud of.	3	2	1	0
6. I take a positive attitude toward myself.	3	2	1	0
7. On the whole, I am satisfied with myself.	3	2	1	0
8. I wish I could have more respect for myself.	3	2	1	0
9. I certainly feel useless at times.	3	2	1	0
10. At times I think that I am no good at all.	3	2	1	0

Scoring: Points values are as indicated above, with the exception of items 3,5,8,9, and 10 which are reverse coded (score indicated in gray). To score the test, the points values of each response should be summed. A higher score indicates greater self-esteem.



Carta de permiso #1  
El participante

Derick Sherwood  
Carrer Axxxxxxxx 5 2-X  
Girona, España 17XXX  
Kiwi1890@gmail.com

To: Study participants

Subject: Informed consent

Dear study participant,

By signing this letter, you agree to allow me to anonymously use your results regarding an administered survey and online language test in this study to help better facilitate second language acquisition. The results will remain anonymous, however, if you would like a copy of the final results, please check here:

Name: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Thank you for your time and participation,

Derick Sherwood

Carta de permiso #2  
Acceso al centro de capacitación

Derick Sherwood  
Carrer Axxxxxxx 5 2-X  
Girona, España 17XXX  
Kiwi1890@gmail.com

President Lovell  
Centro de Capacitación Misional  
Calle de Templo No. 2  
4ª Planta  
Madrid, España 28030

Subject: Request permission to Access location

President Lovell of the Spain Missionary Training Center,

I am writing this letter to ask for permission for access to the missionary training center to be able to administer a self-esteem survey and a language aptitude test. The intent of this survey and test is to verify the role of high self-esteem throughout the stages of second language acquisition. The reason for the need of access is to establish a starting point from which we can begin to measure the impact that self-esteem has in the process of learning a second language. The survey is a brief ten question assessment. The language aptitude test is a little longer around 45 questions but can be performed on a preparation day.

I would like to assure you that I will avoid using any additional time or distractions. I also look forward to being able to help facilitate any contribution to language acquisition that may be found beneficial in your cause and in other language learning environment.

Best Regards,

Derick Sherwood