

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

ESCUELA DE POSGRADO



TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

“El filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” – Trujillo”

Área de Investigación:

Ciencias Sociales – Enseñanza-aprendizaje

Autor:

Br. García Correa, Francisco Horacio

Jurado Evaluador:

Presidente: Alba Vidal, Jaime

Secretario: Malabrigo Reyes, Bertha

Vocal: Rebaza Vásquez, Walter

Asesor:

Palacios Serna, Lina Iris

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

**TRUJILLO – PERÚ
2021**

Fecha de sustentación: 2021/12/09

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

ESCUELA DE POSGRADO



TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

“El filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” – Trujillo”

Área de Investigación:

Ciencias Sociales – Enseñanza-aprendizaje

Autor:

Br. García Correa, Francisco Horacio

Jurado Evaluador:

Presidente: Alba Vidal, Jaime

Secretario: Malabrigo Reyes, Bertha

Vocal: Rebaza Vásquez, Walter

Asesor:

Palacios Serna, Lina Iris

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

**TRUJILLO – PERÚ
2021**

Fecha de sustentación: 2021/12/09

DEDICATORIA

A quienes me dieron la vida, mis valiosos padres y a hermana por su amor y apoyo constante y motivador para convertirme en un buena persona y profesional.

A mi amada compañera, por estar junto a mí en todo momento.

AGRADECIMIENTO

Al Dr. Oster Paredes Fernández, quien fue mi primer asesor y a la Dra. Iris Palacios Serna, quien me ha guiado permanentemente durante la realización de este trabajo de investigación. Del mismo modo, quedo eternamente agradecido del personal docente y administrativo de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” – Trujillo por brindarme las facilidades necesarias para concretizar el presente estudio.

EL AUTOR

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar la relación que existe entre el filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.

La muestra estuvo conformada por todos los estudiantes de la carrera de idiomas – especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo. Asimismo, el diseño de investigación empleado fue de tipo descriptivo – correlacional y los instrumentos que permitieron la recolección de la información necesaria para este trabajo fueron el cuestionario para medir al filtro afectivo de los estudiantes participantes de este estudio y la rúbrica de evaluación para recopilar la calificación alcanzada en la evaluación de la habilidad de “speaking” por tales estudiantes.

Se demostró en los resultados obtenidos que existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) y a la vez inversa entre el filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.

Palabras clave: Filtro afectivo, nivel de logro, “speaking”

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the relationship between the affective filter and achievement level in speaking skill of the students from the language career - English specialty of Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica”. The sample consisted of all the students of the language career from “Indoamerica”. Moreover, the research design was descriptive - correlational and the instruments used were the survey which helped to score the affective filter of the students and the speaking rubric which collected the grades that students achieved in such skill.

It was demonstrated by the results that there is a highly significant and inverse relationship between the affective filter and achievement level in speaking skill of the students from the language career - English specialty of Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica”.

Keywords: Affective filter, achievement level, speaking skill

PRESENTACION

Señores miembros del Jurado:

De acuerdo a lo señalado en el reglamento de grados y títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego, pongo a vuestra consideración la presente investigación cuyo título es: “EL FILTRO AFECTIVO Y EL NIVEL DE LOGRO EN LA HABILIDAD DE “SPEAKING” EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE IDIOMAS - ESPECIALIDAD INGLÉS DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA “INDOAMÉRICA” – TRUJILLO” y ha sido realizada con el fin de obtener el grado académico de Maestro en Educación con mención en Didáctica de la Educación Superior.

Agradezco desde ya sus valiosas opiniones.

INDICE

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT	vii
PRESENTACION.....	viii
INDICE	ix
INDICE DE TABLAS	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	13
1.1 Problema de investigación	13
1.2. Objetivos.....	14
1.2.1. Objetivo general	14
1.2.2. Objetivos específicos	14
1.3. Justificación.....	15
2.1. Antecedentes del estudio.....	16
2.2. Marco teórico.....	18
2.2.1. Teoría socioconstructivista del aprendizaje.....	18
2.2.2. Enfoque comunicativo en la enseñanza de un segundo idioma.	18
2.2.3. Teoría sobre la Adquisición de un segundo idioma	19
2.2.4. Hipótesis para la adquisición de un segundo idioma	19
2.2.4.1. La hipótesis del orden natural	19
2.2.4.2. La hipótesis del monitor	20
2.2.4.3. La hipótesis del input	20
2.2.4.4. La hipótesis del filtro afectivo	20
2.2.5. El filtro afectivo:.....	20
2.2.5.1. Factores del Filtro afectivo	21
2.2.6. Nivel de logro de la habilidad de “speaking” en el idioma inglés	26
2.2.6.1. Nivel de logro	26
2.2.6.2. Competencia	26
2.2.7. Habilidad de “speaking”	26
2.3. Marco Conceptual	28

2.4. Sistema de la hipótesis	28
2.4.1. Hipótesis General	28
2.4.2. Hipótesis específicas	29
II. Metodología empleada	35
3.1. Tipo y Nivel de Investigación	35
3.1.1. Por su finalidad	35
3.1.2. Por su diseño de contrastación:	35
3.2. Población y muestra de estudio	36
3.2.1. Población	36
3.2.2. Muestra	36
3.3. Técnicas e instrumentos de investigación	37
3.3.1. Técnicas	37
3.3.2. Instrumento	37
3.4. Procesamiento y análisis de datos	39
III. Presentación de resultados.	40
4.1. Análisis e interpretación de resultados	40
4.2. Prueba de Hipótesis	42
IV. Discusión de resultados	46
V. Conclusiones	50
VI. Recomendaciones	51
VII. Referencias Bibliográficas	52
VIII. ANEXOS	58
ANEXO 01	58
ANEXO 02	64
ANEXO 03	66
ANEXO 04	67
ANEXO 05	77

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	37
<i>Distribución de Estudiantes por Hombres y Mujeres de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo</i>	
Tabla 2	41
<i>Nivel del Filtro Afectivo en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo</i>	
Tabla 3	42
<i>Nivel de Logro en la habilidad de “speaking” en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo</i>	
Tabla 4	43
<i>Correlación entre el Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad de “speaking” en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo</i>	
Tabla 5	44
<i>Correlación entre el indicador Desmotivación del Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad de “speaking” en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo</i>	
Tabla 6	45
<i>Correlación entre el Indicador Ansiedad del Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad de “speaking” en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo</i>	
Tabla 7	46

Correlación entre el Indicador Desconfianza en Sí Mismo del Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad de “speaking” en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo

Tabla 8.....78

Confiabilidad del Instrumento: Escala de Medición del Filtro Afectivo

Tabla 9.....79

Validez del instrumento: Escala de Medición del Filtro Afectivo

Tabla 10.....80

Prueba de Kolmogorov-Smirnov del instrumento: Escala de Medición del Filtro Afectivo

Tabla 11.....81

Normas de calificación del instrumento por indicador: Escala de Medición del Filtro Afectivo

Tabla 12.....82

Validación por Criterio de Expertos del Instrumento: Escala de Medición del Filtro Afectivo

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema de investigación

Durante el aprendizaje de un segundo idioma como es el inglés los estudiantes experimentan y evidencian dificultades en su aprendizaje, especialmente en la habilidad de “speaking” dado que el uso del idioma meta en situaciones de comunicación oral produce en ellos una serie de emociones que, al ser negativas, pueden perjudicar tal aprendizaje. En la realidad particular, base de esta investigación, se observó en los estudiantes de la carrera de idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Indoamérica, un manejo deficiente del idioma inglés en lo concerniente a la habilidad de “speaking”. Al escuchar intercambios orales entre los estudiantes empleando el idioma meta, se denotó escasa fluidez al expresarse, evidenciando repetidas y prolongadas pausas por lo que el hilo de comunicación se vio abruptamente interrumpido. De la misma forma, su manejo de vocabulario y estructuras básicas fue limitado, lo que les hizo difícil expresarse apropiadamente. Por otro lado, se pudo notar poco entusiasmo por tales interacciones, a pesar de que constituyen una oportunidad de entrenarse en el uso oral del inglés para futuras situaciones. Asimismo, existió evidente ansiedad, la cual se entiende como “una emoción y reacción negativa y de preocupación que el estudiante experimenta” (MacIntyre, 1999, citado en Khodadady y Hassan 2013, p.270) y se manifiesta en su nerviosismo, preocupación por cómo suenan o por los errores gramaticales que podrían cometer, movimientos corporales involuntarios y titubeo al hablar. Igualmente, hubo cierta inhibición en los estudiantes quienes se mostraron un tanto reacios a hablar, lo cual refiere cierto grado de inseguridad o desconfianza en sus capacidades para lograr hablar usando el idioma inglés en contextos diversos. De esta forma se evidenció la presencia de variables de índole afectiva en el aprendizaje de un idioma extranjero, tema abordado por Krashen (1982) quien señala que factores como la baja motivación, la presencia de ansiedad y desconfianza en si mismo, constituyen lo que él denomina “filtro afectivo”, el cual obstaculiza un aprendizaje óptimo del idioma inglés.

En tal contexto se planteó el siguiente problema general ¿Qué relación existe entre el filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” – Trujillo?, del cual se derivan los problemas específicos siguientes:

- ¿Qué relación existe entre el factor desmotivación del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo?
- ¿Qué relación existe entre el factor ansiedad del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo?
- ¿Qué relación existe entre el factor desconfianza en sí mismo del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de filtro afectivo en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo, a través de una encuesta.

- Identificar el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo, a través de una evaluación oral.
- Establecer la relación entre el factor desmotivación del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.
- Establecer la relación entre el factor ansiedad del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.
- Establecer la relación entre el factor desconfianza en sí mismo del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.

1.3. Justificación

Según su conveniencia, la presente investigación al proporcionar información sobre la relación entre el filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en inglés y al brindar actividades prácticas orientadas a reducir ese filtro afectivo, servirá como guía a los docentes para, en primer lugar, comprender que el plano cognitivo y afectivo del estudiante son igualmente importantes para lograr que los estudiantes se comuniquen competentemente en inglés. De esta forma, podrían empezar a darle la atención debida a la presencia de variables afectivas como la desmotivación, desconfianza en capacidades propias y ansiedad durante las actividades orales usando el idioma meta al mismo que podrán orientarse en la aplicación de actividades cortas factibles de emplear sin importar el nivel o contenido de la clase, para reducir al mínimo tales variables y optimizar el desempeño de los estudiantes al expresarse por sí mismo e interactuar con otros, con suficiente coherencia, fluidez, y corrección en su pronunciación y estructuras.

Marco de referencia

2.1. Antecedentes del estudio

No se han encontrado antecedentes a nivel local o nacional ligados al tema de esta investigación. Sin embargo, a nivel internacional tenemos los siguientes:

Pizarro y Josephy (2011) afirman que la confianza entre docente y alumno, las técnicas metodológicas y un entorno armonioso son claves para que el nivel de ansiedad, desmotivación, y actitud negativa sea el mínimo a fin de que el estudiante logre una competencia lingüística en el aprendizaje de un segundo idioma.

Asimismo, Martínez (2014) sostiene que el lado emocional de los estudiantes influye en su proceso de aprendizaje por lo que los docentes debemos prestar la debida atención a fin de evitar obstáculos que afecten dicho proceso. Además, indica que la motivación e interés estudiantil deben estar permanentemente presentes, intentando que practiquen la lengua meta fuera del aula y conozcan la cultura de los países hablantes de tal idioma. Por otro lado, señala que se eviten sentimientos de miedo, vergüenza o sentido del ridículo que bloquean la utilización del idioma por parte del alumnado.

Por otro lado, Soler-Espiauba (2005) plantea que las actividades a desarrollar en aula no solo deben ser de carácter lingüístico sino también favorecer la interacción entre estudiantes, quienes son el eje principal del proceso de aprendizaje – enseñanza, resaltando en todo momento el respeto y empatía del docente hacia sus estudiantes, especialmente al momento de realizar correcciones, las cuales deben hacerse de forma oportuna y sin hacerles sentir temor.

De la misma manera, Du (2009) afirma que una enseñanza exitosa depende no solo del texto que se use o la calidad docente sino también de conocer el aspecto afectivo del educando y cómo éste aprende.

Igualmente, Ni (2012) indica que los factores afectivos determinan la proporción de información comprendida por los estudiantes por lo que aquellos considerados excelentes generalmente son estudiantes motivados, seguros de sí

mismos y para nada ansiosos, a diferencia de aquellos que se encuentran desmotivados, inseguros y muy ansiosos requiriendo la orientación docente para una mayor comprensión. Además, señala que los estudiantes muestran una actitud favorable ante la retroalimentación de los docentes, pero aun así les resulta un poco preocupante cómo ellos corrigen los posibles errores que encuentran.

Del mismo modo, Benito (2014) indica que el vincular actividades que promuevan la participación homogénea de los alumnos y que se relacionen con su realidad inmediata, así como el crear un clima favorable, comprensivo y alentador, permite a los estudiantes ganar mayor seguridad para continuar avanzando hacia los logros de aprendizaje esperados. Que actitud muestre el docente resulta determinante para la motivación del alumnado. Además, recomienda actividades grupales como proyectos dado que la interacción social aumenta su interés por aprender.

De la misma forma, Arenas (2011) señala que la combinación de un currículo no dinámico y tradicional, el rol docente y las estrategias inadecuadas del mismo durante la corrección de los posibles errores es determinante para un filtro afectivo elevado ya que incide en la motivación estudiantil, lo que se convierte en un obstáculo durante su aprendizaje de inglés.

Además, Pérez (2015) sostiene que la ansiedad está siempre presente cuando se trata de aprender un idioma que no es el materno y es tarea del docente identificar los niveles de ansiedad en su grupo para reducirlos haciendo de uso de diversos métodos o estrategias.

También, Falagán (2016) afirma que escribir produce más ansiedad comparado al hablar en una lengua extranjera y que las mujeres son más propensas a experimentarla. Además, manifiesta que denotar y trabajar oportunamente las emociones del estudiante mientras aprende un idioma, que no es el propio, permite evitar futuros problemas.

Finalmente, Ramajo (2008) en su investigación afirma que la motivación es un factor que debe apreciarse y mantenerse durante todos los momentos de la clase para lograr un mejor aprendizaje y para ello se debe propiciar un ambiente agradable en el aula.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Teoría socioconstructivista del aprendizaje

Desde esta perspectiva propuesta por Vygotsky el aprendizaje de una persona ocurre cuando se relaciona con su medio y sus pares, con estos últimos mediante un proceso de aprendizaje colaborativo. Vygotsky menciona el término “zona de desarrollo próximo” como el espacio entre el nivel de desarrollo actual del estudiante, es decir lo que realmente puede hacer por sí solo y el desarrollo que puede llegar a alcanzar a través de la interacción con una o más personas con mayor dominio de conocimiento o experiencia, en este caso un docente o sus pares. En otras palabras, la “zona de desarrollo próximo” es aquella zona en la que el aprendiz tiene ese potencial de alcanzar un nivel de desarrollo mayor al actual. (Vygotsky, 1930)

El tal contexto, Anton (2010) señala que el aprendizaje surge desde que nos relacionamos con el medio en el cual interactuamos y donde el lenguaje tiene una relevancia importante en nuestras funciones mentales de nivel superior.

2.2.2. Enfoque comunicativo en la enseñanza de un segundo idioma.

El enfoque comunicativo tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa en quienes están aprendiendo un idioma extranjero a través de una variedad de tareas que sin duda deben involucrarlos en la comunicación haciendo uso de tal idioma para, por ejemplo, compartir e intercambiar información comprendiendo la misma eficazmente. (Richards y Rodgers, 1986, p.69)

Lithbown y Spada (1999, citado en, Rubio et al, 2004) lo definen como un enfoque que está basado en las funciones de un idioma más que en su gramática. Indica la importancia de saber los propósitos comunicativos del idioma en diferentes situaciones de la vida diaria.

Según el programa curricular de secundaria del Ministerio de Educación del Perú (2016) este enfoque enfatiza el hecho de emplear situaciones auténticas de aprendizaje para el estudiante considerando el entorno socio cultural en el que vive ya que en él se produce la comunicación.

En síntesis, en el proceso de aprendizaje – enseñanza de idiomas extranjeros se prioriza la competencia comunicativa, es decir que los estudiantes logren hacer uso del idioma meta en situaciones orales contextualizadas. Entre las actividades que se pueden realizar para promover tal uso del idioma, según Littlewood (1981, citado en Richards y Rodgers, 1986) resaltan aquellas de interacción social como los juegos de roles, los debates, las simulaciones, improvisaciones, etc.

2.2.3. Teoría sobre la Adquisición de un segundo idioma

Krashen (1982) en su teoría de como un estudiante se apodera de nuevo idioma plantea cinco hipótesis para lograr aprender un idioma de la forma más natural posible, es decir tratar de adquirirlo y usar así, espontánea y eficientemente, tal idioma como la haría un hablante nativo. Ese es, desde la perspectiva docente, el objetivo principal de cualquier aprendiz de idiomas.

El mismo autor hace una distinción entre aprendizaje y adquisición señalando que los adultos tienen dos formas de aprender un segundo idioma. La primera se denomina adquisición y consiste en hacer uso del idioma de forma subconsciente para comunicarse. La segunda forma es llamada aprendizaje formal, esto quiere decir que el aprendiz o estudiante es consciente de que está aprendiendo un idioma nuevo y que debe memorizar reglas y patrones que permitan producirlo.

2.2.4. Hipótesis para la adquisición de un segundo idioma

2.2.4.1. La hipótesis del orden natural

Los patrones dados en la gramática son adquiridos en un orden predecible, las personas aprenden ciertas estructuras antes que otras que son más complejas. Brown, (1973) citado en Krashen, (1982) indica que:

En el idioma inglés se tiende a adquirir ciertos morfemas gramaticales antes que otros como los marcadores de las formas verbales progresivas y los marcadores del plural, estos son adquiridos antes que el marcador de la tercera persona singular y el posesivo. (p. 12)

2.2.4.2. La hipótesis del monitor

Esta hipótesis indica que la adquisición es responsable de nuestra fluidez, y que el aprendiz tiene la función de “monitorear” cada vez que se produce enunciados en el idioma meta. Es decir, al producir cualquier enunciado en el idioma meta nos detenemos a pensar si está correctamente estructurada, conjugada antes de producirlo. Para que esto ocurra se deben dar tres condiciones:

- A. El tiempo es necesario para pensar y usar las reglas correctamente por parte de un aprendiz de segundo idioma. Así que él tendrá que disminuir la velocidad de su habla.
- B. Atención a la forma en donde el aprendiz deberá enfocarse en como dice lo que dice.
- C. El conocimiento de las reglas por parte del aprendiz.

2.2.4.3. La hipótesis del input

Se refiere a que los aprendices adquieren un idioma cuando lo entienden con una estructura gramatical que vaya más allá de lo que han aprendido ya que nosotros al adquirir un idioma utilizamos más que nuestra competencia lingüística como el contexto, nuestro propio conocimiento del mundo o extra lingüística información.

2.2.4.4. La hipótesis del filtro afectivo

Indica que los componentes emocionales como la ansiedad, la motivación y confianza en uno mismo conllevan, de ser negativas, una limitación en los estudiantes para absorber por completo la información que reciben en el idioma que desean aprender y por consecuencia no logran interiorizarlo y hacer uso de él como un hablante nativo que es, por supuesto, el ideal de cualquier aprendiz de un idioma extranjero.

2.2.5. El filtro afectivo:

El filtro afectivo constituye un bloqueo mental que obstaculiza la comprensión de la información recibida para adquirir un segundo idioma y ocurre cuando el aprendiz está desmotivado, ansioso y desconfía de sí mismo. (Krashen, 1985, p.81)

La forma en el que el filtro afectivo se relaciona con el hecho de aprender otro idioma es inversa, esto quiere decir que, si los estudiantes tienen predisposición por aprender y buscan exponerse a mayor información en el idioma meta (input) y se sienten seguros de sí mismos, su filtro afectivo es más bajo. En tanto aquellos cuyas actitudes no son favorables para su aprendizaje trataran en lo posible de no tener mayor contacto con el idioma por lo que su filtro afectivo tiende a elevarse (Stevick, 1976, citado en Krashen, 1982, p. 32)

En otras palabras, el filtro afectivo constituye un conjunto de emociones que de ser positivas favorecen el aprendizaje de un idioma y en caso contrario lo obstaculizan.

2.2.5.1. Factores del Filtro afectivo

Krashen (1982) indica que existen tres factores dentro del filtro afectivo que pueden limitar el aprendizaje de un idioma:

A. Motivación:

Para Gardner (1985) señala que “la motivación involucra cuatro aspectos: una meta, disposición, deseo de lograr la meta y actitudes favorables hacia una actividad” (p. 50)

En palabras de Hernández y Prieto (2002), citado en, Utria, (2007, p. 61) la motivación es el ímpetu que hace a los estudiantes ir tras su objetivo establecido. En este caso, aprender otro idioma.

En el plano académico, dice Santos (1990), citado en, Polanco, (2005, p. 2) que la motivación es la medida en que un educando se exige y esfuerza para obtener los resultados exitosos que espera.

Ahora bien, desde la perspectiva docente, la motivación es un conjunto de actitudes positivas con respecto al aprendizaje que estimulan al estudiante a meditar, evaluar y modificar sus estrategias de aprendizaje a fin de lograr sus objetivos no sólo académicos sino también personales.

Para comprender la motivación existen, según Brown (2001) tres perspectivas desde las cuales se entiende la motivación: por un lado, desde la perspectiva conductista

la motivación implica señalar el premio que se dará, es decir la recompensa para estimular la obtención de la meta del educando. Por otro lado, en la perspectiva cognitiva son lo esencial la motivación intrínseca que posea el estudiante y sus deseos que se satisfacen mediante el logro de su aprendizaje. Finalmente, en la perspectiva constructivista la motivación recae en el entorno que rodea al estudiante y también en el tipo de actividades que se encomienden. Esto último apunta al rol importante del docente y sus actividades como motivador y facilitador en aula.

En cuanto a los tipos de motivación, según Gardner y Lambert (1972) citados en Moghaddas (2012) existen 2 tipos de motivación: la integradora y la instrumental. La primera se refiere a que el estudiante aprende un idioma porque quiere ser parte de una nueva cultura, y la segunda explica que lo aprende es porque le resulta beneficioso para distintas áreas de su vida.

Ryan y Deci (2000) hablan de motivación intrínseca y extrínseca. Indican que los comportamientos extrínsecamente motivados se llevan a cabo con conocimiento anticipado de la recompensa del exterior. Por otro lado, las actividades motivadas intrínsecamente se hacen por la simple razón de implicar el ganar el propio bienestar y no esperar recibir un premio. Para el incremento de la motivación intrínseca en los estudiantes Lepper y Hodell (1989), citados en, Tuckman y Monetti, (2011) sugieren que sean retados en cuatro formas: desafío, curiosidad, control y fantasía. En cuanto al desafío, se plantea que los alumnos deben ser motivados a través de tareas retadoras pero factibles de realizar que más que nada incrementen en ellos la autoconfianza de que son perfectamente capaces de llevarlas a cabo. Por otro lado, la curiosidad se presenta al poner al estudiante frente a información nueva que genera evidentemente conflicto cognitivo en el mismo, principalmente cuando este último interactúa con su medio y quienes lo conforman. Asimismo, el control significa compartir de cierta forma el poder que tiene el profesor como figura de autoridad permitiendo que los estudiantes participen en algunas decisiones del aula, así como tener acceso a sus calificaciones y progresos académicos. Por último, la fantasía hace referencia al factor lúdico que al estar presente contribuye a mantener a los estudiantes atentos porque les interesa lo que se les dice o explica evitando así, que se llegue a cansar. Por ello el profesor debe usar

las técnicas apropiadas para incrementar su motivación intrínseca. Brown (2001) lista las siguientes: empezar por actuar como deseamos que actúen los estudiantes, crear un clima favorable en el aula que asegure una relación saludable entre el docente y su grupo, orientar al estudiante hacia un aprendizaje autónomo y motivar al estudiante para conseguir sus objetivos trazados.

B. Confianza en sí mismo

Diversos autores se han preocupado por definir este factor. Así, Brown (2001) afirma que la autoconfianza está referida a cuán capaz cree ser el estudiante para lograr realizar una determinada tarea. Del mismo modo, Gençtan (1984) y Özbey (2004) citados en Gürler (2015) la definen como el hecho de entender aquello que se es capaz de hacer y el reconocimiento de emociones propias. Al mismo tiempo, Chris (1999, citado en Hernández, 2011) señala que es la capacidad que nos lleva a poder conseguir lo que nos proponemos, para relacionarnos con los demás siempre que no exista algo que pueda afectarlo. Bandura (1997, citado en González, 2015) la define como la idea de una persona de ser apto o no para alcanzar una meta propuesta. En resumen, la autoconfianza es la convicción que tienen una persona de tener las capacidades necesarias para llevar a cabo una actividad o tarea de forma exitosa.

C. Ansiedad

Bertoglia (2005) señala que es una reacción del individuo hacia objetos o diversas situaciones que se dan en la sociedad, las cuales llevan a la persona a experimentar un temor único.

Del mismo modo, Rubio (2004, citado en Marcué y González, 2017) afirma que la persona siente un miedo hacia algo que no puede controlar lo cual lo lleva a sufrir alteraciones fisiológicas subjetivas y conductuales.

Asimismo, MacIntyre (1999), citado en, Khodadady y Hassan, (2013) sostiene que la ansiedad surge en los estudiantes mientras aprenden un idioma extranjero o en el momento preciso en el que deben usarlo generándose en ellos una preocupación.

Cabe decir que, si bien es cierto, los conocimientos adquiridos por los estudiantes condicionan los logros que alcanzan en el desarrollo de las competencias del área de inglés, es necesario otorgar la importancia merecida a los factores afectivos que, sin lugar a duda, tienen incidencia notoria en lo que el estudiante logra aprender del idioma de su interés y en el uso comunicativo del mismo. Así lo respalda Krashen señalando que las variables afectivas tienen una relación con el proceso de adquisición de un segundo idioma ya que aquellos con actitudes no óptimas para su aprendizaje tendrán un filtro afectivo alto, por lo que no querrán exponerse mucho al idioma que están trabajando y aun haciéndolo, se hace difícil que la información llegue a la zona del cerebro donde ocurre la adquisición de un idioma. (1982, p. 31)

En tal sentido, Carmona (2011) manifiesta que al ejercer la docencia se deben partir del hecho que los estudiantes poseen, todos, diversas características tanto físicas como cognitivas y afectivas que benefician o perjudican su aprendizaje y que son variables de persona a persona. El factor afectivo o simplemente afecto como lo denomina Arnold:

“Involucra, por un lado, características individuales del estudiante como son autoestima, ansiedad, inhibición, actitudes, motivación, estilos de aprendizaje, etc y por otro, las relaciones que se establecen en el aula de parte de los estudiantes con sus pares, de los docentes con sus estudiantes y además de los aprendices con el idioma meta”. (2011, p. 1)

Algunos principios afectivos, según Brown (2000) deben tomarse en cuenta para la enseñanza de idiomas son los siguientes:

A. El ego del idioma: El hecho de aprender un idioma extranjero produce en el estudiante un sentimiento de vulnerabilidad al verse expuestos a posibles fallos en la realización de actividades de expresión e interacción oral, lo cual conlleva a gran introversión en dichos estudiantes con respecto al uso del idioma. Algunas acciones para manejar esta situación son: el mostrar actitudes de apoyo hacia los estudiantes,

ser muy cuidadosos al pedir su participación, evitando designar al más débil o siempre al mismo estudiante participativo, emplear actividades cognitivamente retadoras, pero sin llegar a ser frustrantes por la alta demanda cognitiva que implican. Del mismo modo hace hincapié en la corrección prudente ante errores cometidos tanto el cómo y cuándo se hacen notar evitando las interrupciones constantes ya que socaban la estima de los estudiantes.

B. Autoconfianza: Si los estudiantes tienen la convicción de que están en plena capacidad de realizar la tarea de expresión e interacción oral encomendada resulta determinante para el desempeño óptimo del estudiante en tal actividad de comunicación oral en la medida que esa creencia en sí mismos les permite desplegar sus conocimientos, habilidades y actitudes de una forma más óptima. Para este caso, los docentes deben dar constante motivación verbal y gestual además de asegurarse de planear las actividades que inicialmente sean sencillas para que el estudiante al lograrlas aumente su motivación y busque ir por una tarea más compleja.

C. Toma de riesgos: Se trata de incentivar de forma constante a los estudiantes, ya consciente de su potencial, a hacer uso del idioma para diversas situaciones comunicativas, como emisor y receptor. Para lograrlo, es necesario asegurarnos de crear, desde el rol docente, un clima lo suficientemente favorable y estimulante para que el estudiante se sienta seguro de atreverse a poner en práctica lo aprendido para intercambiar información de forma oral, brindándole respuestas positivas a su desempeño sin dejar de felicitar el intento, aunque haya tenido errores que evidentemente se corregirán en el momento propicio.

D. La relación Cultura – Idioma: El proceso de aprendizaje y enseñanza de un idioma extranjero no se reduce solamente a conocer las estructuras, expresiones, palabras y significados propios de las mismas, sino que además implica aprender también sobre la cultura que encierran esos países hablantes del idioma meta entre los que destacan tradiciones, formas de sentir, actuar e idiosincrasia del lugar. En este aspecto el docente debe resaltar que la cultura propia y la extranjera son igualmente ricas y valiosas por lo que aprender de una cultura ajena no significa dejar de lado lo nuestro. Por otro lado, es esencial incluir actividades en las que se

muestren particularidades sociolingüísticas de idioma, connotaciones y cortesías que permitan un desenvolvimiento mucho más óptimo del estudiante al comunicarse en el idioma meta.

2.2.6. Nivel de logro de la habilidad de “speaking” en el idioma inglés

2.2.6.1. Nivel de logro

Según la Resolución Viceministerial 033 de 2020 del Ministerio de Educación del Perú, el nivel de logro es el estado de progreso en el que se encuentra un estudiante con respecto al desarrollo de una competencia.

Según Prellezo (2010) el nivel de logro estudiantil está referido a los éxitos acumulados de la evaluación de los alumnos, que sirven para medir la adquisición de conocimiento por parte del estudiante en función a las expectativas y estándares del país.

2.2.6.2. Competencia

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) la define como el actuar consciente que se lleva a cabo para enfrentar situaciones de diverso origen que forman parte del entorno, disponiendo de nuestras capacidades en conjunto, conforme a las normas sociales. (CNEB, 2017, p. 36). No obstante, para la enseñanza de un idioma extranjero lo que se busca es que el estudiante posea una competencia comunicativa que, en términos de la Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza (2010) se define como la capacidad para crear y entender mensajes tanto escritos como orales en un intercambio contextualizado.

2.2.7. Habilidad de “speaking”

La habilidad de “speaking” es un proceso en el que se hace uso de diversos elementos verbales y no verbales, debidamente contextualizados, para producir un mensaje con significado (Chaney, 1998, citado en Šolcová, 2011).

Brown (1994) y Burns y Joyce (1997) citados en Nuraini (2006) manifiestan que el “speaking” es “un proceso interactivo de construir significado que involucra producir, recibir y procesar información” (p. 7)

Finalmente, Hornby (1995) citado por Tuyet (2013) indica que la habilidad del “speaking” debe evaluarse a través de situaciones que se encuentren contextualizadas según la realidad del estudiante ya que es así como se usa naturalmente, ganando el estudiante expresarse de forma mucho más fluida y coherente.

2.2.7.1. Dimensiones

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) indica las siguientes dimensiones: por un lado, tenemos a la expresión oral la cual se refiere a un mensaje oral producido por una o más personas. Por ejemplo: brindar información, pautas, dar discursos públicos, comentar sobre algo, etc.). Por otro lado, está la interacción oral con uno o más interlocutores en donde no solo se produce sino también se escucha y comprende información dentro de una conversación. (MCER, 2018).

Por otro lado, en lo concerniente al nivel de logro en inglés de la habilidad de “speaking”, la presente investigación toma los aspectos a evaluar señalados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2018) para el nivel básico del idioma mencionado, es decir el nivel A1.

Aspectos cualitativos de la expresión oral –Nivel A1	
Dominio de expresiones	Conoce y hace uso de un número limitado de términos y expresiones simples para expresarse en torno a su información personal.
Gramática	Maneja solo algunas reglas y patrones de oraciones guía memorizadas.

Fluidez	Evidencia pocas pausas en su producción oral, no obstante, sus expresiones son aprendidas con anticipación.
Interacción	Intercambia el rol de oyente y hablante preguntando y respondiendo sobre y con información personal de forma correcta.
Coherencia	Hace uso de “so” (entonces) y de “and” (y) como conectores para ligar una palabra o frase a la otra.

Fuente: Adaptado del Marco Común Europeo de Referencia para lenguas (2018).

2.3. Marco Conceptual

Filtro afectivo: Constituye el bloqueo mental que obstaculiza la comprensión de la información recibida para adquirir un segundo idioma y ocurre cuando el aprendiz está desmotivado, ansioso y desconfía de sí mismo. (Krashen, 1985)

Nivel de logro: Es el estado de progreso en el que se encuentra un estudiante con respecto al desarrollo de una competencia (Ministerio de Educación, RVM 033 de 2020), que por tratarse de la habilidad de “speaking” es de tipo oral y se mide, según el MCER (2018), bajo los criterios de dominio de expresiones, gramática, coherencia, fluidez e interacción, evidenciados en la producción de textos orales.

2.4. Sistema de la hipótesis

2.4.1. Hipótesis General

Hi: Existe una relación significativa entre el filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.

2.4.2. Hipótesis específicas

- H1: Existe relación entre el factor desmotivación del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.
- H2: Existe relación entre el factor ansiedad del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.
- H3: Existe relación entre el factor desconfianza en sí mismo del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.

2.4.3. Variables e indicadores

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
VD1: Filtro Afectivo	Constituye el bloqueo mental que obstaculiza la comprensión de la información recibida para adquirir un segundo idioma y ocurre cuando el aprendiz está desmotivado, ansioso y desconfía de sí mismo. (Krashen, 1985)	Es el impedimento del tipo afectivo ocasionado por factores como la ansiedad, la desmotivación y desconfianza en sí mismo que ralentiza la comprensión de información de quien aprende un segundo idioma. El que se medirá mediante escala ordinal.	Desmotivación	<ul style="list-style-type: none"> - Se siente comprometido con el desarrollo de la habilidad de “speaking” durante su proceso de aprendizaje de inglés. - Emplea frecuentemente el idioma meta (inglés) en el aula a fin de tener mayor destreza en el mismo. - Se interesa en estudiar palabras nuevas, expresiones y frases idiomáticas adicionales por su cuenta. - Estudia únicamente en caso de evaluaciones programadas. - Se ayuda de material escrito y de su gusto, según su nivel, para adquirir nuevas palabras y estructuras gramaticales. - Se apoya de series, películas, canciones fuera de clase para mejorar su pronunciación y fluidez. 	Cuestionario

			<p>Ansiedad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intenta mejorar en la habilidad de “speaking” por iniciativa personal. - Actúa de manera pasiva ante las actividades de “speaking” en el aula - Siente temor al realizar alguna actividad de “speaking” en el aula. - Se siente intimidado y nervioso por la mirada de sus compañeros y profesor al momento de realizar actividades de “speaking”. - Teme a las burlas de los demás miembros de la clase si comete algún error mientras se expresa e interactúa oralmente. - Le causa miedo y preocupación que su profesor le otorgue un bajo calificativo por su desempeño durante las actividades de “speaking”. - Evita intentar decir palabras y/o estructuras nuevas al expresarse oralmente. 	
--	--	--	-----------------	--	--

			<p>Desconfianza en sí mismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta opresión en el pecho o sudoración cuando participa en alguna actividad de “speaking”. - Controla sus movimientos corporales mientras se expresa oralmente. - Se siente capaz de cumplir con la tarea encomendada a pesar del grado de dificultad de la misma. - Se amilana fácilmente ante dificultades de pronunciación o vocabulario. - Se siente respaldado por sus conocimientos por lo que participa activamente durante la ejecución de las actividades de “speaking” - Tiene predisposición para captar todo cuanto escucha en el idioma meta (términos, gramática, etc). - Le es complicado reconocer sus logros al expresarse y producir discursos orales. 	
--	--	--	---------------------------------	---	--

				<p>- Siente desánimo al identificar sus falencias en el desarrollo de actividades de “speaking” en función de los criterios de la misma (fluidez, alcance, coherencia, corrección, interacción, etc).</p>	
--	--	--	--	---	--

<p>VD2: Nivel de Logro en la habilidad de “speaking”</p>	<p>Es el estado de progreso en el que se encuentra un estudiante con respecto al desarrollo de una competencia (Ministerio de Educación, RVM 033 de 2020), que por tratarse de la habilidad de speaking es de tipo oral y se mide, según el MCER (2018), bajo los criterios de dominio de expresiones, gramática, coherencia, fluidez e interacción, evidenciados en la producción de textos orales.</p>	<p>Es la evidencia que los estudiantes muestran con respecto a si han logrado desarrollar las competencias necesarias al final de una etapa. Se mide el nivel de logro en la habilidad de “speaking” de los estudiantes mediante escala vigesimal.</p>	<p>Dominio de expresiones</p> <p>Gramática</p> <p>Coherencia</p> <p>Fluidez</p> <p>Interacción</p>	<p>- Conoce y hace uso de una cantidad aceptable de términos y expresiones simples para expresarse en torno a su información personal.</p> <p>- Presenta un manejo sin dificultad de reglas y patrones gramaticales de oraciones.</p> <p>- Hace uso sin dificultad de los conectores “y” y “entonces” para ligar una palabra o frase a la otra.</p> <p>- Evidencia pocas pausas en su producción oral que no impiden el entendimiento de su mensaje.</p> <p>- Intercambia con facilidad el rol de oyente y hablante preguntando y respondiendo en torno a información personal.</p>	<p>Rúbrica de evaluación</p>
--	--	--	--	---	------------------------------

II. Metodología empleada

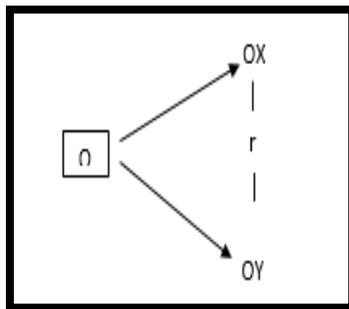
3.1. Tipo y Nivel de Investigación

3.1.1. Por su finalidad

La presente investigación, por su finalidad es básica, también conocida como investigación pura o teórica. Se caracteriza porque sus bases inician en un marco teórico y continúa hasta el final en él, el objetivo que tiene la investigación básica es la de incrementar los conocimientos teóricos de las variables (Muntané, 2010).

3.1.2. Por su diseño de contrastación:

La presente investigación presenta un diseño de contrastación descriptivo - correlacional dado que pretende establecer la relación existente entre las variables estudiadas (Sánchez y Reyes, 2015).



OX: Variable 1: el filtro afectivo

OY: Variable 2: el nivel de logro en la habilidad de “speaking”

r: Relación entre ambas variables

3.2. Población y muestra de estudio

3.2.1. Población

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.

Tabla 1

Distribución de Estudiantes por Hombres y Mujeres de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” – Trujillo

Ciclos	Varones		Mujeres		Total	
	F	%	F	%	F	%
II	7	70	9	39.1	16	48.5
IV	2	20	9	39.1	11	33.3
VIII	1	10	2	8.7	3	9.1
X	-	-	3	13.1	3	9.1
Total	10	100	23	100	33	100

Fuente: Nómina de matrícula.

3.2.2. Muestra

La muestra estuvo constituida por todos los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.

3.3. Técnicas e instrumentos de investigación

3.3.1. Técnicas

- **Encuesta:** Se utilizó para recopilar información sobre el nivel de filtro afectivo en los estudiantes.
- **Evaluación oral:** Permitió identificar el nivel de logro de los estudiantes en la habilidad de “speaking” y fue diseñada según los objetivos de la investigación.

3.3.2. Instrumento

3.3.2.1. Cuestionario con escala de Medición del Filtro Afectivo

Cuestionario elaborado por el autor de la investigación. El mismo, busca medir el nivel de Filtro Afectivo que poseen los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo. Está constituido por 21 ítems distribuidos a través de 3 indicadores: Desmotivación con los ítems 1 al 8, Ansiedad con los ítems 9 al 15 y Desconfianza en Sí Mismo con los ítems 16 al 21. La escala de respuesta fue creada basándose en el diseño Likert con 3 opciones de respuesta: Nunca = 1; A veces = 2; Siempre = 3 y generando 3 niveles: Alto, Medio y Bajo. La aplicación de la escala puede darse de manera individual o colectiva y tiene un tiempo de aplicación promedio de 10 a 15 minutos.

Validez

La validez de constructo del instrumento fue llevada a cabo con la participación de 3 expertos que calificaron los 21 ítems, encontrando que todos eran válidos con un índice de acierto del 100% y $V = 1.00$. Por otro lado, se evaluó la validez por consistencia interna mediante la correlación de Pearson evidenciando que los 21 ítems son válidos, con cociente mínimo de .326 y máximo de .469.

Confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se encontró un índice de alfa de Cronbach de .801, lo que significa que la prueba tiene una buena confiabilidad.

3.3.2.2. Rubrica de evaluación

Este instrumento ha sido diseñado por el autor de la investigación en base a los criterios estandarizados contemplados en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas y que son también utilizados en la Escuela Superior donde se realizó el estudio. Dichos criterios son: el dominio de expresiones, la gramática, fluidez, interacción y coherencia. La escala de evaluación es ordinal y el puntaje oscila entre 1 y 4 puntos generando tres niveles de logro: alto, medio y bajo para medir el desempeño general de los estudiantes en la habilidad de “speaking” de forma individual. Esta rúbrica fue utilizada en cada una de las tres partes de la evaluación oral que en conjunto dio cuenta del nivel de logro de la habilidad mencionada. En la primera parte, se preguntó al estudiante cuál es su nombre y cómo se siente, posteriormente se indicó al estudiante describir las diferencias en dos imágenes aparentemente similares promoviendo la descripción mediante preguntas. En la segunda parte, se presentó una serie de imágenes y se preguntó qué se observa y donde están los personajes, seguidamente se brindó el inicio de una historia en base a la primera imagen de la serie y se solicitó al estudiante continuar y finalizar esa historia según la secuencia de imágenes. Por último, en la tercera parte el estudiante fue entrevistado por el docente comprendiendo y respondiendo a preguntas de información personal.

Validez

La validez de constructo del instrumento fue llevada a cabo con la participación de 3 expertos que calificaron los 5 ítems, encontrando que todos eran válidos con un índice de acierto del 100%. Por otro lado, se evaluó la validez por consistencia interna mediante la correlación de Pearson evidenciando que los 5 ítems son válidos, con cociente mínimo de .418 y máximo de .485.

Confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se encontró un índice de alfa de Cronbach de .832, lo que significa que la prueba tiene una alta confiabilidad.

3.4. Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de la información se realizó el análisis e interpretación de resultados, contrastándolos con las bases teóricas consideradas y antecedentes encontrados y revisados para la presente investigación en relación con los objetivos de la misma. Se realizaron cuadros estadísticos y cuadros de frecuencias. Asimismo, se ha utilizado la prueba de coeficiente de correlación de Pearson, con la siguiente fórmula:

$$r_{xy} = \frac{\sum z_x z_y}{N}$$

III. Presentación de resultados.

4.1. Análisis e interpretación de resultados

Tabla 2

Nivel del Filtro Afectivo en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo

Filtro Afectivo	N	%
Alto	-	-
Medio	19	57.6
Bajo	14	42.4
Total	33	100

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de la escala de evaluación del Filtro Afectivo.

Descripción: Se aprecia que, en cuanto al Filtro Afectivo, la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel Medio en el 57.6%, seguido del nivel Bajo en el 42.4%.

Tabla 3

Nivel de Logro en la habilidad de “speaking” en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo

Nivel de Logro	N	%
Alto	8	24.2
Medio	6	18.2
Bajo	19	57.6
Total	33	100

Fuente: Datos obtenidos de la calificación de los estudiantes.

Descripción: Se aprecia que, en cuanto al Nivel de Logro, la mayoría (57.6%) posee un nivel Bajo, seguido del nivel Alto con 24.2%, finalmente el nivel Medio con 18.2%.

4.2. Prueba de Hipótesis

Tabla 4

Correlación entre el Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad de “speaking” en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” – Trujillo

		Nivel de Logro
Filtro Afectivo	Correlación	-.550**
	Sig. (p)	.001

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Descripción: En cuanto a la correlación del Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad “speaking”, se encuentra una correlación Altamente Significativa ($p < .01$) inversa y en grado medio. De esta manera, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: Existe una relación significativa entre el filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” – Trujillo.

Tabla 5

Correlación entre el indicador Desmotivación del Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad de “speaking” en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo

Filtro Afectivo		Nivel de Logro
Desmotivación	Correlación	-.665**
	Sig. (p)	.000

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Descripción: En cuanto a la correlación del indicador Desmotivación del Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad “Speaking”, se encuentra una correlación Altamente Significativa ($p < .01$) inversa y en grado medio.

Tabla 6

Correlación entre el Indicador Ansiedad del Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad de “speaking” en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo

Filtro Afectivo		Nivel de Logro
Ansiedad	Correlación	-.356*
	Sig. (p)	.042

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Descripción: En cuanto a la correlación del indicador Ansiedad del Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad “speaking”, se encuentra una correlación Significativa ($p < .05$) inversa y en grado medio.

Tabla 7

Correlación entre el Indicador Desconfianza en Sí Mismo del Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad de “speaking” en los Estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo

Filtro Afectivo		Nivel de Logro
Desconfianza en Sí	Correlación	-.501**
Mismo	Sig. (p)	.003

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Descripción: En cuanto a la correlación del indicador Desconfianza en Sí Mismo del Filtro Afectivo y el Nivel de Logro en la habilidad “speaking”, se encuentra una correlación Altamente Significativa ($p < .01$) inversa y en grado medio.

IV. Discusión de resultados

En la tabla 2, se presentan los resultados que evidencian que el 57.6 % de los estudiantes presenta un nivel de filtro afectivo medio. Esto significa que la mayoría de los estudiantes no se sienten completamente motivados con respecto a la realización de actividades de “speaking” y al mismo tiempo experimentan en cierta medida desconfianza en sus capacidades y habilidades para el desarrollo de la competencia oral, lo que también genera en ellos ansiedad. Sin embargo, al ser un nivel de filtro afectivo medio la comprensión y producción de textos orales, a los que el estudiante se expone, durante el aprendizaje de inglés no es la esperada y debe mejorarse con la debida atención del docente a estos factores que componen el filtro afectivo. Es él o la docente quien debe encontrar las mejores estrategias didácticas para reducir el nivel de filtro afectivo en sus estudiantes. En tal sentido, Pizarro y Josephy (2011) afirman que la confianza entre docente y alumno, las técnicas metodológicas y un entorno armonioso son claves para que el nivel de ansiedad, desmotivación, y actitud negativa sea el mínimo a fin de que el estudiante logre una competencia lingüística en el aprendizaje de un segundo idioma.

En la tabla 3, se muestran los resultados que demuestran que el 57.6%, es decir la mayoría, tienen un nivel de logro bajo en la habilidad de “speaking”. Esto quiere decir que a la mayoría de estudiantes les es complicado utilizar palabras y/o expresiones apropiadas según su nivel de inglés, haciendo uso de las estructuras básicas correctas. Asimismo, tienen dificultad para expresarse con coherencia y fluidez impidiendo una correcta interacción. Ante ello, Soler-Espiauba (2005) plantea que las actividades a desarrollar en aula no solo deben ser de carácter lingüístico sino también favorecer la interacción entre estudiantes, quienes son el eje principal del proceso de aprendizaje – enseñanza, resaltando en todo momento el interés, valoración y respeto del docente hacia los estudiantes sobre todo al momento de realizar correcciones, las cuales deben hacerse de forma oportuna y sin hacerles sentir temor.

En la tabla 4, se presentan los resultados que demuestran que existe una relación altamente significativa entre el filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la investigación, la cual al ser inversa indica que, si la valoración del filtro afectivo aumenta, la valoración de la habilidad de “speaking” tiende a decrecer y viceversa. De este modo, lo puntualizado se avala en la teoría de Krashen (1982) en la cual señala que el aspecto afectivo y actitudinal del estudiante influye directamente en la adquisición y aprendizaje de un segundo idioma como es el inglés. Así, por ejemplo, un estudiante con un filtro afectivo elevado, es decir desmotivado, ansioso e inseguro de sí mismo, por lo general busca mínima exposición al idioma meta, razón por la cual, su aprendizaje no es tan significativo como debería aun si logran entender los textos orales o escritos. Evidentemente, los componentes afectivos tienen un rol bastante importante en el aprendizaje de un idioma no nativo y deben ser tomados en cuenta tanto o más que aquellos de naturaleza cognitiva. Du (2009), en tal sentido, respalda lo dicho afirmando que para llevar a cabo el proceso de aprendizaje – enseñanza con resultados exitosos, se hace imprescindible poner especial atención a conocer las individualidades del estudiante, tener claro su estilo de aprendizaje y su lado afectivo. Del mismo modo Martínez (2014) sostiene que el lado emocional de los estudiantes influye en su proceso de aprendizaje por lo que lo docentes debemos prestar la debida atención a fin de evitar obstáculos que afecten dicho proceso.

En la tabla 5, se encuentra la correlación entre el filtro afectivo factor desmotivación con el nivel de logro en la habilidad de “speaking” del inglés, denotando una relación altamente significativa e inversa. Lo que significa que mientras exista mayor desmotivación de filtro afectivo por parte de los estudiantes, menor será el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en inglés y viceversa. Cuan motivado se sienta un estudiante extrínseca e intrínsecamente al aprender un idioma nuevo es determinante para que el estudiante afronte los retos propios del proceso de aprendizaje – enseñanza sin renunciar, así como para tener iniciativa y buscar aprender siempre, tanto dentro como fuera del aula. Ramajo (2008) afirma que la motivación en el aula debe ser

permanente para lo cual el docente debe fomentar un ambiente agradable. Como es evidente, la motivación también depende mucho del docente, su práctica pedagógica, los recursos llamativos que utilice y la metodología y estrategias que disponga usar con sus estudiantes. En la misma línea, Arenas (2011) quien señala que la combinación de un currículo no dinámico y tradicional, el rol docente y las estrategias inadecuadas del mismo durante la corrección de los posibles errores es determinante para un filtro afectivo elevado ya que incide en la motivación estudiantil, lo que se convierte en un obstáculo para todos los actores del proceso de aprendizaje – enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En la tabla 6, se dan a conocer los resultados respecto al filtro afectivo para el indicador ansiedad con el nivel de logro en la habilidad de “speaking” del inglés, reconociéndose una relación significativa e inversa, lo que quiere decir que, si hay mayor ansiedad, el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en inglés disminuye y en el caso que exista menor ansiedad, el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en inglés de los estudiantes en estudio tiende a aumentar. Sabemos que los estudiantes cuando tienen que realizar alguna tarea donde deben expresarse y a la vez comprender textos orales experimentan, de forma evidente, gran nerviosismo que puede hacerlos titubear, perder el hilo de la comunicación, tener gran timidez, evitar contacto visual con su interlocutor (es) y en algunos casos sudar, hacer movimientos corporales involuntarios, entre otros. Todo ello producto de la ansiedad que les provoca hablar en un idioma diferente al materno que aparentemente es complicado. Para Pérez (2015) la ansiedad es frecuente cada vez que se está en proceso de aprender un idioma extranjero y es el docente el encargado de trabajar dicho factor para reducirlo. Opuesto a este argumento, Falagán (2016) manifiesta que si bien es cierto la ansiedad está en presente al aprender un idioma nuevo, ésta es mucho mayor cuando la tarea consiste en hacer redacciones más que cuando se tiene que expresar oralmente. Cabe resaltar que tiene mucho que ver también en el incremento de la ansiedad el temor a la burla de sus pares o a cometer errores que el docente cuente para la evaluación. Esto es avalado por Ni (2012) quien señala que la forma en que los docentes brindan las correcciones sobre su

desempeño durante el proceso de retroalimentación genera en los estudiantes preocupación.

En la tabla 7, se visualizan los resultados correspondientes al filtro afectivo factor desconfianza en sí mismo con el nivel de logro en la habilidad de “speaking” del inglés, encontrándose una relación altamente significativa e inversa. Eso significa que mientras más los estudiantes desconfíen de sí mismos, menor es el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en inglés que alcanzan y en caso contrario, si es menor la desconfianza en sí mismos, el nivel de logro al que llegan tiende a ser mayor. El que los estudiantes conozcan sus capacidades y exploten al máximo su potencial permite que crean en sí mismo y no vean a la naturaleza extranjera del inglés como un impedimento sino como una oportunidad de enriquecimiento personal, cultural y en algún momento profesional. Resultados similares revelan los participantes del estudio de Benito (2014) concluyendo que un ambiente de apoyo y libre de amenazas, crea en los estudiantes un sentimiento de reconocimiento y valía, mismo que lleva a confiar en sí mismos y a querer avanzar en su aprendizaje.

V. Conclusiones

- Existe una relación altamente significativa e inversa entre el filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.
- La mayoría de estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo presenta un nivel de filtro afectivo medio.
- La mayoría de estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo tiene un nivel de logro bajo en la habilidad de “speaking”.
- Existe una relación altamente significativa e inversa entre el factor desmotivación del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.
- Existe una relación significativa e inversa entre el factor ansiedad del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.
- Existe una relación altamente significativa e inversa entre el factor desconfianza en sí mismo del filtro afectivo y el nivel de logro en la habilidad de “speaking” en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.

VI. Recomendaciones

- Promover la realización de actividades colaborativas de “speaking” en todas las sesiones de aprendizaje para adaptar al estudiante a la práctica de las mismas sin generarles emociones negativas como angustia, miedo o ansiedad que bloquean su producción e interacción oral. (Anexo 04)
- Promover sesiones de reforzamiento dedicadas a ampliar el léxico de los estudiantes, la fluidez con la que se expresan y la coherencia en el uso de estructuras, lo que permitirá al estudiante tener mayor seguridad y confianza al momento de producir textos orales e interactuar en grupos o pares utilizando el idioma meta.
- Realizar la retroalimentación de forma oportuna, pero sobre todo amable y con un lenguaje positivo que reduzca los niveles de ansiedad, aumente la confianza y motivación del estudiante, y a la vez, permita la identificación de fortalezas y dificultades para un mejor desempeño en la habilidad de “speaking”.
- Continuar desarrollando investigaciones enfocadas en estudiar los diversos factores emocionales que se ven inmersos en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero y el uso del mismo en situaciones de comunicación.

VII. Referencias Bibliográficas

- Anton, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada Dialnet*. 23, p. 11. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897521>
- Arenas, J. (2011, 01 de diciembre). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. 2 (2), 96-110. Obtenido de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys2.2.2011.01>
- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*. 22 (1), p. 11-22. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf>
- Benito, P. (2014). *Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras* [tesis de pregrado, Universidad de Valladolid, España]. Repositorio institucional. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7779/TFG-G%20885.pdf;jsessionid=85F8261CAB2E352B8F97F96D6782790A?sequence=1>
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Revista de la escuela de psicología de la facultad de filosofía y educación Pontificia Universidad católica de Valparaíso: Psicoperspectivas*. 4, p.13-18. Obtenido de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/18/18>

- Brown, D. (2000). *Teaching by principles* (2da edición). Pearson. Obtenido de <https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf>
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Carmona, A. (2011, setiembre). Factores Afectivos en el Aprendizaje de Idiomas. Revista digital para profesionales de la enseñanza. (16), p.2. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8637.pdf>
- Currículo Nacional de la Educación Básica (2017). Obtenido de www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=dcn_2009.pdf
- Du, X. (2009, agosto). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Revista Asia Social Science*. 5(8), 162-164. Obtenido de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/download/3457/3131>
- Falagán, P. (2016). *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua*. (Tesis de grado, Universidad de Oviedo, España). Obtenido de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/38552/TFM_Falag%20E1n%20Carbajo.pdf;jsessionid=7D16A9900CAC1445C4856D3853DD3E0?sequence=9
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning*. Edward Arnold. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>
- González, M. (2015). Autoconfianza y prueba de selección universitaria de matemática en Chile. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 15(2), p. 61-74. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5689502.pdf>
- Gürler, I. (2015). Correlation between Selfconfidence and Speaking Skill of English Language Teaching and English Language and Literature Preparatory Students. *Current Research in Social Sciences*, 1(2), 14-19. Obtenido de <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/49980>

- Hernandez, R. (2011). *La importancia de la autoestima en el aprendizaje escolar de los niños de primaria*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/31108.pdf>
- Khodadady, E. y Hassan, G. (2013, 20 de junio). Exploring the Role of Anxiety and Motivation in Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Porta Linguarum* (20), p.270. Obtenido de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/17%20%20Ebrahim.pdf
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc. Obtenido de http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. Longman Group UK.
<https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>
- Martínez, L. (2014). *El efecto del filtro afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) y actividades para su reducción en Educación Primaria*. (Tesis de grado, Universidad de Valladolid, España). Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7774/TFG-G%20880.pdf?sequence=1>
- Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2018). Obtenido de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016, de abril). Resolución Ministerial N.º 033. Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica. Obtenido de

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/505247/RVM_N_033-2020-MINEDU.pdf

- Moghaddas, S. (2012) Motivation, Its Types, and Its Impacts in Language Learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (24). Obtenido de http://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_24_Special_Issue_December_2012/24.pdf
- Muntané, J. (2010). Introducción a la investigación básica. *Revista RAPD*. 33 (3), p. 221 – 227.
- Ni, H. (2012, julio). The Effects of Affective Factors in SLA and Pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (7). <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/07/25.pdf>
- Nuraini, K. (2016). The Barriers of Teaching Speaking English for EFL Learners. *ELLITE Journal of English Language, Literature, and Teaching*. 1 (1), p.7. <https://core.ac.uk/download/pdf/229210061.pdf>
- Pérez, A. (2015). *La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras en educación primaria: un estudio pseudo-longitudinal*. (Tesis de maestría, Universidad de Cantabria, España) Repositorio institucional. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7841/PerezFern%20andezdelasHerasAnaIsabel.pdf?sequence=1>
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2011). *El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua*. (Tesis de pregrado, Universidad Nacional, Costa Rica). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476250.pdf>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en Educación*, 5 (2). Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9157/17530>
- Prellezo, J. (2010) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. UOC
- Ramajo, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. (Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España). Obtenido de

<https://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:24b70047-b0f7-4eef-97c4-30c4dcf6381d/2009-bv-10-19ramajo-pdf.pdf>

Competencia en comunicación Lingüística: competencia lingüística vs competencia comunicativa. (2010) *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6727.pdf>

Richards y Rodgers (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Rubio, F. et al. (2004). *Grammar in disguise: the hidden agenda of communicative language teaching textbooks*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/28102295_Grammar_in_disguise_the_hidden_agenda_of_communicative_language_teaching_textbooks

Ryan, R. y Deci, E. (2000) *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologists*,55(1).
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Sánchez y Reyes (2015) *Metodología y diseños de la investigación científica*. Universidad Ricardo Palma. Obtenido de <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>

Šolcová, P. (2011). *Teaching Speaking Skills*. (Tesis de maestría, Universidad Masaryk. Brno, República Checa). Recuperado de: https://www.academia.edu/4209034/THESIS_Solcova_text

Soler-Espiauba, E. (2005). *Los factores emocionales en la enseñanza del e/2l. el trasvase intercultural*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0819.pdf

Tuckman, B. y Monetti, D. (2011) *Psicología Educativa*. Cengage Learning Editores.

- Tuyet, C. (2013). *The application of communicative activities in english speaking classes of grade 11th students at cao lanh city high school*. (Tesis de grado, Universidad Dong Thap. Cao Lanh, Vietnam). Obtenido de <http://websrv.dthu.edu.vn/UserFiles/file/KHOANGOINGU/THONG%20BAO/KHOA%20LUAN%20KHOA%202009/CHAU%20TUYET%20NGAN.pdf>
- Utria, O. (2007). La importancia del concepto de motivación en la psicología. *Revista Digital de Psicología*, 2 (3). Obtenido de http://konradlorenz.edu.co/images/publicaciones/suma_digital_psicologia/3_motivacion_oscar_utria.pdf
- Vygotsky, L. (1930). *Mind and Society*. Harvard University Press. Obtenido de <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf>

VIII. ANEXOS

ANEXO 01

CUESTIONARIO DE MEDICION DE FILTRO AFECTIVO

A. GENERALIDADES

1. *Nombre y apellido:* _____
2. *Año o ciclo:* _____
3. *Especialidad:* _____
4. *Sexo:* H – M

B. OBJETIVOS.

Identificar el nivel del filtro afectivo en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo.

C. INSTRUCCIÓN:

El presente cuestionario debe ser contestado por los estudiantes para identificar el nivel del filtro afectivo en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Indoamérica” - Trujillo. Todas las situaciones presentadas deben ser respondidas.

D. CONTENIDO

I. DESMOTIVACION

1. ¿Me siento comprometido con el desarrollo de la habilidad de “speaking” durante mi proceso de aprendizaje de inglés?
 - a. No
 - b. A veces
 - c. Si

2. ¿Con qué frecuencia empleo el idioma meta (inglés) en el aula a fin de tener mayor destreza en el mismo?
 - a. Nunca
 - b. A veces
 - c. Siempre

3. ¿Me intereso en estudiar palabras nuevas, expresiones y frases idiomáticas adicionales por mi cuenta?
 - a. No
 - b. A veces
 - c. Si

4. ¿Estudio únicamente en caso de evaluaciones programadas?
 - a. Si
 - b. A veces
 - c. No

5. ¿Me ayudo de material escrito y de su gusto, según mi nivel, para adquirir nuevas palabras y estructuras gramaticales?
 - a. No
 - b. A veces
 - c. Si

6. ¿Me apoyo de series, películas, canciones fuera de clase para mejorar mi pronunciación y fluidez?
 - a. No
 - b. A veces
 - c. Si

7. ¿Intento mejorar en la habilidad de “speaking” por iniciativa personal?
 - a. No
 - b. A veces
 - c. Si

8. ¿Actúo de manera pasiva ante las actividades de “speaking” en el aula?
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca

II. ANSIEDAD

1. ¿Siento temor al realizar alguna actividad de “speaking” en el aula?
 - a. Si
 - b. A veces
 - c. No

2. ¿Me siento intimidado y nervioso por la mirada de mis compañeros y profesor al momento de realizar actividades de “speaking”?
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca

3. ¿Temo a las burlas de los demás miembros de la clase si cometo algún error mientras me expreso e interactúo oralmente?
 - a. Siempre
 - b. A veces

- c. Nunca
4. ¿Me causa miedo y preocupación que mi profesor me otorgue un bajo calificativo por mi desempeño durante las actividades de “speaking”?
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
5. ¿Evito intentar decir palabras y/o estructuras nuevas al expresarme oralmente?
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
6. ¿Experimento opresión en el pecho o sudoración cuando participo en alguna actividad de “speaking”?
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
7. ¿Controlo mis movimientos corporales mientras me expreso oralmente?
- a. Nunca
 - b. A veces
 - c. Siempre

III. DESCONFIANZA EN SI MISMO

1. ¿Me siento capaz de cumplir con la tarea encomendada a pesar del grado de dificultad de la misma?
 - a. Nunca
 - b. A veces
 - c. Siempre

2. ¿Me amilano fácilmente ante dificultades de pronunciación o vocabulario?
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca

3. ¿Me siento respaldado por mis conocimientos por lo que participo activamente durante la ejecución de las actividades de “speaking”?
 - a. Nunca
 - b. A veces
 - c. Siempre

4. ¿Tengo predisposición para captar todo cuanto escucho en el idioma meta (términos, gramática, etc)?
 - a. Nunca
 - b. A veces
 - c. Siempre

5. ¿Me es complicado reconocer mis logros al expresarme y producir discursos orales?
 - a. Siempre
 - b. A veces

c. Nunca

6. ¿Siento desánimo al identificar mis falencias en el desarrollo de actividades de “speaking” en función de los criterios de la misma (fluidez, alcance, coherencia, corrección, interacción, etc)?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

ANEXO 02

EVALUACION ORAL (Nivel A1)

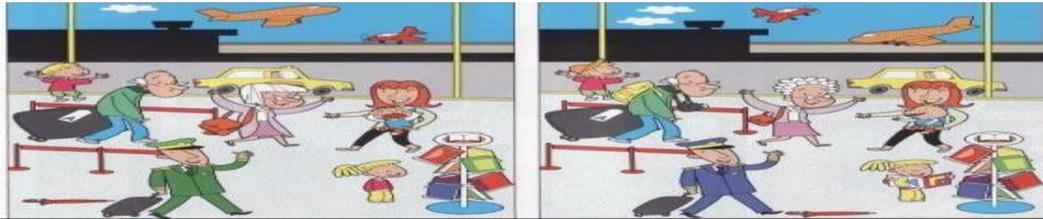
PART 1:

El docente inicia preguntando al estudiante:

- What's your name?
- How are you?

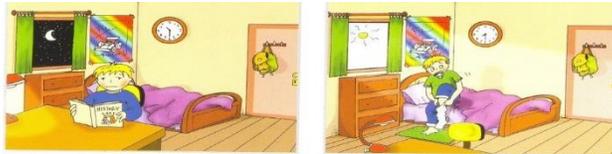
El docente muestra dos imágenes aparentemente iguales con la finalidad de que el estudiante describa las diferencias. El docente promueve tal descripción preguntando:

- Are the pictures similar or different?
- What do you see in the pictures?



PART 2:

El docente muestra una serie de imágenes y pregunta al estudiante:



- What do you see in the pictures?
- Where are the people?

El docente cuenta el inicio de una historia en base a la primera imagen de la serie y solicita al estudiante continuar y finalizar esa historia según la secuencia de imágenes.

PART 3:

El docente entrevista al estudiante realizándole preguntas de información personal.

- *When's your birthday?*
- *Where are you from?*
- *What's your favourite animal?*
- *What activities do you like to do on weekends?*
- *Who is your best friend?*
- *Tell me about your best friend*

FUENTE: Adaptado del examen MOVERS (A1) – Cambridge english exams
<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/movers/test-format/>

ANEXO 03

RUBRICA DE EVALUACION DE LA HABILIDAD DE “SPEAKING” A1

	DOMINIO DE EXPRESIONES	GRAMÁTICA	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
1	Conoce y hace uso de muy pocos términos y expresiones simples para expresarse en torno a descripciones sencillas y a su información personal.	No logra manejar las reglas y patrones gramaticales de oraciones.	Evidencia demasiadas pausas en su producción oral que impiden el entendimiento de su mensaje.	No logra comprender y producir textos orales como oyente y hablante respectivamente en torno a descripciones sencillas y a su información personal.	No logra hacer uso de los conectores “y” y “entonces” para ligar una palabra o frase a la otra.
2	Conoce y hace uso de pocos términos y expresiones simples para expresarse en torno a descripciones sencillas y a su información personal.	Presenta mucha dificultad para manejar las reglas y patrones gramaticales de oraciones.	Evidencia muchas pausas en su producción oral que dificultan el entendimiento de su mensaje.	Logra, con mucha dificultad, comprender y producir textos orales como oyente y hablante respectivamente en torno a descripciones sencillas y a su información personal.	Hace uso con mucha dificultad de los conectores “y” y “entonces” para ligar una palabra o frase a la otra.
3	Conoce y hace uso de algunos términos y expresiones simples para expresarse en torno a descripciones sencillas y a su información personal.	Presenta cierta dificultad para manejar reglas y patrones gramaticales de oraciones.	Evidencia varias pausas en su producción oral que no impiden el entendimiento de su mensaje.	Logra, con cierta dificultad, comprender y producir textos orales como oyente y hablante respectivamente en torno a descripciones sencillas y a su información personal.	Hace uso con cierta dificultad de los conectores “y” y “entonces” para ligar una palabra o frase a la otra.
4	Conoce y hace uso de una cantidad aceptable de términos y expresiones simples para expresarse en torno a descripciones sencillas y a su información personal.	Presenta un manejo sin dificultad de reglas y patrones gramaticales de oraciones	Evidencia pocas pausas en su producción oral que no impiden el entendimiento de su mensaje.	Logra, sin dificultad, comprender y producir textos orales como oyente y hablante respectivamente en torno a descripciones sencillas y a su información personal.	Hace uso sin dificultad de los conectores “y” y “entonces” para ligar una palabra o frase a la otra.

ANEXO 04

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA REDUCIR EL FILTRO AFECTIVO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE “SPEAKING”

1. FUNDAMENTACIÓN: Para los estudiantes de la carrera de idiomas que se forman para ejercer como futuros docentes de inglés, en este caso, es fundamental ser comunicativamente competentes, es decir hacer uso del inglés para comunicarse en diversas situaciones cotidianas de forma clara y coherente manteniendo fluidez en sus ideas además de una pronunciación precisa y una correcta entonación que hagan del intercambio de información como hablante u oyente, un éxito comunicativo. Para ello se requiere que los estudiantes no solo desarrollen el aspecto cognitivo aprendiendo las reglas, el vocabulario, las expresiones y demás puntos del idioma inglés, sino que es esencial trabajar el lado afectivo de los mismos reforzando su autoestima en primer lugar, para que al ejecutar las actividades de expresión oral en inglés, mientras lo aprenden, tengan la autoconfianza necesaria en sus capacidades, el temple para llevar tales tareas sin enfrentar gran ansiedad, nerviosismo y/o temor que obstaculicen su producción y mantengan su motivación desde el inicio de su aprendizaje hasta el final para siempre poner el mayor de sus esfuerzos a fin de interiorizar y usar el idioma meta de la forma más natural posible. De tal forma, al egresar de su carrera, estos estudiantes serán capaces de brindar una enseñanza de inglés de calidad que enriquecerá la formación de sus futuros educandos.

2. OBJETIVO GENERAL:

- Reducir el filtro afectivo (los niveles de ansiedad, desmotivación y desconfianza) para mejorar su manejo del inglés en la habilidad de “speaking”.

3. CUADRO DE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

Nombre de la Actividad	Objetivos específicos	Metodología
Simulación	Que los estudiantes se familiaricen con expresiones típicas de situaciones comunicativas cotidianas para que disminuya su ansiedad y desconfianza en sí mismo al hacer uso oral del idioma meta.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se muestran imágenes de situaciones diferentes (Ordenando en un restaurante, comprando en una tienda de abarrotes y de ropa), solicitando a los estudiantes responder: ¿Dónde se encuentran? ¿Quiénes participan de la conversación? ¿Qué creen que estén diciendo? ¿Te son familiares estas situaciones presentadas? -Se reciben las ideas de los estudiantes. -Se muestran videos muy breves donde se da un intercambio oral en un restaurante, una tienda de abarrotes y una tienda de ropa. -Los estudiantes identifican algunas frases que reconozcan de parte de cualquiera de los involucrados en la conversación. <p>Desarrollo</p>

		<p>-El docente invita a los estudiantes a ponerse de pie y arman 3 distintos escenarios con el material previamente solicitado para reproducir lo mejor posible la escena real de las situaciones mencionadas. En la pared detrás de cada espacio acondicionado, se encuentran diversas frases que los estudiantes clasifican según los personajes que las usan en cada situación.</p> <p>-Los estudiantes identifican elementos de la escena como la mesa, el mantel, los cubiertos, el menú, alimentos, abarrotos, prendas de vestir, dinero, tarjetas, etc)</p> <p>-Se agrupa a los estudiantes en pares, procurando tener niveles diferenciados entre los participantes para mejor monitoreo.</p> <p>-Los estudiantes, haciendo uso del vocabulario aprendido, crean una conversación según la situación comunicativa asignada.</p> <p>-Se monitorea la actividad brindando el apoyo necesario.</p> <p>-Luego de unos minutos, las parejas simulan la situación con la mayor naturalidad posible.</p> <p>Cierre:</p> <p>-El docente llama a la reflexión preguntado: ¿Cómo se hubieran sentido si hubieran tenido que realizar su simulación sin conocer el vocabulario previamente? ¿Hizo</p>
--	--	---

		<p>diferencia para su desempeño, haber revisado las diferentes expresiones? y ¿les será útil aprender a desenvolverse en estas situaciones?</p> <p>-Se resaltan logros y algunos errores en pronunciación, entonación y uso de expresiones que se corrigen con la participación de los estudiantes.</p>
Juego de roles	<p>-Que los estudiantes se adapten en participar frecuentemente en interacciones orales contextualizados para disminuir su nivel de ansiedad y desconfianza en sí mismo cuando tienen que usar el idioma meta en la realidad.</p>	<p>Inicio:</p> <p>-Se muestran diferentes imágenes relacionadas a una entrevista de trabajo y en base a ello los estudiantes predicen de que tratará el audio que escucharán.</p> <p>-Se pregunta a los estudiantes:</p> <p>¿Dónde se suelen dar las entrevistas?</p> <p>¿Qué tipo de vestimenta se usa en una entrevista?</p> <p>¿Quiénes participan de la entrevista?</p> <p>-Se reproduce el audio correspondiente a una entrevista y se pregunta a los estudiantes:</p> <p>¿Qué tipo de lenguaje se usa: formal o informal?</p> <p>¿Qué nuevas expresiones se pueden escuchar?</p> <p>-Se establece una serie de frases útiles en una entrevista de trabajo.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>-Los estudiantes en pareja reciben una cartilla con características específicas para el entrevistador y entrevistado.</p>

		<p>-Se establece un tiempo para organizar ideas mientras se monitorea la actividad brindando el apoyo en caso se requiera.</p> <p>-Los estudiantes realizan su juego de roles de manera voluntaria mientras el docente toma nota, sin interrupción de su parte, de algunos errores comunes durante la participación.</p> <p>Cierre:</p> <p>-El docente llama a la reflexión preguntado: ¿Cuan útil le resulta esta actividad para su vida cotidiana?</p> <p>- Se identifican los logros y dificultades más resaltantes durante la actividad y con la participación de los estudiantes se corrigen los errores que se hayan podido anotar.</p>
Dinámicas grupales de interacción.	-Que los estudiantes sientan que están en un ambiente seguro y de compañerismo y se aventuren a utilizar el idioma meta con el mínimo temor a burlas.	<p>Inicio:</p> <p>-El docente se presenta a sí mismo resaltando expresiones útiles mientras efectúa su presentación.</p> <p>-A través de una ruleta, con los nombres de los estudiantes, se les hace participar aleatoriamente hasta que todos hayan hablado. Los estudiantes se presentan a sí mismos en un tiempo máximo de un minuto.</p> <p>Desarrollo:</p>

		<p>-Se brinda a los estudiantes una hoja donde deben llenar. en una de las columnas, información como sus datos personales, habilidades, pasatiempos, cosas y/actividades favoritas.</p> <p>-Se solicita a los estudiantes escribir una serie de preguntas para que sus compañeros brinden esa misma información en una pequeña entrevista.</p> <p>-Se monitorea la preparación de las preguntas, anotando algunos errores que puedan hacerse notar sin interrumpir al estudiante.</p> <p>-Se brinda apoyo con ciertos términos o expresiones, en caso lo requiera el estudiante.</p> <p>-Se ubica a los estudiantes en el centro del aula o del patio.</p> <p>-Los estudiantes caminan hasta escuchar la señal de ALTO, momento en el que deben ponerse enfrente de un compañero (a) y ejecutar sus preguntas. Esto se repite con la mayor cantidad de compañeros (as) que sea posible.</p> <p>-Se monitorea la actividad, incentivando la participación con frases motivadoras.</p> <p>-Al finalizar la actividad, los estudiantes tienen un tiempo determinado para revisar la información y elegir a su compañero (a) con él o la que tengan más semejanzas.</p> <p>-Los estudiantes trasladan la información en oraciones que luego leerán en voz alta ante la clase.</p> <p>Cierre:</p> <p>-El docente elogia la participación activa de los estudiantes durante la actividad.</p>
--	--	---

		- Se identifican los logros y dificultades más resaltantes durante la actividad y con la participación de los estudiantes se corrigen los errores que se hayan podido anotar.
Entrevistas a famosos	-Que los estudiantes encuentren atractivo el uso del inglés en situaciones de comunicación oral aumentando así su motivación.	<p>Inicio:</p> <p>-El docente entra caracterizado como un personaje bastante conocido.</p> <p>-El docente pide a los estudiantes realizar preguntas para saber información sobre él.</p> <p>Se realiza las siguientes preguntas:</p> <p>¿Les parecería interesante entrevistar a un famoso?</p> <p>¿Qué otras preguntas podrían hacerle a este famoso?</p> <p>-Se hace una lluvia de idea en la pizarra con las posibles preguntas.</p> <p>Desarrollo</p> <p>- Se divide al salón en dos grupos: El primer grupo se caracteriza como varios personajes famosos de su preferencia que previamente fueron escogidos. El segundo se caracteriza como entrevistadores de prensa.</p> <p>- El primero grupo debe leer información real sobre el personaje que caracterizará para poder dar respuestas a las preguntas de los entrevistadores. Por otro lado, el segundo grupo prepara preguntas para obtener información personal de los diversos personajes.</p> <p>- El docente monitorea mientras se realiza la actividad.</p>

		<p>- Los estudiantes que representan a los famosos se ubican al frente y empiezan a escuchar y responder las preguntas de los entrevistadores.</p> <p>Cierre</p> <p>- El docente llama a la reflexión preguntado: ¿Cómo se sintieron durante el desarrollo de actividad? ¿Qué fue lo más sencillo o más complejo para el desarrollo de la actividad?</p> <p>- Se identifican los logros y dificultades más resaltantes durante la actividad y con la participación de los estudiantes se corrigen los errores que se hayan podido anotar.</p>
Juegos de mesa	-Que los estudiantes desarrollen su habilidad “speaking” de un forma divertida y motivadora.	<p>Inicio</p> <p>-Se presenta la imagen de un juego de mesa y se hace la siguiente pregunta: ¿Qué juego es el que pueden ver en la imagen?</p> <p>-Se presenta el juego “Jenga” y se realiza las siguientes preguntas: ¿Alguna vez lo han jugado? ¿Cuáles son las reglas del juego?</p> <p>Desarrollo</p> <p>-Los estudiantes se organizan en grupos pequeños y reciben un “Jenga” cuyas piezas contienen diversas preguntas.</p>

		<p>-Los estudiantes deben lanzar los dados y de acuerdo a ese número responden a una pregunta con la finalidad de retirar la pieza que le tocó y formar así una estructura más grande.</p> <p>-El docente monitorea la actividad.</p> <p>-El equipo con la torre más alta es el ganador.</p> <p>Cierre</p> <p>-El docente pregunta: ¿Cómo se sintieron al realizar el juego? ¿Cuál pregunta les resultó más retadora?</p> <p>-Se identifican los logros y dificultades más resaltantes durante la actividad y con la participación de los estudiantes se corrigen los errores que se hayan podido anotar.</p>
Entrevistas a extranjeros	-Que los estudiantes se sientan capaces de entablar diálogos con extranjeros aumentando así su autoconfianza y motivación.	<p>Inicio</p> <p>-Se presentan diferentes imágenes de personas hablantes nativos de inglés.</p> <p>-Se hacen las siguientes preguntas:</p> <p>¿Les gustaría conocerlos y hablar con ellos?</p> <p>¿Qué les preguntarías?</p> <p>Desarrollo</p>

		<p>-Los estudiantes se unen en grupos pequeños para formular preguntas diversas que le harían a un extranjero.</p> <p>-El docente monitorea la preparación de las preguntas brindando el soporte necesario.</p> <p>-Los estudiantes junto a su docente visitan el lugar más concurrido por extranjeros de habla inglesa con la finalidad de entrevistarlos haciendo uso de las preguntas formuladas.</p> <p>Cierre</p> <p>-Se pregunta a los estudiantes: ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué fue lo más sencillo y más difícil en la realización de la actividad?</p> <p>- Se identifican los logros y dificultades más resaltantes durante la actividad y con la participación de los estudiantes se corrigen los errores que se hayan podido anotar.</p>
--	--	--

ANEXO 05

Tabla 8

Confiabilidad del Instrumento: Escala de Medición del Filtro Afectivo

Alfa de Cronbach	Número de ítems
.801	19

Interpretación: Tras el análisis de confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach, se determinó un cociente de .801 que significa que la prueba tiene una alta confiabilidad.

Tabla 9*Validez del instrumento: Escala de Medición del Filtro Afectivo*

N° de ítem	Correlación	Validez
Ítem 1	.436**	Válido
Ítem 2	.378**	Válido
Ítem 3	.469**	Válido
Ítem 4	.368**	Válido
Ítem 5	.360**	Válido
Ítem 6	.398**	Válido
Ítem 7	.326**	Válido
Ítem 8	.423**	Válido
Ítem 9	.429**	Válido
Ítem 10	.348**	Válido
Ítem 11	.356**	Válido
Ítem 12	.438**	Válido
Ítem 13	.379**	Válido
Ítem 14	.426**	Válido
Ítem 15	.436**	Válido
Ítem 16	.456**	Válido
Ítem 17	.381**	Válido
Ítem 18	.386**	Válido
Ítem 19	.395**	Válido
Ítem 20	.418**	Válido
Ítem 21	.456**	Válido

** p<.01

Interpretación: En cuanto a la validez Ítem-Test por la correlación de Pearson, se aprecia que los 21 ítems son válidos, con cociente mínimo de .326 y máximo de .469.

Tabla 10

Prueba de Kolmogorov-Smirnov del instrumento: Escala de Medición del Filtro Afectivo

N		21
Parámetros normales ^{ab}	Media	21.3696
	Desviación estándar	2.1268
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.132
	Positivo	.091
	Negativo	-.132
Estadístico de Prueba		.132
Sig. Asintónica (bilateral)		.000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Interpretación: En cuanto a la prueba de Kolmogorov-Smirnov se determinó un cociente de .000 lo que significa que la prueba sigue una distribución normal.

Tabla 11

Normas de calificación del instrumento por indicador: *Escala de Medición del Filtro Afectivo*

	Filtro	Desmotivación	Ansiedad	Desconfianza
Nivel	Afectivo			
	Puntaje directo	Puntaje directo	Puntaje directo	Puntaje directo
Bajo	21 – 34	8 – 13	7 – 11	6 – 10
Medio	35 – 49	14 – 19	12 – 16	11 – 14
Alto	50 – 63	20 – 24	17 – 21	15 – 18

Tabla 12

Validación por Criterio de Expertos del Instrumento: Escala de Medición del Filtro Afectivo

Ítem	Expertos	Nº de acuerdos	IA	V	Interpretación
Ítem 1	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 2	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 3	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 4	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 5	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 6	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 7	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 8	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 9	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 10	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 11	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 12	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 13	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 14	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 15	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 16	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 17	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 18	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 19	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 20	5	5	100%	1.00	Válido
Ítem 21	5	5	100%	1.00	Válido

Nota: V de Aiken: Validez para 5 jueces: 1.00= válido; 1.00>Inválido

Descripción: Tras la validación por expertos y la contrastación con el estadístico V de Aiken, se obtuvo que los 21 ítems son válidos con un índice de acierto del 100% y V = 1.00.



N° 002-2021-SA-EESPP

Escuela Superior Pedagógica Pública Indoamérica

CONSTANCIA DE EJECUCIÓN DE PROYECTO DE TESIS

El Director de la Escuela Superior Pedagógica Pública Indoamérica hace constar que **Francisco Horacio García Correa**, estudiante la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Antenor Orrego, ejecutó el Proyecto de tesis: “El filtro efectivo y el nivel de logro en la habilidad de ‘speaking’ en los estudiantes de la carrera de idiomas - especialidad inglés de la Escuela Superior Pedagógica Pública Indoamérica – Trujillo”. Asimismo, los instrumentos se aplicaron en los estudiantes de II, IV, VIII y X ciclo de la especialidad mencionada.

Se expide la presente a petición del interesado y para los fines que tenga lugar.

Trujillo, 4 de octubre del 2021



[Handwritten Signature]
Dr. Arcadio Modesto Jara Aquise
DIRECTOR GENERAL
E.E.S.P.P. "INDOAMERICA"

AMJA/DG
REP/SA
LAG/Of. Ev.