

Dimensiones afectivas y valor simbólico del inglés en la formación de profesionales de la salud

Affective dimensions and the symbolic value of English in the education of health professionals

Anna Vitalievna Sokolova Grinovievkaya

Universidad Autónoma Metropolitana

avsg@correo.xoc.uam.mx

Ofelia Gómez Landeros

Universidad Autónoma Metropolitana

ogomez@correo.xoc.uam.mx

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa realizada entre seis grupos del alumnado de nuevo ingreso en la carrera de medicina en una universidad pública mexicana (2020–2024). Mediante una encuesta, se exploraron barreras afectivas relacionadas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con el objetivo de proponer estrategias pedagógicas que promuevan entornos más seguros e inclusivos. El estudio se sustentó en un marco teórico multidisciplinario que articula conceptos de la lingüística aplicada, la psicología educativa y la sociología del lenguaje. El análisis temático reveló una relación ambivalente con el idioma: mientras algunos individuos lo valoran como herramienta académica y profesional, otros expresan ansiedad o frustración vinculadas a experiencias previas negativas. Asimismo, se identificó el reconocimiento del inglés como medio de interacción intercultural. Se concluye que es crucial atender la dimensión afectiva en la formación médica para favorecer un aprendizaje significativo que incluya el dominio del inglés.

Palabras clave: estudiantado de medicina, lengua inglesa, experiencias de aprendizaje, emociones

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative study conducted among six cohorts of first-year medical students at a Mexican public university (2020–2024). Through a survey, the research explored affective barriers related to learning English as a foreign language, with the aim of proposing pedagogical strategies that promote safer and more inclusive learning environments. The study was grounded in a multidisciplinary theoretical framework that integrates concepts from applied linguistics, educational psychology, and the sociology of language. Thematic analysis revealed an ambivalent relationship with the language: while some students value English as an academic and professional tool, others expressed anxiety or frustration linked to negative past experiences. Additionally, English was recognized by some as a means of intercultural communication. The study concludes that addressing the affective dimension in medical education is essential to fostering meaningful learning that includes English language proficiency.

Keywords: medical students, English language, learning experiences, emotions

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, el estudio de las emociones ha adquirido una relevancia creciente para comprender de manera más integral el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Durante décadas, las investigaciones en adquisición de idiomas estuvieron dominadas por enfoques cognitivistas y estructurales que privilegiaban variables como la memoria, la atención o el conocimiento gramatical (Mitchell & Myles, 2004). Estas aproximaciones se centraban en el análisis formal de las estructuras lingüísticas y en los procesos mentales individuales involucrados en el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, han demostrado ser insuficientes para explicar la diversidad de trayectorias, actitudes y resultados observados entre los aprendientes.

Frente a las limitaciones del enfoque tradicional, ha surgido un paradigma integral que reconoce la influencia decisiva de la dimensión afectiva en el aprendizaje. Emociones como la ansiedad, la confianza, el entusiasmo, la frustración o el miedo no solo moldean la motivación y la autopercepción del estudiante, sino que condicionan su participación activa y la consolidación de competencias comunicativas auténticas en contextos significativos. Solhi (2024) evidencia que, en el alumnado universitario de inglés como lengua extranjera, altos niveles de ansiedad, aburrimiento y desmotivación reducen la disposición a comunicarse, tanto en entornos presenciales como virtuales. Las emociones adversas limitan la interacción y, con ello, las oportunidades de practicar el idioma de manera real, confirmando que la implicación activa depende estrechamente del estado afectivo del alumno.

En la misma línea, Shan & Ma (2024) muestran que la ansiedad disminuye el rendimiento y la autoeficacia, mientras que la motivación y la confianza en las propias capacidades la fortalecen. La autoeficacia funciona como mediadora parcial, modulando el impacto de la ansiedad sobre el logro lingüístico. Estos hallazgos subrayan que la gestión de las emociones trasciende la esfera interna del estudiante, influyendo de manera directa en su participación y en la adquisición efectiva de competencias comunicativas, lo que evidencia la necesidad de estrategias que fomenten la confianza y la implicación activa en el aula. Así, este giro afectivo ha propiciado una reconceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en contextos universitarios, donde confluyen presiones académicas, expectativas institucionales y demandas sociales que intensifican las vivencias emocionales del estudiantado.

En el ámbito de la formación médica, históricamente dominado por la hegemonía del discurso técnico, científico y racional, la dimensión emocional del aprendizaje comenzó a recibir una atención creciente desde principios de este siglo (Toufan *et al.*, 2023). Algunos estudios (Alshareef *et al.*, 2024; Dalanbayar *et al.*, 2024; entre otros) destacan que las emociones influyen significativamente en la motivación, el rendimiento académico y el desarrollo profesional del alumnado de medicina.

En este mismo contexto, el aprendizaje de un nuevo idioma, en particular del inglés, reconocido como lengua franca de la ciencia médica, solía abordarse hasta hace algunos años exclusivamente desde una perspectiva instrumental, centrada en su utilidad funcional (Nguyen, 2024). A pesar de ello, esta visión restringida pasa por alto que el aprendizaje del inglés también implica procesos subjetivos complejos, atravesados por tensiones identitarias, percepciones de competencia o incompetencia lingüística en una lengua extranjera, así como experiencias afectivas ambivalentes que pueden facilitar o dificultar el desarrollo académico (Hu & Chen, 2022).

De hecho, Razgulin *et al.* (2024) destacan que la exigencia de interactuar con textos altamente especializados, de comunicarse en contextos académicos internacionales o de integrarse en comunidades discursivas científicas globales puede generar en el alumnado de medicina sentimientos de ansiedad, inseguridad o alienación cultural. Los mismos autores señalan que dichas experiencias también pueden activar emociones positivas, relacionadas con el logro académico, el reconocimiento profesional o la sensación de pertenencia a una comunidad académica global.

Por ello, resulta urgente visibilizar y problematizar el componente afectivo del aprendizaje del inglés en contextos médicos universitarios, reconociendo su impacto no solo en los resultados lingüísticos, sino también en la construcción identitaria, el bienestar emocional y el desarrollo profesional del futuro personal médico.

2. APORTES DE ESPECIALISTAS SOBRE EMOCIONES AL CAMPO DE IDIOMAS

El aprendizaje de una lengua extranjera constituye una experiencia compleja, influida por factores afectivos, identitarios, sociales y culturales, que trascienden lo meramente técnico o cognitivo. Según el Consejo de Europa (2002), el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* reconoce esta complejidad al incluir en la competencia existencial componentes como la motivación, las actitudes y los valores. Diversos estudios han resaltado la influencia determinante de las emociones en la motivación, el rendimiento y la permanencia en contextos de aprendizaje lingüístico. Dörnyei (2009) y Arnold & Brown (1999) destacan que las emociones moldean el compromiso y la perseverancia del alumno, entendidas no como estados estáticos, sino como variables dinámicas que interactúan de forma compleja (Gregersen, 2020).

En esta línea, las emociones positivas como el entusiasmo, el gozo o la satisfacción potencian la motivación intrínseca, es decir, aquella que nace del interés o disfrute personal por la actividad en sí, y favorecen un aprendizaje profundo (Kralova *et al.*, 2022). Factores como el ambiente en el aula, el estilo docente y la calidad de la retroalimentación inciden directamente en la disposición emocional del alumnado. Dörnyei (2009) subraya que un entorno emocional positivo incrementa el compromiso, la resiliencia y la perseverancia, mientras que López López *et al.* (2024) afirman que las emociones positivas refuerzan la autoeficacia y la participación activa.

Asimismo, existen emociones que pueden obstaculizar el aprendizaje, como la ansiedad. MacIntyre & Gregersen (2012) destacan que la regulación de las emociones negativas constituye un factor fundamental para lograr un aprendizaje eficaz. Para enfrentar estos estados emocionales, se han propuesto diversas estrategias de autorregulación, tales como la autoconciencia, la visualización positiva y las afirmaciones motivadoras (Muñoz-Restrepo *et al.*, 2020; Santana-Quintana, 2024). En este contexto, la definición de objetivos de aprendizaje personales y realistas permite al estudiante orientar su esfuerzo, mantener la motivación y regular su conducta de manera autónoma, promoviendo una implicación más activa en el proceso educativo.

Por su parte, Markus & Nurius (1986) introducen el concepto de Yoes posibles, definido como las representaciones cognitivas de lo que una persona podría llegar a ser, desea llegar a ser o teme llegar a ser. Este constructo conecta la motivación, la identidad y la conducta, ya que los Yoes Posibles funcionan como referentes que orientan los procesos de autorregulación. En otras palabras, al establecer metas y visualizar resultados deseados o temidos, el estudiantado puede emplear estrategias de autorregulación (como la

planificación, la supervisión de su propio desempeño y la reevaluación de objetivos) para ajustar su conducta, mantener la motivación y gestionar emociones que faciliten el logro académico. Lee *et al.* (2016), por su parte, presentan un estudio sobre el desarrollo y validación de la Escala de Yoes Posibles Académicos Persistentes (PAPSS), una herramienta destinada a medir la motivación orientada al futuro y el aprendizaje autorregulado en la consecución de metas académicas. Los hallazgos indican que la claridad y la persistencia de los YOes posibles académicos se asocian positivamente con comportamientos de autorregulación y con un mayor rendimiento académico.

Del mismo modo, Oyserman *et al.* (2004) examinan cómo los Yoes posibles académicos, cuando se articulan con estrategias de autorregulación y una identidad social congruente, pueden mejorar el rendimiento y reducir conductas contraproducentes. Sus resultados indican que los Yoes posibles deben ser claros, realistas y acompañados de estrategias prácticas para influir efectivamente en la motivación y en el logro académico. En coherencia con estas evidencias, experiencias de inmersión lingüística han demostrado disminuir la ansiedad y fortalecer tanto la motivación como el bienestar emocional del alumnado (del Pozo Beamud, 2020; Pérez-García, 2023), lo que evidencia que la autorregulación y la definición de objetivos contribuyen de manera notable al desarrollo integral del aprendiz en contextos educativos auténticos y significativos.

Desde una perspectiva pedagógica, Romero Zárate & Santana Valencia (2021) proponen un enfoque que integre explícitamente las emociones en la enseñanza de idiomas, en consonancia con Arnold (2011), quien subraya la importancia de la inteligencia emocional (IE) como capacidad para reconocer, comprender, regular y gestionar las emociones. En los últimos años, el interés académico por la relación entre la IE y la adquisición de segundas lenguas se ha intensificado (Houle *et al.*, 2018).

Algunos estudios han demostrado que los individuos con mayores niveles de IE muestran mayor motivación, autorregulación y resiliencia (Thao *et al.*, 2023; Zhang, 2023), así como una mejor disposición para afrontar desafíos como la ansiedad lingüística o el temor al error (Pishghadam, 2009). Además, la IE potencia la comunicación efectiva y las habilidades interpersonales, competencias fundamentales en la adquisición de idiomas (Aljasir, 2024). Esta capacidad también facilita la empatía, la comprensión de matices culturales y el establecimiento de vínculos significativos con hablantes nativos (Ward & Ragosco, 2025). Sumado a esto, la IE promueve la autoconciencia y la autorreflexión, lo que permite monitorear el progreso, fijar metas alcanzables y emplear estrategias eficaces (Taherkhani & Moradi, 2022).

Así, la evidencia empírica respalda una correlación positiva entre la IE y la adquisición de lenguas extranjeras, destacando la importancia de fomentar competencias emocionales para optimizar los resultados. En este sentido, el modelo educativo de López López *et al.* (2024) articula lo cognitivo, lo afectivo y lo social, defendiendo que la afectividad es una dimensión estructural del aprendizaje lingüístico. Este enfoque cobra particular relevancia en el ámbito de la educación superior, donde las emociones adquieren una complejidad específica debido a la combinación de exigencias académicas, expectativas sociales y presión institucional. El estudiantado universitario enfrenta altos niveles de carga académica, evaluaciones constantes y competencia entre pares, a la vez que responde a modelos institucionales que priorizan la productividad. Esta situación puede intensificar emociones como la ansiedad, el miedo al fracaso, la frustración y la inseguridad y afectar directamente la motivación, la autoestima y el bienestar general.

Ahora bien, López López *et al.* (2024) identifican en el alumnado emociones positivas como entusiasmo y satisfacción, pero también frustración e inseguridad ante demandas

elevadas. Estas observaciones coinciden con los hallazgos de López-Pérez & Retamar (2023) y de Moreno Córdova *et al.* (2025), quienes confirman el impacto emocional en el rendimiento de los aprendices de idiomas. Fernández-García & Fonseca-Mora (2022), por su lado, también sostienen que integrar competencias emocionales incrementa la participación del alumnado, particularmente cuando se siente valorado, en línea con los postulados de Goleman (1995) y los principios del aprendizaje significativo.

Es importante recalcar que la educación emocional ha ganado terreno en el aula de lenguas. Las emociones afectan de forma diferenciada las habilidades lingüísticas. Por ejemplo, la ansiedad se ha asociado con deficiencias en la producción oral mientras que emociones positivas como el disfrute favorecen la comprensión auditiva y lectora (Horwitz *et al.*, 1986; López-Pérez & Retamar, 2023). Algunas emociones sensoriales como el placer estético o la identificación con personajes pueden mejorar la lectura en lengua extranjera (Borsipour *et al.*, 2019).

Desde una perspectiva sociolingüística, las lenguas también codifican emociones de forma culturalmente específica. En este vínculo, Kramsch (2010) subraya la interrelación entre lengua, cultura y emoción en la comunicación intercultural. Por ende, atender al bienestar emocional del alumnado se vuelve esencial para el éxito educativo (Yuan, 2023; López López *et al.*, 2024).

El acercamiento holístico (Monleón Cebollada, 2015) defiende que integrar las emociones en el aula favorece tanto el desarrollo lingüístico como el crecimiento personal del aprendiz. Esto exige redefinir el rol docente como guía empático y ético. En esta perspectiva, Dewaele & Dewaele (2020) señalan que las emociones positivas se relacionan más con la figura del docente, mientras que la ansiedad tiende a persistir, lo que justifica intervenciones emocionales sostenidas. Esta visión converge con el enfoque humanista de Maslow (1954) y Rogers (1969), que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo.

Finalmente, el modelo educativo propuesto por López López *et al.* (2024) integra todas estas perspectivas en un marco teórico que coloca la dimensión emocional como eje transversal del aprendizaje de idiomas extranjeros, promoviendo una formación más ética, integral y coherente con la realidad del estudiantado.

3. ESTUDIO SOBRE EMOCIONES EN TORNO AL INGLÉS DEL ALUMNADO DE MEDICINA

Las consideraciones previamente expuestas constituyeron el punto de partida para desarrollar un estudio centrado en la dimensión emocional del aprendizaje del inglés en un contexto universitario. El propósito fue analizar las emociones que experimenta el estudiantado de nuevo ingreso en la carrera de Medicina frente a la lengua inglesa, así como examinar cómo dichas emociones inciden en su percepción del idioma, su nivel de motivación para aprenderlo, sus actitudes hacia esta lengua y su rendimiento académico. La comprensión de esta dimensión afectiva permite formular propuestas pedagógicas más integrales y sensibles emocionalmente, que favorezcan un aprendizaje del inglés más eficaz, inclusivo y sostenible en el ámbito de la educación médica.

3.1. Sustento teórico

El aprendizaje de idiomas extranjeros está profundamente influido por factores afectivos que impactan la trayectoria académica, profesional y personal del alumnado. A

continuación, se presentan seis enfoques teóricos clave que permiten comprender esta dimensión emocional.

- (1) Filtro afectivo y emociones en la adquisición de lenguas: Krashen (1982) señala que emociones como la ansiedad, la frustración o la inseguridad actúan como filtros que obstaculizan el aprendizaje, mientras que algunos sentimientos como la curiosidad o el disfrute lo facilitan. Esta teoría se refleja en los testimonios estudiantiles, que oscilan entre el entusiasmo y el bloqueo emocional, subrayando la necesidad de considerar el componente afectivo en el diseño pedagógico.
- (2) Motivación intrínseca, placer estético y vínculo emocional: Deci & Ryan (2000) destacan que aprender por gusto genera un vínculo emocional duradero con el idioma. El disfrute estético de la lengua, potenciado por el consumo cultural (como el cine o la música), fortalece tanto la autoestima como una actitud positiva hacia el aprendizaje (García-Sánchez, 2016).
- (3) Proyección identitaria y construcción del Yo: La teoría del "otro posible" (Markus & Nurius, 1986) explica cómo el alumnado proyecta aspiraciones personales y profesionales a través del dominio del inglés. El idioma se convierte en una herramienta simbólica para construir un YO idealizado, competente y global.
- (4) Inglés como capital simbólico y fuente de presión emocional: Desde la perspectiva de Bourdieu (1991), el inglés se concibe como un capital lingüístico que brinda acceso a oportunidades académicas y laborales. Con todo lo anterior, esta percepción también genera ansiedad cuando los aprendientes sienten que carecen de los recursos necesarios para alcanzar un nivel adecuado, convirtiendo el idioma en una fuente de presión.
- (5) Experiencias escolares previas y bloqueos afectivos: Horwitz *et al.* (1986) muestran que experiencias negativas como una enseñanza punitiva o situaciones de bullying dejan huellas emocionales que pueden generar rechazo o temor hacia el inglés. Estos bloqueos resaltan la importancia de contar con entornos educativos empáticos y emocionalmente seguros.
- (6) Conexión intercultural y dimensión emocional del aprendizaje: Byram (1997) argumenta que aprender una lengua implica desarrollar la competencia intercultural, entendida como la capacidad de interactuar eficaz y apropiadamente con personas de otras culturas, comprendiendo sus perspectivas, valores y prácticas. Esta competencia incluye también el cultivo de la empatía y la apertura hacia otras formas de vida y de pensamiento. Los aprendientes valoran el inglés por permitirles conocer nuevas realidades, lo que refuerza una visión crítica y humanista del mundo.

En conjunto, estas propuestas teóricas evidencian que el aprendizaje de idiomas no es solo un proceso cognitivo, sino también profundamente emocional. La psicología, en sus dimensiones cognitiva, educativa, social y afectiva, ofrece un marco integral para

comprender cómo las emociones moldean la relación entre el estudiante, el idioma y su entorno.

3.2. Metodología de recolección y análisis de datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario compuesto por 22 preguntas, tanto cerradas como abiertas, dirigido al estudiantado de nuevo ingreso en la carrera de Medicina de una universidad pública en México, durante el periodo 2020-2024. Así, 407 individuos eran mujeres (72.3%) y 156 hombres (27.7%), con edades comprendidas entre los 17 y 34 años, una media de 18.92 años y una desviación estándar de 1.55 años.

Una de las preguntas incluidas fue: "¿Por qué te gusta o no te gusta la lengua inglesa?", la cual permitió al estudiantado expresar sus experiencias personales, reflexiones sobre el aprendizaje del inglés, emociones asociadas con este proceso y percepciones sobre el impacto emocional del idioma en su vida académica y profesional.

La obtención y manejo de la información se realizó siguiendo estrictamente principios de protección de datos personales y confidencialidad, conforme a la normativa vigente en México (Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares). Todo el alumnado fue informado sobre los objetivos del estudio, el uso que se daría a sus respuestas y la voluntariedad de su participación mediante un consentimiento informado previo a la aplicación del cuestionario.

Los datos personales y las respuestas obtenidas fueron anonimizados antes de su análisis, garantizando que la información proporcionada no permitiera identificar a ningún estudiante de manera individual, y los registros se almacenaron en medios seguros con acceso restringido al equipo de investigación, asegurando la integridad, confidencialidad y manejo ético de la información. Finalmente, el análisis de las respuestas se llevó a cabo mediante un proceso de codificación temática, a través del cual se identificaron patrones y categorías emergentes en los datos obtenidos.

3.3. Análisis de resultados

El análisis se basa en las percepciones de estudiantado universitario de medicina sobre el idioma inglés, recolectadas a través de discursos espontáneos y testimonios personales. A partir de un proceso de codificación axial, se organizó la información en torno a una categoría temática central, una emoción predominante, subcategorías asociadas y ejemplos representativos del discurso estudiantil. Esta estructura permite visibilizar no solo los contenidos cognitivos vinculados al aprendizaje del inglés, sino también las dimensiones emocionales que lo atraviesan y condicionan.

La Tabla 1 que se presenta a continuación resume los ejes principales identificados durante el proceso de análisis, y se destaca la complejidad de las relaciones que el estudiantado establece con la lengua inglesa. A través de este modelo se reconoce que el aprendizaje de un idioma no es una experiencia neutra, sino que está cargada de afectos, deseos, obstáculos y significados socioculturales. En este sentido, el inglés aparece simultáneamente como una herramienta instrumental, un vehículo de superación personal y un objeto de valoración estética y afectiva.

Categoría temática	Emociones	Subcategorías asociadas	Ejemplos representativos del discurso
Valoración estética y afectiva	Placer, gusto, disfrute	Música, pronunciación, sonoridad, cultura pop, estética sonora, estilo	"Me gusta cómo suena", "Me encanta su acento", "El acento y la expresión es elegante", "Tiene sonidos agradables", "El inglés británico se me hace muy fino", "Me gusta cómo se escucha al hablarlo", "Se escucha genial en una conversación", "Siento que el inglés británico es sofisticado", "Me gusta su pronunciación"
Proyección de identidad y autorrealización	Aspiración, orgullo, deseo	Dominio como un hablante nativo, superación personal, movilidad profesional, crecimiento personal	"Siempre he soñado con dominarlo como un nativo", "Me gustaría poder trabajar en Estados Unidos", "Quiero viajar", "Siempre he estado interesado en aprender este y otros idiomas", "Desde pequeña me ha llamado mucho la atención", "Yo siempre quiero presentarme con la gente en inglés", "Siempre me ha llamado la atención poder hablarlo a la perfección", "Me agrada el reto de aprender una lengua y ver mi capacidad de lograrlo"
Utilidad instrumental y expectativas profesionales	Esperanza, seguridad, ambición	Capital académico, acceso a bibliografía, utilidad, campo de la medicina, formación profesional	"Te abre puertas en el campo laboral", "Los mejores libros de medicina están escritos en inglés", "La mayor parte de información está en inglés", "Es una herramienta que te abre grandes puertas en el ámbito profesional", "Es bastante importante para la vida laboral", "Es una lengua muy importante en el medio científico", "Es indispensable para ampliar mis conocimientos", "La mayoría de los avances científicos se encuentran en este idioma", "Es muy útil para comunicarse"
Curiosidad y sentido de descubrimiento	Diversión, interés, entusiasmo	Exploración cultural, acceso a productos globales, viajes, aprendizaje autónomo	"Es un mundo nuevo", "Una forma de conocer otras culturas", "Despierta mi curiosidad", "Me gusta entender canciones, artículos, películas", "Se me hace interesante ver series y/o películas sin subtítulos", "Es divertido y satisfactorio comunicarte con personas de muchas partes del mundo", "Me gusta aprender algo diferente", "Siempre me ha gustado aprender, nunca he estado en un curso, siempre he estudiado por mi propia cuenta"
Dificultades y frustración	Ansiedad, inseguridad, rechazo	Experiencias negativas, falta de apoyo educativo,	"Me cuesta trabajo aprenderla", "Cuando pequeña me presionaban mucho", "No la proporcionaron"

		presión familiar, autoevaluación negativa	regularmente", "Suele ser difícil de aprender", "No creo tener un gran nivel de inglés", "No me interesa", "No me parece una lengua bonita específicamente", "Se necesita tiempo para aprender el inglés", "No soy buena llevándola a la práctica", "Me cuesta un poco entenderlo", "No lo sé hablar bien"
Sentido de utilidad global	Conexión, pertenencia	Ciudadanía global, intercambio cultural, comprensión internacional, comunicación mundial	"Lengua universal", "Nos permite comunicarnos con todo el mundo", "Entender otras realidades", "Es importante conocer la lengua de otro país", "Es una lengua bastante importante para poder comunicarse con personas en el extranjero", "Es la lengua más hablada a nivel mundial", "Es una nueva forma de comunicación e interacción", "Con ella puedo ir a ese territorio que la hablen y puedan entenderme", "Es una lengua que está presente en varios aspectos queramos o no"
Polarización emocional	Ambivalencia, conflicto	Entusiasmo vs. resistencia, motivación vs. frustración, contradicción afectiva	"Me gusta, pero me cuesta mucho", "La amo pero me pone nervioso hablarla en público", "Aunque me gusta, a veces me siento frustrado", "Aunque es importante, no me parece bonita", "Es fácil, pero me da miedo usarla mal", "Siento que es necesaria aunque me cuesta", "Es interesante, pero monótona por cómo nos la enseñaron", "Es universal, pero no goza de ser tan bello como el español"

Tabla 1. Percepciones estudiantiles de la lengua inglesa

La tabla anterior permite observar una red emocional multifacética en torno al inglés, que se articula en siete categorías principales. En primer lugar, destaca una valoración emocional positiva, donde el placer estético y la afinidad sensorial con la sonoridad del idioma se expresan mediante sentimientos de gusto y disfrute, frecuentemente vinculados al consumo de productos culturales globales como la música. Estas manifestaciones afectivas confirman la importancia de la motivación intrínseca en el aprendizaje lingüístico, tal como lo sugiere Dörnyei (2009).

En segundo lugar, el inglés es percibido como una herramienta de proyección identitaria, en la cual se depositan aspiraciones de superación personal, movilidad internacional y autoafirmación. Estas respuestas reflejan el deseo de construir un YO posible (Markus & Nurius, 1986), donde el dominio del idioma se convierte en sinónimo de éxito, competencia y modernidad.

Por otro lado, una dimensión altamente recurrente en el discurso estudiantil es la utilidad instrumental del inglés, particularmente en relación con el ámbito profesional y

académico de la medicina. Las emociones asociadas a esta categoría, como la esperanza o la ambición, reafirman el valor del inglés en calidad de capital lingüístico estratégico, en línea con el enfoque de Bourdieu (1991).

Al mismo tiempo, emergen expresiones que vinculan el aprendizaje del inglés con la curiosidad y el sentido de descubrimiento, ligadas a la posibilidad de acceder a otras culturas, viajar y participar en una comunidad global. Aquí se evidencia un componente lúdico y simbólico del idioma, alineado con la visión de Kramsch (2010) sobre las lenguas como mediadoras de experiencias culturales transformadoras.

Aun así, no todo el espectro emocional es positivo. La categoría de dificultades y frustración deja ver una serie de barreras emocionales y pedagógicas que afectan negativamente la relación de ciertos individuos con el idioma. La ansiedad, la inseguridad y la presión familiar o institucional se presentan como factores que inhiben el aprendizaje, de acuerdo con Horwitz *et al.* (1986) al describir el efecto del filtro afectivo.

La Tabla 1 también documenta una dimensión más amplia, relativa al sentido de utilidad global del inglés, donde se destacan emociones de conexión y pertenencia. Este posicionamiento refleja una comprensión del inglés como vehículo de comunicación intercultural y ciudadanía global, en sintonía con las propuestas de Byram (1997).

Finalmente, se observa una polarización emocional marcada, donde coexisten discursos de entusiasmo con otros de resistencia o conflicto interno. Esta tensión, lejos de ser una contradicción, evidencia la complejidad afectiva del aprendizaje de lenguas en contextos universitarios. Como sugiere el análisis, reconocer esta polaridad es fundamental para implementar enfoques pedagógicos sensibles a las emociones, que promuevan entornos de aprendizaje inclusivos, flexibles y emocionalmente sostenibles.

3.4. Discusión

El análisis de las emociones revela una interacción compleja entre factores afectivos, cognitivos, culturales y sociales que influyen significativamente en la percepción del idioma, la motivación, el autoconcepto como aprendices y el desempeño académico del estudiantado. Esta diversidad emocional, que va desde la curiosidad y el entusiasmo hasta el miedo y la frustración, no solo configura su experiencia educativa, sino que también constituye una ventana para comprender su nivel de desarrollo del pensamiento crítico.

La hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) plantea que factores como la motivación, la ansiedad y la autoestima actúan como filtros que afectan la recepción del input lingüístico. Cuando estos factores se encuentran en niveles óptimos, el filtro afectivo se reduce y el aprendizaje es más eficaz. En esta línea, la presencia de emociones positivas como la alegría, la esperanza o el interés en los discursos estudiantiles, expresadas mediante frases como “me gusta mucho el inglés” o “es importante para mi carrera”, sugiere un terreno fértil para la adquisición del idioma y para la construcción de una actitud proactiva hacia la formación profesional.

Las emociones positivas se vinculan estrechamente con la motivación intrínseca, entendida como el impulso interno hacia el aprendizaje basado en el disfrute y la satisfacción personal (Deci & Ryan, 2000). Esta forma de motivación promueve un aprendizaje más profundo y autónomo y, al estar asociada con el deseo de ser competente y autodeterminado, constituye un indicador temprano del desarrollo del pensamiento crítico. Expresiones que relacionan el idioma con aspiraciones profesionales (“quiero hacer una especialidad en el extranjero”) o con experiencias estéticas (“me gusta cómo suena el

inglés”) reflejan una capacidad reflexiva para integrar componentes emocionales y cognitivos en la toma de decisiones sobre su formación.

El análisis también muestra la presencia de emociones negativas como el miedo, la vergüenza y la frustración, especialmente asociadas con experiencias de exposición oral, evaluación o fracaso escolar previo. Estas emociones actúan como barreras que dificultan la participación activa y la confianza en el aprendizaje, y han sido descritas como factores que reducen el rendimiento y generan conductas de evitación (Pekrun, 2006; Dewaele & Li, 2021). No obstante, desde una perspectiva constructivista, estas emociones también pueden interpretarse como manifestaciones iniciales de pensamiento crítico, dado que el estudiantado comienza a cuestionar las condiciones estructurales o personales que generan su malestar (Freire, 2005).

En este contexto, el acompañamiento emocional, el diseño de entornos de aprendizaje afectivamente seguros y la promoción de una pedagogía de diálogo, inspirada en la pedagogía crítica de Freire (2005), son fundamentales para transformar emociones limitantes en oportunidades de crecimiento. La autorregulación emocional, mediante estrategias metacognitivas y reflexivas, permite que el alumnado comprenda cómo sus emociones impactan su aprendizaje y desarrollen pensamiento crítico de manera integral.

La motivación intrínseca se complementa con la motivación integradora (Gardner, 1985), que se manifiesta en el interés por participar en comunidades culturales diversas. Respuestas como “quiero comunicarme con personas de otros países” o “me interesa conocer otras culturas” evidencian que el inglés es percibido no solo como una herramienta funcional, sino como medio de acceso a una ciudadanía intercultural, en línea con los postulados de Byram (1997) sobre competencia intercultural.

Desde una perspectiva sociológica, el inglés también funciona como recurso simbólico de alto valor (Bourdieu, 1991), asociado con el acceso a conocimiento científico de frontera, redes académicas globales y prestigio profesional. Las afirmaciones estudiantiles sobre la importancia del inglés evidencian una comprensión crítica de las desigualdades lingüísticas y la reproducción del capital cultural, contribuyendo a la construcción de un pensamiento reflexivo y estratégico sobre su formación profesional.

Asimismo, la percepción del inglés como vehículo de internacionalización se articula con la teoría de los YOes posibles (Markus & Nurius, 1986). Al proyectar metas como “leer investigaciones médicas de vanguardia” o “participar en congresos internacionales”, el estudiantado construye una identidad profesional deseada que implica dominio del idioma y fomenta procesos de agencia educativa que fortalecen tanto el aprendizaje como la toma de decisiones fundamentadas.

Por último, las medidas que podrían adoptarse incluyen la implementación de programas de apoyo emocional y motivacional, la formación docente en estrategias de enseñanza afectivamente seguras, la promoción de autorregulación y establecimiento de metas de aprendizaje claras, y la creación de espacios de interacción intercultural que fomenten el interés, la curiosidad y la resiliencia del alumnado ante desafíos académicos y emocionales.

4. CONCLUSIONES

El estudio pone en evidencia una relación emocional compleja entre el alumnado de medicina y el aprendizaje del inglés, caracterizada por una combinación de actitudes positivas y negativas. El idioma es ampliamente percibido como una herramienta que facilita

el acceso a oportunidades académicas y profesionales y se asocia con el éxito, la movilidad internacional y el crecimiento personal. Emociones como la motivación, la curiosidad y la esperanza refuerzan esta valoración positiva.

Pese a ello, también emergen emociones negativas, como la frustración y la inseguridad, asociadas principalmente a dificultades percibidas en el aprendizaje y experiencias escolares previas desfavorables. Estos factores emocionales pueden obstaculizar la futura adquisición de la lengua y disminuir la motivación por aprenderla, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que aborden los bloqueos afectivos y generen un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante.

La adquisición del idioma en este contexto presenta una polarización emocional: mientras algunos individuos lo consideran esencial para su desarrollo profesional y personal, otros se sienten emocionalmente desvinculados debido a dificultades de su gramática, pronunciación, sintaxis, etc. Esta dualidad evidencia la importancia de integrar la dimensión afectiva en el diseño de prácticas educativas que fortalezcan la confianza, reduzcan la ansiedad y fomenten tanto el disfrute como la funcionalidad del idioma. Además, el alumnado concibe el inglés como un medio para interactuar con otras culturas y participar en una comunidad global, lo que aporta una dimensión intercultural e identitaria al aprendizaje. Esta visión fortalece la motivación intrínseca y contribuye a la construcción de una identidad global positiva.

Así, las emociones desempeñan un rol decisivo en la actitud del estudiantado hacia el inglés y en su desempeño académico. Reconocer su impacto es fundamental para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan tanto el crecimiento cognitivo como el bienestar emocional.

Entre los alcances y acondicionamientos del estudio se encuentran la focalización en una sola universidad y en el alumnado de nuevo ingreso, lo que podría afectar la generalización de los resultados a otros contextos educativos o niveles académicos. El uso de preguntas basadas en autopercepción puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social y limitaciones en la profundidad de la información sobre experiencias emocionales complejas. Estas restricciones abren líneas para futuras investigaciones, como estudios longitudinales que sigan al alumnado a lo largo de su formación, investigaciones comparativas entre diferentes instituciones o contextos culturales, y análisis más detallados mediante entrevistas o técnicas mixtas que exploren la relación entre emociones, autorregulación y desempeño académico.

Se puede considerar que el valor del estudio radica en su contribución a la comprensión de la influencia de las emociones en el aprendizaje del inglés en contextos médicos, mediante la integración de perspectivas afectivas, motivacionales y socioculturales. Los resultados sugieren que la promoción del desarrollo emocional y de la autorregulación en el alumnado puede favorecer no solo un mejor desempeño académico, sino también el fortalecimiento del pensamiento crítico y la integración en comunidades académicas internacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aljasir, Nouf (2024). Emotional intelligence and engagement in language learning: A mixed-methods exploration of their impact on English language proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(9), 2982–2995. <https://doi.org/10.17507/jltr.1501.05>
- Alshareef, Nora., Fletcher, Ian., & Giga, Sabir (2024). The role of emotions in academic performance of undergraduate medical students: a narrative review. *BMC Medical Education*, 24(907). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05894-1>
- Arnold, Jane (2011). Attention to Affect in Language Learning. *International Journal of English Studies*, 11(1), 11–22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf>
- Arnold, Jane, & Brown, Herbert Douglas (1999). A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1–24). Cambridge University Press.
- Baker, Susan C., & MacIntyre, Peter D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Borsipour, Behnoosh, Pishghadam, Reza, & Naji Meidani, Elham (2019). The role of sensory emotions in increasing willingness to read in EFL learners. *Publicaciones*, 49(2), 169–189. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8094>
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Dalanbayar, Regzedmaa, Damba, Tsend-Ayush, & Badamdorj, Oyungoo (2024). Academic motivation in medical education: A review of the literature. En H. Batmend & O. Ganbold (Eds.), *Bibliography. Proceedings of the Conference on Quality Assurance in Higher Education: Transforming Education—New Generation of Learners (QAHE 2023)* (Vol. 18, *Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities*). https://doi.org/10.2991/978-94-6463-382-5_20
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- del Pozo Beamud, Marta (2020). Las variables afectivas en un programa de inmersión lingüística: Un estudio cuantitativo. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 47, 77–93. <https://doi.org/10.18172/cif.4385>
- Dewaele, Jean-Marc, & Dewaele, Livia (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45–65. https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3_3
- Dörnyei, Zoltán (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fernández-García, Antonio, & Fonseca-Mora, Carmen (2022). La competencia oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y su conexión con la comprensión emocional, la voluntad de comunicarse y la experiencia musical. *Language Teaching Research*, 26(1), 124–140. <https://doi.org/10.1177/1362168819891868>
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Goleman, Daniel (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gregersen, Tammy (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 67–87. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>

- Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B., & Cope, Joann (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Houle, Iliane, Philippe, Frederick L., Lecours, Serge, & Roulez, Josiane (2018). Networks of self-defining memories as a contributing factor to emotional openness. *Cognition and Emotion*, 32(2), 363–370. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1284045>
- Hu, Nan, & Chen, Min (2022). Improving ESP writing class learning outcomes among medical university undergraduates: How do emotions impact? *Frontiers in Psychology*, 12, 749284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.909590>
- Kralova, Zdena, Kamenicka, Jana, & Tirpakova, Anna (2022). Estímulos emocionales positivos en la enseñanza del vocabulario de lenguas extranjeras. *System*, 104, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102678>
- Kramsch, Claire (2010). *The multilingual subject: What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Lee, Jieun, Husman, Jenefer, Green, Samuel B., & Brem, Sarah K. (2016). Development and validation of the persistent academic possible selves scale for adolescents (PAPSS). *Learning and Individual Differences*, 52, 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.005>
- López López, María Lilia, Pérez Huerta, Sandra Eugenia, Pasos Romero, Carlos Alfredo, & Olivos Pérez, María Eugenia (2024). Las emociones y su incidencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Caso en la Facultad de Lenguas-BUAP. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(3), 43–48. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780e.2024.16.1.86718>
- López-Pérez, Magdalena, & Retamar, Guadalupe de la Maya (2023). Emociones en la enseñanza de lenguas. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 38, 6–11.
- MacIntyre, Peter, & Gregersen, Tammy (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/sslit.2012.2.2.4>
- MacIntyre, Peter D. (2017). An overview on language anxiety research and trends in its development. En Gkonou, Christina, Daubney, Marc, & Dewaele, Jean-Marc (Eds.), *New insights into language anxiety. Theory, research and educational implications* (pp. 11–30). Multilingual Matters.
- Marcus, Hazel, & Nurius, Paula (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Maslow, Abraham H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.
- Mitchell, Rodney, & Myles, Frank (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.
- Monleón Cebollada, Lucrecia (2015). Las emociones y sentimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés: La enseñanza del inglés desde una perspectiva emocional. *Relingüística aplicada*, 17. [https://relinguistica.azc.uam.mx/no017/art01\(Monleon\).htm](https://relinguistica.azc.uam.mx/no017/art01(Monleon).htm)
- Moreno Córdova, Leyla Jarynsy, Morales Vásquez, Eleazar, & Rojas León, Perla del Rocío (2025). La influencia de los factores emocionales en el aprendizaje de un segundo idioma. *Estudios y Perspectivas*, 5(1), 3381–3391. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.1055>
- Muñoz-Restrepo, Ana, Ramirez, Marta, & Gaviria, Sandra (2020). Strategies to enhance or maintain motivation in learning a foreign language. *Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 175–188. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.73733>
- Nguyen, Phong Thanh (2024). The role of medical English in healthcare education. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 102, 29–41. <https://doi.org/10.7176/JLLL/102-04>
- Oyserman, Daphna, Bybee, Deborah, Terry, Kathy, & Hart-Johnson, Tamera (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130–149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Pekrun, Reinhard (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, Reinhard, Goetz, Thomas, Titz, Wolfram, & Perry, Ryamond P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative

research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

- Pérez-García, Elisa (2023). The effect of language status, immersion and cultural integration level on the emotionality of emotion words in Spanish. En Blanco Canales, Ana, & Martín Leralta, Susana (Eds.), *Emotion and identity in second language learning* (pp. 137–165). Peter Lang.
<https://doi.org/10.1080/13670050802549656>
- Razgulin, Jevgenij, Argustaitė-Zailskienė, Gita, Petrolienė, Raimonda, & Šmigelskas, Kastytis (2024). Sociocultural adjustment and social support as predictors for international medical students' anxiety during COVID-19. *BMC Medical Education*, 24(395). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05379-1>
- Rogers, Carl Ransom (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. C. E. Merrill Publishing Company.
- Romero Zárate, Martha, & Santana Valencia, Emma Verónica (2021). La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 32, Article 32, 168–180. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2269>
- Salihoğlu, Yiğit (2024). The relationship between fear of making mistakes and self-confidence level in language learning: A review article. *Linguistic Forum - A Journal of Linguistics*, 6(1), 88–101. <https://doi.org/10.53057/linfo/2024.6.1.7>
- Santana-Quintana, María Cristina (2024). Análisis de las estrategias afectivas de aprendizaje de idiomas en estudiantes universitarios y su posible repercusión en sus niveles de ansiedad. *Revista Costarricense de Psicología*, 43(2), 1–16. <https://doi.org/10.22544/rcps.v43i02.03>
- Shang, Yang, & Ma, Lingling (2024). Classroom anxiety, learning motivation, and English achievement of Chinese college students: The mediating role of self-efficacy. *Acta Psychológica*, 251, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104550>
- Solhi, Mehdi (2024). The Impact of EFL Learners' Negative Emotional Orientations on (Un)Willingness to Communicate in In-person and Online L2 Learning Contexts. *Journal of Psycholinguistic Research*, 53(2), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10936-024-10071-y>
- Taherkhani, Reza, & Moradi, Reza (2022). The relationships among self-regulation, emotional intelligence, willingness to communicate, and reading comprehension of Persian foreign language learners: Structural equation modeling. *Foreign Language Annals*, 55(3), 742–768. <https://doi.org/10.1111/flan.12610>
- Thao, Le Thanh, Pham, Thuy Trut, Nguen, Thi Anh, Phuong, Hoang Yen, Thu, Huynh Thi Anh, & Tra, Nguyen Huong (2023). Impacts of emotional intelligence on second language acquisition: English-major students' perspectives. *SAGE Open*, 13(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440231212065>
- Toufan, Nahid, Omid Athar, & Haghani Fariba (2023). The double-edged sword of emotions in medical education: A scoping review. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(52). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_644_21
- Ward, Rebecca, & Ragosko, Malgozata (2025). Does language experience and bilingualism shape empathy and emotional intelligence? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1177/13670069241308078>
- Yuan, Xiaohui (2023). Emotion in Intercultural Communication – A Sociocultural Model. *Studies in Media and Communication*, 11(1), 104–118. <https://doi.org/10.11114/smc.v11i1.5765>
- Zhang, Chenyang (2023). The Effects of Emotional Intelligence on Students' Foreign Language Speaking: A Narrative Exploration in China's Universities. *The Qualitative Report*, 28(12), 3493–3513. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6296>

MÉRITOS (sistema CreDiT)

Supervisión y Conceptualización: AVSG, OGL; Investigación secundaria: AVSG; Metodología: AVSG; Validación: OGL; Tratamiento de datos: OGL; Análisis Formal: AVSG; Supervisión: OGL; Redacción del borrador original AVSG; Revisión y edición: AVSC, OGL.

ANEXO 1. Cuestionario: Percepciones del inglés del estudiantado de nuevo ingreso a la Licenciatura en Medicina

El presente cuestionario tiene como propósito conocer tu percepción respecto al uso y la importancia del idioma inglés durante la formación académica y profesional en Medicina. La información será utilizada exclusivamente con fines de investigación. Todos los datos se manejarán de manera confidencial y la participación es anónima. Tu colaboración es muy valiosa para este estudio.

1. Edad: _____
2. Género:
 - a) Femenino b) Masculino c) Prefiero no responder
3. Tipo de preparatoria en la que cursaste tus estudios:
 - a) Pública b) Particular
4. Durante el bachillerato, ¿cursaste asignaturas de inglés?
 - a) Sí b) No
5. ¿Has tomado cursos de inglés adicionales a los de la preparatoria?
 - a) Sí b) No
6. ¿Has vivido en una región (por ejemplo, zona fronteriza con Estados Unidos) o en un país de habla inglesa?
 - a) Sí b) No
7. En caso afirmativo, especifica el lugar: _____
8. Escribe la palabra o frase que se te viene a la mente al escuchar o pensar en el idioma inglés: _____
9. ¿Te gusta el idioma inglés?
 - a) Sí b) No
10. En relación con tu respuesta anterior, explica brevemente por qué: _____
11. Considero que el dominio del inglés es indispensable para mis estudios universitarios:
 - a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo
12. Marca las opciones que correspondan a tu caso (puedes elegir más de una):
 - a) Leo libros en inglés.
 - b) Leo artículos especializados en inglés (incluso en Internet).
 - c) Leo artículos de divulgación en inglés (incluso en Internet).
 - d) Leo noticias en inglés (incluso en Internet).
 - e) Escucho noticias en inglés.
 - f) Veo programas de televisión en inglés.
 - g) Al escuchar canciones en inglés, trato de comprender la letra o busco su traducción.
 - h) Veo películas en inglés sin subtítulos en español (o con subtítulos en inglés).
 - i) Tengo amigas y amigos en México o en el extranjero con quienes me comunico en inglés.
13. ¿Consideras que el idioma inglés debería ser una asignatura obligatoria en el plan de estudios de la Licenciatura en Medicina?
 - a) Sí b) No
14. Considero que el inglés es indispensable para realizar investigaciones en los módulos de la carrera:
 - a) Sí b) No
15. La carga académica de la carrera me dificulta dedicar tiempo al aprendizaje del inglés:
 - a) Sí b) No
16. Aprender a escribir y redactar en inglés es indispensable para mi formación académica y profesional:
 - a) Sí b) No
17. Aprender a leer en inglés es indispensable para mi formación académica y profesional:
 - a) Sí b) No

18. Aprender a escuchar y comprender el inglés es indispensable para mi formación académica y profesional:
a) Sí b) No
19. Considero necesario hablar inglés para mi desarrollo académico y profesional:
a) Sí b) No
20. Las personas que dominan el inglés obtienen empleo con mayor facilidad al finalizar sus estudios universitarios:
a) Sí b) No
21. Deseo poder mantener una conversación con hablantes nativos del inglés:
a) Sí b) No
22. Deseo poder leer literatura en inglés sin recurrir a traducciones:
a) Sí b) No