



CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL CHILENO

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' BELIEFS ON THE LEARNING OF ENGLISH IN A
CHILEAN SCHOOL

Volumen 15, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-20

Este número se publicó el 1° de enero de 2015

DOI: [dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17730](https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17730)

Claudio Díaz Larenas
Helga Morales Campos

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL CHILENO

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' BELIEFS ON THE LEARNING OF ENGLISH IN A CHILEAN SCHOOL

Claudio Díaz Larenas¹
Helga Morales Campos²

Resumen: Este artículo tiene como objetivo identificar las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés, de cuatro grupos de estudiantes de educación primaria -quinto, sexto, séptimo y octavo- de un establecimiento educacional semi-público ubicado en Chile. Mediante la técnica del grupo focal, ochenta y cuatro estudiantes son entrevistados, utilizando como base para las preguntas, el Inventario de Creencias sobre la Lengua Inglesa. Los datos de los cuatro grupos focales son interpretados con la técnica del análisis de contenido semántico que permitió levantar cinco categorías y siete subcategorías relacionadas con el aprendizaje del inglés, las expectativas y relevancia del idioma, y la motivación y ansiedad que este genera a los participantes. Los resultados muestran los distintos tipos de creencias de los estudiantes, las que tienen estrecha relación con las experiencias previas de aprendizaje que han vivenciado los participantes. Los estudiantes de quinto y sexto año evidencian una visión más positiva del rol y la utilidad del inglés en la sociedad actual, mientras que los estudiantes de séptimo y octavo año son claramente más críticos respecto a las clases de inglés que han tenido y las experiencias negativas de aprendizaje del idioma.

Palabras clave: CREENCIAS, ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS, ENSEÑANZA PRIMARIA, CHILE.

Abstract: This paper aims at identifying the beliefs about English teaching and learning held by four groups of primary students- fifth, sixth, seventh and eighth graders- from a semi-public school in Chile. Through the focus group technique, eighty-four students are interviewed, using as a framework the questions provided by the Language Learning Belief Inventory. The data from the four focus groups are interpreted by the semantic content analysis technique, that results into five categories and seven sub-categories related to English learning, graders' expectations, language relevance, and participants' motivation and anxiety. The results reveal that the different types of students' beliefs are tightly connected to their previous learning experiences. Fifth and sixth graders are much more positive about the role and use of English in present society, whereas seventh and eighth graders are clearly much critical of their English lessons and negative learning experiences they have had about English.

Keywords: BELIEFS, ENGLISH, LEARNING, PRIMARY EDUCATION, CHILE.

¹ Asesor académico, Dirección de Docencia y Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Profesor de inglés. Magíster en Lingüística y Doctor en Educación, Universidad de Concepción. Dirección electrónica: claudiodiaz@udec.cl

² Profesora colegio El Libertador, Chile. Profesora en educación básica mención en inglés, Diplomada en innovación y acción pedagógica en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Dirección electrónica: hmorales@magisteredu.ucsc.cl

Artículo recibido: 24 de abril, 2014

Enviado a corrección: 30 de setiembre, 2014

Aprobado: 1° de diciembre, 2014

1. Introducción

La situación para la enseñanza del idioma extranjero en establecimientos públicos y semi-públicos de Chile es un tema que aún falta profundizar tanto en la discusión como en la implementación de políticas gubernamentales. El plan de estudio actual presentado por el Ministerio de Educación, designa para el idioma extranjero en segundo ciclo (quinto a duodécimo), ciento catorce horas (114) horas anuales y en primer ciclo (primero a cuarto) aún no es obligatorio impartir la asignatura. En cambio, las horas impartidas en otras asignaturas son entre 157 a 252 horas. Esto evidencia que dentro del marco curricular chileno el tiempo asignado para la enseñanza de la segunda lengua pareciese ser insuficiente para lograr desarrollar eficazmente las cuatro habilidades lingüísticas necesarias para el aprendizaje de un idioma extranjero (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita) (Brown, 2009). Este estudio identifica las creencias de un grupo de estudiantes de primaria respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

2. Marco teórico

Las creencias que poseemos determinan nuestra forma de actuar e influyen en la toma de decisiones en particular. El entorno sociocultural, la motivación y el contexto, son algunos de los factores que participan en el tipo de creencias que un individuo pueda poseer sobre su propio aprendizaje. Muchas investigaciones sobre el tema, han demostrado que las creencias de los individuos afectan en forma determinante la conducta de los mismos (Chan y Elliott, 2004; Cho, Lee y Jonassen, 2011; García y Sebastián, 2011). Poseer una creencia consiste en adquirir una disposición de los sujetos para actuar de cierta manera y no de otra, lo cual está relacionado con el hecho de que las creencias son la principal guía de los actos de las personas. Son generalizaciones sobre causa y efecto, y son influenciadas por representaciones internas del mundo que nos rodea. Ellas nos ayudan a tomar sentido del mundo, y determinan lo que pensamos y la forma como actuamos.

Por lo tanto, el objeto de una creencia circunscribe, delimita y determina en cada circunstancia particular el ámbito de respuestas posibles. Una creencia es una actitud adquirida por una persona, se determina por alguna situación aprendida en algún momento de sus vidas, lo que genera respuestas y comportamientos frente al tema en particular. Avella y Camargo (2010) y Harmer (2011), por su parte, señalan que para el aprendizaje efectivo del inglés la motivación intrínseca de los alumnos hacia el idioma y sus propias creencias sobre este son fundamentales, es decir, pueden determinar el anhelo del alumno

por aprender dicha lengua. Estas creencias se deben a las experiencias previas que han tenido los estudiantes y que los hayan marcado y desmotivado para desarrollar un aprendizaje en el idioma. Por esto, se debe comprender el mundo cognitivo de los estudiantes, entender qué creen, cómo actúan y qué factores influyen negativa o positivamente en el éxito de su aprendizaje del idioma (Martínez, 2005; Messakimove, 2009). Esta información sobre el mundo cognitivo de los estudiantes es crucial para anticipar las dificultades u obstáculos que pueden presentar cuando aprenden un idioma, puesto que las creencias negativas sobre una lengua y su aprendizaje, pueden claramente constituir una barrera importante para que este aprendizaje ocurra. Es muy común observar tempranamente que estudiantes del sistema escolar autodeterminan que nunca aprenderán otro idioma distinto al materno, porque no tienen habilidades para ello. Lamentablemente, esta creencia acompaña y determina negativamente su aprendizaje.

Horwitz (1999) es pionera en estudios sobre las creencias del aprendizaje de la lengua extranjera. Se refiere a ellas como constructos complejos conformados por las experiencias previas de aprendizaje y los antecedentes culturales que pueda poseer una persona. Las creencias además son alimentadas por los procesos de interacción con los otros y son altamente sensibles al contexto, es decir, sujetos de contextos similares tienden a desarrollar creencias similares. El estudio *Beliefs about Language Learning of Foreign Language-Major University Students* de la autora mencionada, indica que todos tenemos creencias respecto a cómo aprendemos una lengua extranjera, y sobre las estrategias que usamos para lograr su aprendizaje. Estas creencias pueden convertirse en obstaculizadores del aprendizaje de una lengua, si se han formado como resultado de experiencias negativas. Altan, 2006; Murphy, Delli y Edwards (2004) coinciden en señalar que es durante el proceso educativo, particularmente al inicio de este, cuando se pueden intervenir las creencias de los estudiantes, de tal forma de identificar aquellas que favorecen los resultados académicos y aquellas que no. Las creencias de los estudiantes tienen un impacto importante en sus desempeños, y estos últimos alimentan a su vez la generación de nuevas creencias, respecto al aprendizaje de una lengua extranjera. Horwitz (1999) en su estudio diseña un cuestionario que aborda las creencias de los sujetos en las siguientes áreas:

1. Aptitud hacia el aprendizaje de la lengua extranjera: creencias sobre el éxito y/o fracaso que se pueda tener frente al aprendizaje del idioma. La aptitud hacia el aprendizaje de una lengua extranjera es un factor fundamental que puede contribuir significativamente a determinar el desarrollo del idioma en un estudiante de segunda

- lengua. Indicar que alguien tiene aptitud para aprender un idioma significa que esa persona tiene muchas posibilidades de tener éxito en dicha tarea. En este sentido, el tipo de creencia, positiva o negativa, respecto a la aptitud para un idioma puede explicar, en parte, sus éxitos y fracasos escolares.
2. Relación con el idioma: creencias sobre lo necesario que es conocer e involucrarse en la cultura angloparlante para poder hablar el idioma. Relacionarse con la lengua extranjera requiere que el estudiante aprecie los significados sociales y culturales que transmite la lengua inglesa. Puesto que los estudiantes chilenos no tienen un nexo estrecho con la cultura angloparlante en su entorno socioeducativo, es necesario que el profesor de idiomas desarrolle actividades comunicativas en el aula que permitan que los estudiantes se inmerjan en el idioma inglés (Larsen-Freeman, 2003).
 3. Estrategias comunicativas del inglés: creencias relacionadas con las estrategias y maneras de aprender que son necesarias para adquirir el idioma. Para el proceso de aprendizaje de un idioma es fundamental la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas, que faciliten al estudiante la adquisición del idioma y de la cultura angloparlante. Dichas estrategias se definen como un conjunto de herramientas, condicionadas muchas veces a un estilo de aprendizaje, que permiten a un individuo resolver un problema. Existen muchas investigaciones sobre el éxito en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, la conclusión principal es que las estrategias que se utilizan para aprender son distintas y se aprende mejor cuando se aplica la estrategia adecuada.
 4. Motivación y expectativas: creencias sobre la importancia que los estudiantes le asignan al aprendizaje de la lengua extranjera y al grado de utilidad que esta significa para sus vidas. El éxito en la adquisición de un idioma depende, entre otros factores, de la motivación, es decir, el deseo por el aprendizaje del idioma y la adaptación de la cultura angloparlante a su propio contexto. Es decir, la importancia que le asigna un sujeto al aprendizaje de la lengua extranjera dependerá de la cercanía que posea con el idioma, el anhelo de adquirirlo y la influencia de su entorno sociocultural.
 5. Ansiedad en el aula: creencias relacionadas con reacciones de miedo y preocupación por ciertas situaciones o personas. Ante el desarrollo de una segunda lengua, algunas personas reaccionan de manera ansiosa, lo que genera emociones de preocupación, tensión y temor. Una de las causas del bajo rendimiento académico es el miedo o temor que pueden sentir los estudiantes. La ansiedad y el temor constituyen factores

emocionales que inciden en la adquisición de una lengua extranjera de manera positiva o negativa, pues el estrés presente en el aprendizaje puede ser por miedo o motivación.

Las creencias se forman tempranamente y tienden a autoperpetuarse y las personas desarrollan un sistema de creencias, que alberga a todas aquellas adquiridas por el proceso de transmisión cultural. El conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos. Las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones, con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas. Son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas. En suma, las creencias influyen fuertemente en la percepción.

2.1 Algunos antecedentes sobre la educación semi-pública en Chile

La educación semi-pública atiende a un amplio espectro de familias de distintos niveles socioeconómicos y es dirigida por privados que reciben la subvención del estado y un financiamiento compartido de las familias de los estudiantes que ingresan al establecimiento. Es un tipo de educación que se rige por el currículum nacional escolar; sin embargo, es más socialmente estratificada que la educación pública (Mizala y Torche, 2012). Los apoderados escogen el establecimiento educacional semi-público, según su capacidad de pago y los resultados académicos promedio del establecimiento. El año 2005, los establecimientos semi-públicos educaban al 43, 2 % de los estudiantes chilenos y los establecimientos públicos educaban al 48, 4 % de los estudiantes. La educación semi-pública en Chile ha experimentado un explosivo aumento en el sistema escolar chileno. Este tipo de establecimientos deben contar con un proyecto educativo y de desarrollo institucional, que establezcan los mecanismos que propendan al aseguramiento de la calidad de los aprendizajes. Deben además contar con reglamentación que se ajuste a las normas mínimas de evaluación y aprobación de los estudiantes, y, a su vez, comprometerse a cumplir los estándares de desempeño y resultados educativos propuestos por el sistema educacional chileno.

Para Mizala y Torche (2012, p. 138), el resultado educativo de un estudiante que asiste a un establecimiento semi-público "depende en gran medida de la composición

socioeconómica del alumnado del colegio al que va, lo que significa que nuestras aulas no tienen la capacidad de interrumpir la reproducción cultural de la pobreza". Estamos, por lo tanto, en un mundo donde la educación semi-pública, en palabras de Mizala y Torche (2012), profundiza la estratificación social de la educación y ahonda la brecha entre ricos y pobres.

3. Metodología

3.1 Tipo de estudio

Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y aborda la comprensión del fenómeno de las creencias sobre el aprendizaje del inglés, por parte de estudiantes de primaria de un establecimiento educacional semi-público. Corresponde a un estudio de caso interpretativo, es decir, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

3.2 Objetivo del estudio

Identificar las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés de cuatro grupos de estudiantes de educación primaria -quinto, sexto, séptimo y octavo- de un establecimiento educacional semi-público ubicado en Chile.

3.3 Participantes

Los participantes están constituidos por ochenta y cuatro estudiantes de primaria-quinto, sexto, séptimo y octavo básico- de un establecimiento educacional semi-público de la comuna de Concepción en Chile. La condición de establecimiento semi-publico está dada por el hecho de que el Estado subvenciona a la institución, pero a su vez los padres realizan un pago por concepto de arancel, mensualmente. El proyecto educativo del establecimiento educacional es laico y propicia el desarrollo cognitivo, afectivo, psicomotor y axiológico de los estudiantes mediante metodologías de aprendizaje constructivistas y activas, y según la normativa establecida por el currículum escolar nacional.

En quinto año participaron veintitrés estudiantes, en sexto año veintiún sujetos. Para séptimo año, los sujetos fueron veinticuatro y para octavo año hubo dieciséis alumnos. Sus edades oscilaban entre los diez y catorce años. De los ochenta estudiantes, cuarenta y uno son mujeres; cuarenta y tres son hombres. Cada curso es una cohorte intacta, es decir, una muestra no-probabilística e intencionada de sujetos.

Los alumnos de cada curso tienen tres horas de inglés de cuarenta y cinco minutos cada una, a la semana. Dos de ellas son horas de clases regulares en aula, donde los estudiantes aprenden las cuatro habilidades comunicativas del idioma inglés: lectura, escritura, escucha y habla. La otra hora es designada como taller, para la realización de trabajos prácticos relacionados con el contenido lingüístico que se está trabajando en las otras dos horas regulares.

3.4 Técnica de recogida de datos

Para recopilar los datos sobre las creencias de los estudiantes se utilizó la técnica del grupo focal, con preguntas abiertas, guiadas por la categorización del instrumento denominado *Beliefs About Language Learning Inventory (Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de la Lengua)*, creado por Horwitz (1999) y cuya organización se detalla a continuación, según las siguientes categorías:

1-*Aptitud hacia el aprendizaje de la lengua extranjera*: creencias sobre el éxito y/o fracaso que pueda tener frente al aprendizaje del idioma. 2-*Relación con el idioma*: creencias sobre lo necesario que es conocer y/o involucrarse en la cultura angloparlante para poder hablar el idioma. 3-*Estrategias comunicativas del inglés*: creencias relacionadas con las estrategias y maneras de aprender que son necesarias para adquirir el idioma. 4-*Motivación y expectativas*: referidas a la importancia que los estudiantes le asignan al aprendizaje de la lengua extranjera y al grado de utilidad que esta implica en sus vidas. 5-*Ansiedad en el aula*: reacciones de preocupación, miedo y temor que inciden en la adquisición del idioma.

3.5 Procedimiento

La técnica del grupo focal fue aplicada a cada curso y consistió en un conjunto de preguntas relacionadas con el objetivo del estudio. Tuvo una duración de cuarenta minutos para cada curso. Antes de comenzar el grupo focal, los estudiantes eran informados respecto a lo que era un grupo focal, y la forma como este se llevaría a cabo, se informó además que la entrevista sería grabada.

3.6 Análisis de los datos

Se analizaron los datos siguiendo la secuencia fundamental del análisis de contenido que establece los siguientes pasos para el tratamiento de los datos: transcripción, segmentación, saturación, codificación y categorización. Los resultados del análisis de

contenido fueron sometidos a la triangulación de cinco investigadores en la búsqueda de la confiabilidad de los datos. Dichos investigadores son académicos universitarios que han realizado análisis de contenido en sus estudios, por ende, su experiencia como investigadores contribuyó a dar mayor confiabilidad a los análisis de este estudio.

4. Resultado y análisis de los datos

Para organizar los datos obtenidos mediante los grupos focales realizados a los cuatro cursos de primaria, las preguntas de este se organizaron, según se muestra en la Tabla 1. Esta tabla detalla la cantidad de preguntas que existían para cada una de las categorías del grupo focal.

Tabla 1
Organización de las preguntas de grupo focal

Variable	Categorías	Preguntas
Creencias sobre el aprendizaje	Actitud hacia el aprendizaje de la lengua	1
	Relación con el idioma	3-8
	Estrategias comunicativas del inglés.	2-9-10
	Motivación y expectativas del estudiante	6-4-7
	Ansiedad en el aula	4-5

Fuente: Elaboración propia (2014).

Categoría: Aptitud hacia el aprendizaje de la lengua extranjera

Subcategoría: Importancia sobre el aprendizaje del idioma

En quinto y sexto año, los estudiantes expresan la necesidad de manejar el idioma para su futuro profesional, ayudar a extranjeros o emplearlo al momento de viajar fuera del país. En séptimo y octavo año consideran relevante el idioma por el apoyo que les puede brindar en sus estudios, el trabajo, y la vida social y cultural. Se observan ideas más precisas y claras de los estudiantes frente a los beneficios que pudiesen obtener del manejo del inglés, a medida que avanzan en edad y escolaridad, puesto que el grupo de octavo es capaz de reconocer la oportunidad de acceso a otros grupos socio-culturales, que les otorga el manejo del idioma.

La utilidad del inglés para los estudiantes tiene relación con lo señalado por Álvarez y Bassi (2010), respecto al acceso a mejores oportunidades y a una comunicación intercultural

de mejor calidad. La aptitud hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, por su parte, es un factor fundamental que ayuda a determinar el desarrollo del idioma en un estudiante. La aptitud de los estudiantes frente al idioma se delinea con sus expectativas, los niveles de ansiedad que este les genera y su motivación, es decir, en su conjunto, estos tres factores determinarían si un sujeto tiene aptitud hacia el idioma, y en consecuencia, contribuiría a predecir el éxito académico de la persona en su aprendizaje (Lasagabaster, 2003).

En séptimo año se observaban declaraciones de indiferencia hacia el aprendizaje del inglés de un grupo de estudiantes. Leithwood et al (2006) destacan que los estudiantes deben tener conciencia de la utilidad que les brindaría dominar una segunda lengua y una visión y metas claras de lo que desean lograr con ella. Es decir, para favorecer el aprendizaje de una lengua es relevante tener presente el aporte que esta realizará en la vida del estudiante. Sin embargo, en los cursos de séptimo y octavo año, algunos estudiantes manifiestan lo siguiente:

Sujeto 1: *...no creo que sea tan importante [el inglés], porque ¿Qué pasa si uno [se refiere a si mismo] puede trabajar en Chile y quedarse toda la vida?... (7° año).*

Sujeto 5: *...yo encuentro que para lo que quiero estudiar [...], no necesito el inglés... (7° año).*

En estos fragmentos se muestra el desinterés por parte de algunos estudiantes respecto al aprendizaje del idioma extranjero, puesto que sus creencias están firmemente arraigadas en el hecho de que la segunda lengua no será fundamental en sus vidas, ya que viven en un país hispanoparlante. Esto tiene relación con lo que McBride (2009) señala en cuanto a que los estudiantes deben estar conscientes del uso del idioma extranjero y de su utilidad socio-comunicativa. Como se puede apreciar en las respuestas de los grupos focales, algunos estudiantes creen que en el campo profesional pudiese ser no relevante el idioma. Un hecho que pudiese además influir en las declaraciones de los participantes es el estatus del idioma inglés en el proyecto educativo del establecimiento educacional, puesto que uno de los desafíos que enfrenta la enseñanza del inglés es una cierta percepción por parte del estudiantado, de ser considerada menos importante que otras asignaturas tradicionalmente llamadas las principales, como son el caso de matemática y lenguaje.

A medida que los estudiantes avanzan en edad, la valoración positiva frente a la utilidad del inglés aumenta levemente. Esto pudiese significar que la forma en que las personas dan significado a lo nuevo, implica comenzar con la identificación, suplementación y colocación de la nueva información en su estructura cognitiva previa (Rubio, 2004; García, 2011).

Categoría: Relación con el idioma

Subcategoría: Cercanía hacia el inglés

La mayor parte de los estudiantes de primaria –quinto, sexto, séptimo y octavo– señalan tener cercanía con el idioma por medio de la tecnología: videojuegos, música, películas y series de televisión. Frente a esto, se evidencia que el acercamiento al idioma lo logran a través de estos recursos tecnológicos, con el consiguiente agrado o desagrado que este tipo de comunicación provoca en ellos. No obstante, en séptimo y octavo año se manifiestan frases como:

Sujeto 4: *No escucho tanta música en inglés...* (8° año).

Sujeto 10: *No me gusta el inglés...* (8° año).

Sujeto 15: *No me atrae el idioma...* (7° año).

Sujeto 7: *No me gusta el inglés, no escucho nada, no veo nada en inglés...* (8° año).

Puesto que Chile es una sociedad hispanoparlante, las posibilidades de interacción de los estudiantes con hablantes angloparlantes son limitadas. Este alcance pudiese tener un impacto importante en las razones que dan los estudiantes para su desagrado por el idioma, puesto que no ven la necesidad concreta de aprender una lengua extranjera que no utilizaran en su vida cotidiana. Desde el punto de vista de la teoría sociocultural se destaca la relevancia del contexto y del ambiente en el cual se encuentran los estudiantes para poder aprender una segunda lengua de manera significativa. El entorno social puede ser un factor positivo o negativo en el aprendizaje del inglés (Gao, 2006; Lantolf y Thorne, 2006).

Diversos estudios sobre el aprendizaje de la lengua ponen de relieve (Weinstein et al, 2000) lo influyente que puede ser en el aprendizaje, el contexto familiar y educativo en el que se sitúa el estudiante de segunda lengua, la frecuencia con la que se acerca al idioma y la utilidad constante que pueda darle. Broadfoot et al (2008) señalan que si tanto la familia como la escuela son contextos de aprendizaje para el idioma, ellos se convierten en un estímulo para que el estudiante sea activo, constructivo, colaborativo, desarrolle un espíritu de superación de los errores y mantenga una motivación constante por el aprendizaje. Lo antes planteado, se visualiza en lo expresado por los estudiantes de este estudio, respecto a su desagrado por el inglés y su poca cercanía con el idioma en el diario vivir, lo que indica que el entorno es relevante para la estimulación del aprendizaje de una segunda lengua.

Categoría: Estrategias comunicativas del inglés

Subcategoría: Experiencias de aprendizaje

Las experiencias previas de aprendizaje de los estudiantes son variadas en cada curso y muy distintas entre un nivel y otro. En quinto año, los alumnos expresan haber tenido experiencias positivas y entretenidas de aprendizaje.

Sujeto 16: *experiencias buenas, de calidad...* (5° año).

En sexto año, los sujetos manifiestan haber tenido clases demasiado elementales para su nivel, en años anteriores.

Sujeto 13: *...cuando uno era chico, te pasaban puros dibujitos en la asignatura de inglés...* (6° año).

Al igual que el séptimo año, quienes agregan haber tenido clases de inglés de manera tardía:

Sujeto 9: *...cuando estaba en el otro colegio desde primero a quinto [año básico], parece que era taller, entonces era como básico y no aprendí mucho, Me empezaron a pasar [clases de inglés] desde cuarto [año básico]...* (7° año).

En octavo básico, manifiestan comentarios similares a los anteriores, añadiendo haber tenido experiencias de aprendizaje negativas:

Sujeto 11: *Las clase eran horribles, ni siquiera nos explicaba muy bien....* (8° año).

Estas experiencias negativas frente al aprendizaje del inglés representan una relación de causa-efecto, es decir, situaciones de aprendizaje desafortunadas en la formación de los estudiantes, ocasionan que estos desarrollen creencias negativas sobre lo que significa aprender una lengua extranjera. Los estudiantes crean representaciones internas de sus vivencias y estas determinan su actuar y pensamiento frente al aprendizaje del idioma. Por el contrario, quienes aprenden un idioma profundamente a través de experiencias positivas de aprendizaje, van generando percepciones positivas y logran mejores resultados académicos (González et al, 2012; Prosser y Trigwell, 2006).

En las respuestas de los sujetos, se puede visualizar una muy baja frecuencia de declaraciones respecto de experiencias positivas, es decir, situaciones de aprendizaje de las cuales los sujetos perciben que han aprendido algo nuevo sobre el idioma. Los estudiantes

de quinto y sexto año señalan, por ejemplo, haber vivido este tipo de experiencias de aprendizaje del inglés durante su escolaridad.

Sujeto 1: *...a lo largo del tiempo hemos ido aprendiendo más cosas...* (5° año).

Sujeto 16: *...han sido entretenidas las clases de inglés...* (6° año).

Sujeto 19: *...a veces eran entretenidas las clases de inglés...* (8° año).

Los estudiantes de séptimo año no declaran experiencias positivas sobre el aprendizaje del idioma. No obstante, las percepciones negativas de los estudiantes con el aprendizaje del inglés van aumentando por curso de manera muy notoria, es decir, el número de experiencias negativas de los estudiantes de octavo básico es mayor que el número de experiencias negativas de los estudiantes de quinto año. Algunas de sus declaraciones son:

Sujeto 13: *...en la clase de inglés era todo rápido y al otro día pasabamos otra materia...* (5° año).

Sujeto 4: *...en las clases de inglés nos pasaban puros dibujos...* (6° año).

Sujeto 16: *...antes enseñaban todo en español en la clase de inglés...* (7° año).

Sujeto 3: *...pasaban materia en la clase de inglés, pero nunca la explicaban...* (8° año).

Las situaciones negativas que declaran los sujetos en los fragmentos anteriores constituyen experiencias previas de aprendizaje que se traducen en imágenes mentales que son retenidas y se pueden evocar y adquieren relevancia en los desempeños de los estudiantes (Santiago, 2010). Esto se corresponde con el tipo de creencias que poseen los estudiantes sobre el aprendizaje del idioma, producto de las experiencias previas que han obtenido con el desarrollo de la segunda lengua, pues en quinto y sexto año los estudiantes han experimentado mejores experiencias que en séptimo y octavo año. Mientras más temprana sea la adquisición de una creencia, más arduo será intentar modificarla, ya que poseen una gran influencia en el proceso de información (González et al, 2012).

Categoría: Estrategias comunicativas

Subcategoría: Comunicación en inglés

En el grupo focal se plantea la situación hipotética, si en este momento ganaras una beca a un país de habla inglesa ¿cómo te comunicarías con las personas? Los estudiantes de quinto y sexto año señalan que ellos pondrían en práctica lo aprendido para poder entablar algún tipo de conversación en inglés. Por el contrario, los estudiantes de séptimo y octavo año señalan que utilizarían un traductor *google* o diccionario. Se puede visualizar en

las respuestas de los sujetos la involucración de sus discursos en cuanto a entablar de manera directa conversaciones en inglés.

Sujeto 11:... *con lo que hemos aprendido en el colegio, intentaría comunicarme...* (5° año).

Sujeto 6:... *yo aplicaría lo que sé y el traductor...* (6° año).

Sujeto 9:... *llevaría un traductor...* (7° año).

Sujeto 10:... *utilizaría un diccionario...* (8° año).

Sujeto 3:... *usaría la aplicación del celular...* (8° año).

Las respuestas anteriores de los estudiantes explican que a medida que avanzan en escolaridad asumen el desafío de entablar una conversación en inglés solo mediante la ayuda de algún recurso externo (diccionario o traductor, por ejemplo). Sólo en quinto año se atreven a asumir esta tarea de aplicar lo que han aprendido en el colegio de manera autónoma (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Pérez y Barba, 2010). En suma, la creencia de los estudiantes se centra en el hecho de que la comunicación en inglés es sinónimo de traducir la lengua extranjera con algún tipo de apoyo.

Lo antes mencionado se puede apoyar con las declaraciones de los estudiantes de séptimo y octavo año quienes manifiestan inseguridad para entablar una conversación fluida en inglés y las repercusiones que esto genera durante las clases: sentimientos de ansiedad, vergüenza, nerviosismo y burlas.

Sujeto 4:... *me cohíbe hablar en inglés, porque al decir mal una palabra todos se ríen...* (7° año).

Sujeto 10:... *las burlas y risas también afectan...* (8° año).

Categoría: Motivación y expectativas del estudiante

Subcategoría: Motivación por el aprendizaje del idioma

La motivación de los estudiantes por aprender cada día más el idioma inglés se concentra en quinto y sexto básico. Sin embargo, algunos estudiantes presentan una notable desmotivación frente al idioma.

Sujeto 18: *en inglés me siento cansado, porque siempre es en la última hora de la jornada* (5° año)

Sujeto 21:... *me aburro...* (6° año).

Sujeto 20:... *no es obligatorio aprender inglés, porque si a uno no le gusta el inglés y no quiere, no estudia...* (7° año).

Sujeto 14:... *no entiendo el inglés...*(8° año).

Sujeto 6:... *en todo sentido eran malas [las clases de inglés], en la enseñanza...* (8° año).

Las declaraciones anteriores tienen relación con la desmotivación y falta de interés que las clases de inglés generan en los estudiantes, situación que pareciera revelar problemas con las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores en el aula. En este sentido, el ambiente de aprendizaje en una clase de lengua extranjera es fundamental para que un estudiante aprenda y se sienta cómodo al experimentar con el idioma. Además, las respuestas de los estudiantes se relacionan con lo que Messakimove (2009) y Pizarro (2010) plantean respecto a que las creencias se generan como resultado de las experiencias previas del aprendizaje de una segunda lengua.

Los estudiantes han vivenciado experiencias negativas frente al aprendizaje del inglés y la única cercanía con el idioma es por medio de la música, películas y juegos, es decir, no poseen una familiarización con la segunda lengua donde puedan practicar de forma directa el idioma. Diversos autores se han referido a lo relevante que son las variables que influyen en la motivación por el aprendizaje de una segunda lengua, elementos tales como la integración social, las necesidades de comunicación, las actitudes, la curiosidad, el interés, son algunos de los factores que intervienen en el proceso de adquisición del inglés (Martínez, 2005).

González et al (2007) revelan una de las causas por la que los estudiantes dejan los estudios abandonados: su baja motivación y desinterés. Por el contrario, la motivación genera logros futuros. Se observan ejemplos de motivación por parte de los estudiantes de quinto y sexto año quienes expresan sentirse motivados de aprender el idioma.

Sujeto 2:... *me siento ansiosa por aprender...* (5° año).

Sujeto 7:... *me siento feliz por aprender otro idioma...* (5° año).

Sujeto 24:... *cada clase se va aprendiendo más...* (6° año).

Sin embargo, la desmotivación en los cursos superiores, séptimo y octavo año, es notable en comparación a los otros grupos de estudiantes. La mayor parte de los estudiantes de séptimo y octavo manifiestan su desinterés frente el inglés.

Sujeto 22:... *no me atrae el idioma* (7° año).

Sujeto 19:... *me da vergüenza a la hora de hablarlo...* (7° año).

Sujeto 17:... *me aburre el inglés...*(8° año).

Sujeto 1:... *no escucho tanta música en inglés, porque no me gusta...* (8° año).

Las hipótesis de Guay et al (2008), según la teoría de la autodeterminación, plantea que si los estudiantes poseen un alto grado de motivación, esto tendrá resultados positivos a nivel académico, y se reflejará en el comportamiento, el optimismo y las experiencias estimulantes. La desmotivación de los estudiantes de séptimo y octavo año, evidenciada en los fragmentos recién mencionados, son reflejo de sus creencias sobre el aprendizaje del idioma y la conducta indiferente frente al inglés, las cuales obviamente van repercutiendo en la adquisición de la lengua. En cambio, la actitud positiva y motivación que conservan los estudiantes en quinto y sexto año tiene su efecto en la actitud que poseen frente al inglés, su interés por la habilidad de expresión oral y sus resultados académicos.

Categoría: Ansiedad en el aula

Subcategoría: Reacciones nerviosas frente al error

En cuanto a la ansiedad que los estudiantes poseen durante las clases de inglés y/o alguna actividad oral, todos concuerdan en sentir nervios por cometer algún error o pronunciar de manera equivocada. En séptimo y octavo básico manifiestan que los nervios que sienten son netamente por temor a las burlas y risas que pueden recibir de sus compañeros.

Sujeto 3:... *tengo miedo a que se burlen...* (7° año).

Sujeto 4:... *no me gusta, porque uno se equivoca y en el curso todos se burlan...* (8° año).

La ansiedad es un sentimiento de tensión frente al desarrollo de las habilidades lingüísticas en la segunda lengua. Esto incide en forma negativa en el aprendizaje del inglés, puesto que provoca en los estudiantes de séptimo y octavo básico inseguridad y temor por la habilidad de expresión oral. Roncel (2008) reconoce los exponentes psicofisiológicos de la ansiedad, indicados por los estudiantes en la entrevista grupal: miedo, sudores, palpitaciones y pérdida de la memoria. Según el autor, esto tiene relación con la ansiedad en las clases de idiomas y el impacto que esta tiene en el deterioro de las estrategias comunicativas, la baja comprensión y expresión oral, los olvidos y errores.

Las respuestas de los sujetos sobre la ansiedad son variadas, pero significativas, pues desde quinto a octavo año señalan a menudo el temor a la habilidad de expresión oral en inglés. En este sentido, diversos autores se refieren a la ansiedad y al temor como factores emocionales que inciden en la adquisición de una lengua extranjera de manera positiva o negativa, pues el estrés presente en el aprendizaje puede ser por miedo o motivación (Sheen, 2008; Tallon, 2009; Arnaiz-Castro et al, 2013). Una de las causas del bajo

rendimiento académico es el miedo o temor que pueden sentir los estudiantes (Álvarez-García et al, 2010). Esto se relaciona con lo expresado por los alumnos de séptimo y octavo año, quienes mencionan sentir temor frente a las burlas y errores, lo que genera como resultado una desmotivación ante el desarrollo de la expresión oral.

Sujeto 3:... *en las disertaciones me pongo nervioso...* (7° año).

Sujeto 9:... *nos reímos y eso cohíbe al decir una palabra mal...* (7° año).

Sujeto 11:... *cuando me equivoco ,me pongo nervioso...* (8° año).

Sujeto 14:... *no me gusta que al equivocarse todo el curso se burle...* (8° año).

5. Conclusiones

Los resultados y posterior análisis de las declaraciones obtenidas por los estudiantes de primaria- quinto, sexto, séptimo y octavo- durante el grupo focal dejan en evidencia los desafíos que presenta el aprendizaje de una lengua extranjera para los estudiantes de primaria. El idioma inglés se visualiza por los estudiantes de quinto y sexto año como una herramienta importante para la futura vida profesional, en términos de las oportunidades que puede brindar; sin embargo, los estudiantes de séptimo y octavo cuestionan la real importancia del idioma en sus futuras vidas profesionales. Es decir, quinto y sexto año parecen ser una primera etapa claramente caracterizada por el interés y la motivación de los estudiantes respecto de la lengua extranjera y séptimo y octavo constituirían una segunda etapa en la que los estudiantes explicitan su desinterés y desmotivación por el aprendizaje del idioma. Esto podría tener una explicación asociada a los procesos psicobiológicos por los que atraviesan los estudiantes, quienes como resultado de su crecimiento, se transforman en individuos críticos y sensibles de su entorno y de las personas que lo constituyen. Este punto también se vincula con el estatus del idioma en nuestra sociedad, el aprendizaje del idioma inglés es altamente deseable desde las aspiraciones discursivas de nuestra sociedad, no obstante, el contexto social, casi en su totalidad hispanohablante, no ofrece oportunidades reales de interacción comunicativa en otra lengua que no sea el español, a nivel de la educación primaria. También a nivel del establecimiento educacional, no se observa una política explícita de apoyo al aprendizaje del idioma desde el proyecto educativo, lo que pudiese no contribuir a la generación de un espacio institucional que estimule el aprendizaje del inglés en los estudiantes.

Un segundo aspecto que revelan los datos es que los estudiantes establecen un contacto con el idioma, fuera de la sala de clase, mediante los recursos tecnológicos, los

cuales proveen práctica en el uso de las habilidades receptivas de comprensión auditiva y lectora, no así en las habilidades productivas del idioma como lo son la expresión oral y escrita. Nuevamente, se aprecia que respecto a la cercanía de los estudiantes con el idioma, aquellos de quinto y sexto se sienten más cercanos que los de séptimo y octavo.

Existe un tercer aspecto que obviamente ocurre por el aumento de la escolaridad de los estudiantes. Los estudiantes de séptimo y octavo explicitan una cantidad mayor de experiencias negativas con el aprendizaje del inglés que los estudiantes de quinto y sexto. Los estudiantes de los dos cursos superiores sostienen como creencia que sus clases de inglés en años anteriores han sido elementales y que su aprendizaje del idioma ha sido bajo. Quedan en evidencia las críticas de los estudiantes de séptimo y octavo respecto a las estrategias de enseñanza de sus profesores y la utilización del español por parte de ellos para la realización de las clases de inglés. Cabe mencionar que una de las grandes debilidades de la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación primaria es la falta de profesores de primaria con dominio adecuado del idioma y estrategias didácticas y evaluativas que estén en armonía con las necesidades comunicativas y de aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de los docentes que realiza la docencia de inglés en este nivel educativo son profesores de secundaria, con las correspondientes consecuencias que esta situación puede tener en la enseñanza y la percepción que los estudiantes tienen del idioma.

También resulta interesante constatar como un cuarto aspecto fundamental, la creencia de los estudiantes de los cursos superiores en torno a que cuando necesiten comunicarse en inglés harán uso de los recursos tecnológicos disponibles. Esto se condice claramente con la idea generalizada de muchos individuos respecto a que la tecnología podría resolver los problemas de comunicación, es decir, no sería solo una herramienta de apoyo, sino que una que resuelve cualquier falta de comunicación.

Claramente un último punto que es central para el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera es el nerviosismo y la ansiedad que causa en los estudiantes el hablar otro idioma frente a sus pares, y particularmente las burlas que puedan recibir de ellos. Este es un punto no abordado en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en nuestra educación primaria y secundaria, porque los énfasis de las políticas gubernamentales han estado en la capacitación del profesor de inglés, su dominio de la lengua, sus estrategias de enseñanza y su uso del español en el aula, tal vez, en desmedro, de una focalización en los procesos de aprendizajes, sus estrategias y el rol de un estudiante de una lengua extranjera. Adquiere relevancia este último punto, puesto que las experiencias previas que los estudiantes han

vivido durante el aprendizaje del idioma van generando expectativas y creencias sobre el aprendizaje del inglés, que muchas veces, pueden convertirse en verdades obstaculizadores de futuros aprendizajes.

Una reflexión final que provoca el párrafo anterior es que se necesita reforzar la habilidad de los profesores de inglés para generar ambientes de aprendizaje libres de burlas y de situaciones que generen ansiedades negativas en los estudiantes. Esto constituye un desafío clave en la futura oferta de capacitación y perfeccionamiento del Ministerio de Educación para los profesores de inglés en Chile.

6. Referencias

- Altan, Mustapha X. (2006). Beliefs about Language Learning of Foreign Language- Major University Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2), 45-52.
- Álvarez, Horacio y Bassi, Mariana (10 de Octubre de 2010). *Habilidades para el siglo XXI. La enseñanza del inglés en Costa Rica* [Artículo en página web]. Recuperado de <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/habilidades-para-el-siglo-xxi-la-ensenanza-del-ingles-en-costa-rica,6641.html>
- Arnaiz-Castro, Patricia y Guillén, Félix. (2013). Anxiety in Spanish EFL students in different university degree programmes. *Revista Anales de Psicología*, 29(2), 335-344. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16726244003.pdf>
- Avella, Claudia y Camargo, David. (2010). Exploring student's beliefs about learning English in two public institutions. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (15), 77-92.
- Broadfoot, Patricia, Daugherty, Richard, Gardner, John, Harlen, Wynne, James, Mary y Stobart, Gordon. (2008). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University of Cambridge, School of Education.
- Brown, Alan. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60.
- Chan, Kwok-Wai y Elliott, Robert. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Cho, Young, Lee, Jaejin y Jonassen, David. (2011). The role of tasks and epistemological beliefs in online peer questioning. *Computers and Education*, 56(1), 112-126.
- Delli, Lee Ann, Edwards, Maeghan y Maeghan Murphy. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- Gao, Xuesong. (2006). Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural re-interpretation. *System*, 34(1), 55-67.

- García, Gloria. (2011). La ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Autodidacta*, 1(5), 41-55. Recuperado de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_galindo.pdf
- García, María y Sebastián, Christian. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Revista PSYKHE*, 20(1), 29-43.
- González, Carlos, López, Lorena y Montenegro, Helena. (2012). Análisis de confiabilidad y de validez del instrumento course experience questionnaire (CEQ). *Revista Educación y Educadores*, 15(1), 63-78.
- González, Miriam, Álvarez, Pedro, Cabrera, Lidia y Bethencourt, José. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 65(236), 71-85.
- Guay, Frédéric, Ratelle, Catherine y Chanal, Julien. (2008). Optimal learning in optimal Contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*. 49(3), 233-240.
- Harmer, Jeremy. (2011). *The practice of English language teaching*. England: Longman.
- Horwitz, Elaine. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Lantolf, James y Thorne, Steven. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Thomson Heinle.
- Lasagabaster, David. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Leithwood, Kenneth, Day, Christopher, Sammons, Pam, Harris, Alma y Hopkins, David. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership University of Nottingham.
- Martínez, Inmaculada. (2005). *Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal*. (Tesis para optar por el grado de Doctorado en Educación, Universidad complutense de Madrid). Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/fll/ucm-t25559.pdf>
- Martínez-Fernández, José Reinaldo y García-Ravidá, Laura. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del máster en educación secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Revista profesorado*, 16(1), 166-182. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART10.pdf>

- McBride, Kara. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Universum*, 2(24), 94-112.
- Messakimove, Stephanie. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa cerca de su proceso de aprendizaje del español. *Revista de Marco ELE*, (9), 1-17. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/9/messakimove_creencias.pdf
- Mizala, Alejandra y Torche, Florencia. (2012). Bringing the school back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system". *International Journal of Educational Development* 32, 132-144.
- Pérez, Yamisleydis y Barba, María. (2010). La plataforma moodle y su empleo en el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés. *Revista e-Curriculum*, 6(1), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/766/76619157008.pdf>
- Pizarro, Mercedes. (2010). Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Revista Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(15), 27-38. Recuperado de <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art15-3.pdf>
- Prosser, Michael y Trigwell, Keith. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 405-419.
- Roncel, Victor. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas. *Revista Marco ELE*, (7), 1-20. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf
- Rubio, Fernando. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Santiago Sánchez, Hugo. (2010). An investigation into the relationships among experience, teacher cognition, context, and classroom practice in EFL grammar teaching in Argentina. Recuperado de http://wrap.warwick.ac.uk/3924/1/WRAP_THESIS_Sanchez_2010.pdf
- Sheen, Younghee. (2008). Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *En Language Learning*, 58(4), 835-874.
- Tallon, Michael. (2009) Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112–137.
- Weinstein, Claire Ellen, Husman, Jenefer y Douglas, Douglas. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En Boekaerts, Pintrich y Moshe (eds.). *Handbook of self regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic Press.