



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés, mención Inglés como Lengua Extranjera

**ANÁLISIS DE LOS FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS
GENERADORES DE ANSIEDAD QUE INFLUYEN EN EL DESEMPEÑO
ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA**

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al grado
de Magíster Scientiarum en Inglés como Lengua Extranjera

Autor: Lic. Juan Carlos Morales

Tutor: Lic. Evelyn Izquierdo

Caracas, mayo de 2022



CONSTANCIA DE ASIGNACIÓN DEL NÚMERO DE DEPÓSITO LEGAL

Yo, **RAMÓN EDUARDO CORTEZ MATEUS**, venezolana, mayor de edad, titular de la cédula de identidad N° 17.115.898, en mi carácter de Director de Programa de Servicios Técnicos Bibliotecarios, Según consta en Providencia Administrativa N° 064-2019 de fecha 17 de septiembre 2019, emanada de la Dirección del Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en uso de la atribución legal contenida en el Artículo 14° de la Ley de Depósito Legal, en concordancia con los Artículos 31° y 41° del Reglamento de la citada Ley; por medio del presente documento doy constancia que se le ha asignado a el editor / productor: JUAN CARLOS MORALES PÉREZ.

TÍTULO DE LA OBRA / PRODUCTO / PRODUCCIÓN	NÚMERO DE DEPÓSITO LEGAL
ANÁLISIS DE LOS FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS GENERADORES DE ANSIEDAD QUE INFLUYEN EN EL DESEMPEÑO ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	DC2022000658

Cabe destacar que el (los) número (s) indicado (s) deberá (n) ser impreso (s) conforme a lo establecido en los Artículos 16°, 17°, 18° y 19° del Reglamento de la Ley de Depósito Legal, y deberá consignar ante la División de Depósito Legal los ejemplares de la obra, producto o producción dentro de los treinta (30) días siguientes a su publicación y antes de su circulación, distribución y venta. En consecuencia dentro del lapso antes citado, deberá remitir un escrito indicando la cantidad de ejemplares que consigna con las especificaciones contenidas en los Artículos 15° y 21° del Reglamento de la Ley de Depósito Legal. El incumplimiento de las obligaciones que impone la Ley de Depósito Legal, acarreará la imposición de una multa conforme a lo previsto en el artículo 11° en concordancia con el Artículo 51° del Reglamento de la citada Ley. El número asignado de Depósito Legal es valido para el año en curso tal y como lo contempla el artículo 31 del Reglamento de la Ley de Depósito Legal. En caso de que el número otorgado no sea utilizado, el mismo deberá ser devuelto por medio de notificación a la División de Depósito Legal, tal y como lo contempla el Artículo 34° del citado Reglamento. Constancia que se expide en Caracas, el día Lunes, 16 de Mayo de 2022.

RAMÓN EDUARDO CORTEZ MATEUS





UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Comisión de Estudios de Postgrado
Área de Lingüística
Maestría en Inglés, mención Inglés como Lengua extranjera

**ANÁLISIS DE LOS FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS
GENERADORES DE ANSIEDAD QUE INFLUYEN EN EL DESEMPEÑO
ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA**

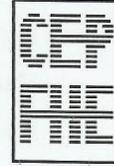
Autor: Lic. Juan Carlos Morales

Tutor: Lic. Evelyn Izquierdo

Caracas, mayo de 2022



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Comisión de Estudios de Postgrado
Maestría en Inglés,
mención Inglés como Lengua Extranjera



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Facultad de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, para examinar el **Trabajo de Grado** presentado por: **Juan Carlos Morales Pérez, C.I. No. 16.970.808**, bajo el título: *"Análisis de los factores internos y externos generadores de ansiedad que influyen en el desempeño oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera"*, a fin de cumplir con el requisito legal para optar al grado académico de **Magister Scientiarum en Inglés, mención Inglés como Lengua Extranjera**, dejan constancia de lo siguiente:

1.- Leído como fue dicho trabajo por cada uno de los miembros del jurado, se fijó el día 06 de mayo de 2022, a las 09:30 AM., para que el autor lo defendiera en forma pública, lo que éste hizo bajo la modalidad presencial en la Sala de reuniones de la Dirección de Tecnología, Información y Comunicaciones de la Universidad Central de Venezuela (DTIC-UCV); mediante un resumen oral de su contenido, luego de lo cual respondió satisfactoriamente a las preguntas que le fueron formuladas por el jurado, todo ello conforme con lo dispuesto en el Reglamento de Estudios de Postgrado.

2.- Finalizada la defensa del trabajo, el jurado decidió **aprobarlo**, por considerar, sin hacerse solidario con la ideas expuestas por el autor, que se ajusta a lo dispuesto y exigido en el Reglamento de Estudios de Postgrado.

Para dar este veredicto, el jurado estimó que:

- a) La presentación oral reflejó cabalmente los planteamientos elaborados en el trabajo escrito.



- b) Es un aporte valioso a la disciplina de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Central de Venezuela.
- c) El tema es novedoso dentro del contexto local.
- d) El autor demostró capacidad crítica analítica, así como el dominio teórico y metodológico propio de la investigación en el área de lenguas extranjeras.
- e) El trabajo abre puertas para investigaciones futuras, por lo cual el jurado recomienda su difusión.

En fe de lo cual se levanta la presente ACTA, a los 06 días del mes de Mayo del año 2022, conforme a lo dispuesto en el Reglamento de Estudios de Postgrado, actuó como Coordinadora del jurado: MSc. Evelyn Izquierdo, C.I. 7.579.870.



MSc. Carlos Saavedra, C.I. 10.264.009

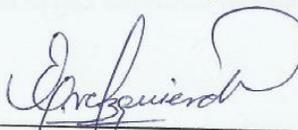
Escuela de Idiomas Modernos
Universidad Central de Venezuela



Dra. Érida León, C.I. 5.973.790

(Jurado externo)

Universidad Católica Andrés Bello



MSc. Evelyn Izquierdo, C.I. 7.579.870

Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela
Tutora-Coordinadora del Jurado



El/ei
06/05/21

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a Dios por darme la fuerza, disciplina y voluntad necesarias para completar este proyecto tan importante en mi vida profesional.

Les agradezco a todos mis profesores de la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera por haberme enseñado y ayudado a consolidar muchos conocimientos importantes para mi desarrollo académico y profesional. Fue maravilloso haber compartido con ellos en los salones de clase.

Le agradezco enormemente a la profesora Eva Zeuch porque me ayudó con sus amplios conocimientos en el área de la psicología a desarrollar este trabajo de grado desde que era solamente una simple idea hasta llevarla a un proyecto de grado. Sin su ayuda, este trabajo no existiría.

Le agradezco eternamente a la profesora Evelyn Izquierdo por haberme ayudado a completar exitosamente este trabajo de grado. Su conocimiento a nivel metodológico, paciencia (principalmente) y dedicación fueron claves en la ejecución y culminación de esta fase tan importante en mi vida académica.

Le agradezco a mi familia por haberme apoyado y provisto siempre las condiciones óptimas que me permitieron tener el tiempo y disponibilidad suficientes para darle culminación a este trabajo.

Les agradezco a mis amigos por haberme tenido paciencia en todo este proceso de principio a fin. Siempre estuvieron muy atentos a mi progreso y me disculparon el no poder pasar tiempo de calidad suficiente con ellos.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Comisión de Estudios de Postgrado

Área de Lingüística

Maestría en Inglés, mención Inglés como Lengua Extranjera



**ANÁLISIS DE LOS FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS
GENERADORES DE ANSIEDAD QUE INFLUYEN EN EL DESEMPEÑO
ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA**

Autor: Lic. Juan Carlos Morales

Tutor: Lic. Evelyn Izquierdo

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito analizar los factores internos y externos generadores de ansiedad que influyen en el desempeño oral de los estudiantes de la asignatura *Inglés III* de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. Para cumplir con este objetivo, se suministró a 48 estudiantes un cuestionario escrito basado en la “Escala de Medición de Ansiedad en el Aula de Clase” el cual fue modificado por el autor de este trabajo y validado por un juicio de expertos. Adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con siete (7) estudiantes y (3) profesores con el fin de profundizar sobre sus percepciones acerca de la ansiedad en una lengua extranjera y su impacto en la producción oral. Este estudio se enmarcó dentro de una investigación de campo tipo descriptivo, el cual empleó métodos de una investigación mixta integrando elementos tanto cuantitativos como cualitativos en sus fases de recolección y análisis de datos (Hernández et al., 2010). Entre los resultados de esta investigación, puede mencionarse que los factores internos lingüísticos, relacionados con la formación académica de los estudiantes, ocasionan altos niveles de ansiedad en la mayoría de los participantes. Los factores internos relacionados con las emociones personales, específicamente el miedo a cometer errores, son los que tienen la segunda mayor influencia en la ansiedad que sienten los estudiantes en este estudio. Por otro lado, los factores externos relacionados con la actuación docente juegan un papel importante en la ansiedad que puedan sentir sus estudiantes, y se les recomienda a los profesores mostrar una actitud amistosa y crear un clima de confianza y seguridad que los motive a participar libremente en las actividades orales.

Palabras clave: Ansiedad en una lengua extranjera, factores internos y externos que ocasionan ansiedad, desempeño oral en inglés, actuación docente.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
COLLEGE OF HUMANITIES AND EDUCATION
Commission for Postgraduate Studies
Department of Linguistics
Master of Arts in Teaching English as a Foreign Language



**ANALYSIS OF THE INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS THAT
CAUSE INXIETY AND INFLUENCE CLASSROOM ORAL PERFORMANCE
OF STUDENTS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Author: Lic. Juan Carlos Morales
Thesis supervisor: Lic. Evelyn Izquierdo

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the internal and external factor that cause anxiety and influence *English III* students' oral performance in the School of Modern languages at Universidad Central de Venezuela. To this end, a Spanish version of questionnaire, based on the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, was administered to 48 students. This questionnaire was modified by the researcher and validated by expert judges. Additionally, semi-structured interviews were conducted with seven (7) students and three (3) professors from the School of Modern Languages in order to have a better understanding of these participants' perceptions about foreign language anxiety and its impact on students' oral production in class. This is a field and descriptive study that used techniques from mixed research, because it integrated data collection and data analysis methods from both quantitative and qualitative types of research (Hernández et al., 2010). Among the most relevant results of this research, internal linguistic factors, closely related to the students' training in the English language, are the most anxiety-causing elements in the majority of the students in this research. The internal factors related to the students' personal emotions possess, specifically the fear of making mistakes, were the second highest influence in their anxiety levels. On the other hand, the external factors connected the professor's behavior and attitude play a crucial role in the anxiety their students' may feel in the classroom. Professors are recommended to show a friendly and caring attitude towards their students and create an emotionally safe classroom atmosphere based on confidence and mutual respect, where students feel motivated to participate actively in oral classroom activities.

Keywords: Foreign language anxiety, internal and external factor that cause anxiety, classroom oral performance, professors' behavior and attitude.

INDICE GENERAL

	Pág.
Agradecimientos	v
Resumen	vi
Abstract	vii
Índice general	viii
Índice de tablas.....	xi
Índice de gráficos.....	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1. Contexto del problema	5
1.2. Planteamiento del problema.....	8
1.3. Objetivo general	12
1.4. Objetivos específicos	12
1.5. Justificación de la investigación.....	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	15
2.1. Bases teóricas	15
2.1.1. La dimensión afectiva en la enseñanza y aprendizaje de una lengua	15
2.1.2. Krashen y la Hipótesis del Filtro Afectivo.....	17
2.1.3. Otras investigaciones acerca de la afectividad.....	19
2.1.4. La ansiedad.....	20
2.1.5. Ansiedad en una lengua extranjera	21
2.1.6. La ansiedad en una lengua extranjera y la producción oral	22
2.1.7. Fuentes de ansiedad hacia una lengua extranjera.....	24
2.1.7.1. Dominio lingüístico.....	24
2.1.7.2. Dominio personal	26

4.3. Análisis de resultados de la entrevista semiestructurada con los profesores	92
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	99
Conclusiones	99
Recomendaciones con respecto a la investigación.....	106
Recomendaciones con respecto a la actuación docente	107
Recomendaciones generales para reducir la ansiedad – Dirigidas a los estudiantes.....	109
REFERENCIAS	111
ANEXOS	116
Anexo A. Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera, original de Horwitz, E; Horwitz, M; Cope, J (1986), traducida por Pérez-Paredes y Martínez (2000-2001).....	117
Anexo B. Cuestionario adaptado por el investigador de la Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera, original de Horwitz, E; Horwitz, M; Cope, J (1986)]	120
Anexo C. Entrevista semi estructurada con los estudiantes.....	123
Anexo D. Transcripción de las entrevistas semiestructuradas con los estudiantes	125
Anexo E. Entrevista semiestructurada con los profesores	200
Anexo F. Transcripción de las entrevistas semiestructuradas con los profesores	201
Anexo G. Formulario para la validación de los instrumentos dirigido al grupo de expertos	223
Anexo H. Consentimiento informado para los participantes de la investigación dirigido a los estudiantes entrevistados	225

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Distribución de asignaturas por año en la Licenciatura en Traducción.....	6
Tabla 2. Fuentes de ansiedad en una lengua extranjera en los dominios lingüísticos, personales e interpersonales.....	30
Tabla 3. Categorías de análisis del cuestionario escrito.....	40
Tabla 4. Distribución de resultados por ítem del cuestionario escrito	41
Tabla 5. Ítems del cuestionario que ejemplifican el filtro afectivo alto según Krashen (1985)	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Modelo de la Hipótesis del Input sobre la adquisición y producción una segunda lengua (Krashen, 1985)	18
Gráfico 2. Ítem 1: “Considero que el inglés es una lengua difícil de aprender”	51
Gráfico 3. Ítem 5: “Con frecuencia me considero incapaz de expresarme fluida o correctamente en inglés”	52
Gráfico 4. Ítem 8: “Me preocupa o genera frustración cuando no tengo una pronunciación correcta en mis participaciones en clase” ...	53
Gráfico 5. Ítem 11: “Me causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en mis intervenciones orales en clase”	54
Gráfico 6. Ítem 12: “En las clases de inglés me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé”	55
Gráfico 7. Ítem 18: “Considero que la falta de vocabulario cuando hablo en inglés me frustra o causa nerviosismo”	56
Gráfico 8. Ítem 20: “El material visto en clase es trabajado con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado”	57
Gráfico 9. Ítem 3: “No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés”	58
Gráfico 10. Ítem 4: “Me pongo nervioso o me confundo cuando hablo en la clase de inglés”	59

Gráfico 11.	Ítem 6: “Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de inglés”	60
Gráfico 12.	Ítem 15: “Me avergüenza contestar de modo voluntario en las clases de inglés”	61
Gráfico 13.	Ítem 17: “No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés”	62
Gráfico 14.	Ítem 22: “Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar inglés”	63
Gráfico 15.	Ítem 23: “Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en las clases de inglés”	64
Gráfico 16.	Ítem 2: “A menudo me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés en frente de mis compañeros de clase”..	69
Gráfico 17.	Ítem 7: “Pienso frecuentemente que mis compañeros son mejores hablando inglés que yo”	70
Gráfico 18.	Ítem 9: “Me preocupa que el profesor o compañeros de clase evalúen o corrijan mi desempeño oral en la clase de inglés”	71
Gráfico 19.	Ítem 10: “Me siento más cómodo hablando con mis compañeros de clase que con el profesor”	72
Gráfico 20.	Ítem 19: “Siento que mis compañeros me evalúan o juzgan cuando hablo en inglés en clase”	73
Gráfico 21.	Ítem 13: “Me produce temor o ansiedad que el profesor corrige con frecuencia los errores que cometo cuando hablo en inglés”	75
Gráfico 22	Ítem 14: “El profesor aumenta la ansiedad que pueda sentir cuando participo en actividades orales en clase”	76

Gráfico 23	Ítem 16: “El tipo de actividades en clase aumentan mi ansiedad o nerviosismo cuando participo en actividades orales en clase”	77
Gráfico 24	Ítem 21: “Las características personales de los profesores de inglés aumentan la ansiedad que pueda sentir en las clases de inglés”	78

Piensa que durante ese día serás el dueño de tu vida y el único juez de tu propia conducta. Podrás hacer y deshacer a tu gusto. Ese día serás el músico y el director de orquesta, y dirigirás tus pasos con la firme convicción de que eres tú, y sólo tú, el artífice de lo que quieres conseguir... serás radicalmente interno y desafiarás los pronósticos negativos, provengan de donde provengan. Harás tu propia cábala y jugarás a ser tú mismo sintiéndote ganador. Ensaya un día. Si te gusta, seguirás intentándolo, puesto que no hay mejor sensación que sentirse el principal motor de la propia vida (Walter Riso, Enamórate de ti, p. 59).

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera involucra no solo la adquisición de elementos lingüísticos como el léxico, la gramática y la pronunciación, sino que también abarca un conjunto de factores o dimensiones cognitivas y afectivas que pueden influir significativamente en el éxito del aprendizaje en una lengua extranjera. Por un lado, dentro de la dimensión cognitiva ocurren todos los procesos mentales desde el momento en que el aprendiz se expone a un nuevo contenido o conocimiento hasta que es capaz de utilizarlo en contexto de manera precisa y fluida. Por otro lado, la dimensión afectiva abarca las emociones, sentimientos y los estados de ánimo que permean la conducta y que pueden desarrollar actitudes que favorezcan o perjudiquen el aprendizaje y desempeño de los estudiantes en las lenguas extranjeras. Ambos factores se relacionan entre sí y afectan conjuntamente el aprendizaje y el desempeño en las lenguas extranjeras.

Numerosas investigaciones en lenguas extranjeras se han enfocado exclusivamente en el estudio de estos procesos cognitivos, y de cómo estos afectan el aprendizaje o desempeño de los estudiantes en las diferentes habilidades. Sin embargo, estos procesos cognitivos siempre van acompañados de factores afectivos internos y externos que influyen, positiva o negativamente, en el desempeño final de los aprendices. Debido a su gran importancia, los enfoques humanistas y socioculturales le han dado prioridad a estos elementos afectivos, los cuales posicionan al aprendiz como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y lo reconocen como un ser holístico con diferentes potencialidades, deficiencias, experiencias previas, expectativas y emociones que juegan un papel activo en la adquisición de conocimientos en las diferentes áreas del saber (Arnold y Brown, 2000).

Dentro de las investigaciones relacionadas con la dimensión afectiva del aprendizaje, la ansiedad ha sido ampliamente estudiada, específicamente por su correlación negativa con el aprendizaje y desempeño oral de los estudiantes (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Ohata, 2005; Stephenson, 2006; Tanveer, 2007; Rodríguez y Delgado, 2008). El tipo de ansiedad particular en una lengua extranjera (*foreign language anxiety*) se presenta como un estado de tensión o nerviosismo que se manifiesta en los estudiantes cuando ellos son incapaces de comunicarse efectivamente con sus compañeros, se sienten constantemente evaluados por ellos y sus instructores, y cuando no logran demostrar sus habilidades comunicativas en situaciones evaluativas (MacIntyre y Gardner, 1994). La importancia de los resultados de estas investigaciones radica en el hecho de que no sólo debe tomarse en cuenta el dominio cognitivo y lingüístico del estudiante, sino también su universo afectivo (personal e interpersonal), el cual influye significativamente en su aprendizaje y desempeño en todas las habilidades, especialmente en la producción oral.

Las investigaciones llevadas a cabo por autores como Tanveer (2007) y Stephenson (2006) han concluido que las fuentes de este tipo de ansiedad se presentan principalmente en los dominios lingüísticos (manejo de la lengua), personal (características relativas al alumno), e interpersonales (la relación del individuo con su entorno académico). Tomando en consideración las diferentes fuentes de ansiedad en una lengua extranjera expuestas anteriormente, y el hecho de que estas varían dependiendo de cada estudiante y su contexto instruccional, en esta investigación surgen interrogantes sobre si la ansiedad en una lengua extranjera se manifiesta en los estudiantes de *Inglés III* del tercer año de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela cuando realizan actividades orales en clase y cuáles pueden ser los factores internos y externos que la provocan. Las respuestas a estas interrogantes se proponen analizar la ansiedad y los posibles factores

generadores en los alumnos de tercer año de *Inglés III* como lengua extranjera de esta casa de estudio.

La recolección de datos para cumplir los objetivos de esta investigación se llevó a cabo, en su primera fase, a través de un cuestionario modificado y validado por un juicio de expertos de la Escala de Medición de Ansiedad en un Aula de Clase de Lengua Extranjera, el cual es un cuestionario ampliamente utilizado y validado por diferentes investigaciones a nivel nacional e internacional, y fue suministrado a 48 estudiantes. En su segunda fase, se realizaron entrevistas individualizadas con siete (7) estudiantes del curso de *Inglés III* para explorar sus percepciones acerca de cuáles son los factores generadores de ansiedad más relevantes o influyentes cuando realizan actividades orales en clase. En su última fase, se realizaron entrevistas personalizadas con tres (3) profesores de la Escuela de Idiomas modernos para recolectar información sobre sus impresiones acerca de la influencia de la ansiedad en sus alumnos cuando estos realizan actividades de producción oral en clase.

La realización de este estudio tiene como finalidad ampliar los conocimientos acerca de los posibles factores internos (lingüísticos y personales) y externos (relación con sus compañeros de clase e instructores) que pueden causar ansiedad en los participantes de este estudio cuando realizan actividades orales en clase e indagar sobre las percepciones de alumnos y docentes acerca de la ansiedad en una lengua extranjera y su posible influencia en el desempeño oral. Adicionalmente, esta investigación puede contribuir en la mejora de la práctica de los docentes de inglés ya que identificaría los posibles elementos ansiógenos que tienen una mayor influencia negativa en el desempeño oral según los alumnos y podría ayudar a desarrollar estrategias de enseñanza o actividades en clase que las minimicen satisfactoriamente cuando se manifiesten en sus estudiantes.

La estructura de esta investigación está conformada por cinco capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, el cual describe el contexto

del problema, las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos que guiaron este estudio y, finalmente, la justificación del proyecto. El segundo capítulo muestra algunos antecedentes que constituyen los diferentes estudios o investigaciones que se han realizado en el área de la afectividad en las lenguas extranjeras. Igualmente, se presenta brevemente teorías propuestas por diferentes autores relacionadas con la ansiedad, su correspondiente en una lengua extranjera, las fuentes que la originan, y los diferentes dominios en las que puede manifestarse. El tercer capítulo explica en detalle la metodología a emplear; es decir, el enfoque y tipo de investigación, la población y muestra a las cuales se aplicaron los instrumentos de recolección de datos, y los procedimientos para evaluar los datos obtenidos. El cuarto capítulo presenta los análisis cuantitativos y cualitativos de los resultados correspondientes a los instrumentos utilizados en la recolección de datos llevados a cabo este estudio. Para el análisis cuantitativo, se emplea el cuestionario modificado de la Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera original de Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) el cual fue adaptado por el investigador y validado por un juicio de expertos; mientras que para el análisis cualitativo, se utilizan las entrevistas semiestructuradas e individualizadas con los estudiantes y profesores de la Universidad Central de Venezuela. Finalmente, el quinto capítulo da a conocer las conclusiones y algunas recomendaciones arrojadas por el investigador tomando como base los objetivos planteados en la investigación y el análisis de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Contexto del problema

La Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela se basa en un sistema curricular de cinco años de estudio, dividido en períodos anuales, en los que se deben cumplir con tres trimestres en cada año. Esta escuela ofrece tres carreras: Licenciatura en Idiomas Modernos, Licenciatura en Traducción y Licenciatura en Traducción e Interpretación, compuestos por un tronco común que atraviesa los 5 años de formación académica, y un Ciclo Diversificado que abarca los tres últimos años de las carreras (de 3er a 5to año). Para obtener el grado de Licenciado en Idiomas Modernos, el estudiante debe elegir una combinación dos (2) idiomas extranjeros entre los cinco (5) disponibles en la escuela: inglés, francés, alemán, italiano y portugués, de los cuales el inglés resalta como la opción más común; sin embargo, existe la posibilidad de elegir cualquier otra combinación de idiomas, según el interés y competencia del estudiante.

El estudio de cada uno de estos idiomas incluye un conjunto de asignaturas obligatorias (entre 26 y 30) y electivas (2 y 4) propias de cada carrera. En las primeras, se imparte una serie de conocimientos teórico-prácticos con el propósito de proveer las destrezas lingüísticas, culturales y socioculturales, además de las herramientas necesarias que les permitan a los estudiantes desenvolverse apropiadamente en el área del campo laboral concerniente a los idiomas elegidos tanto a nivel nacional como internacional (Universidad Central de Venezuela, 1994). En las segundas, se provee a los estudiantes de conocimiento general que complementa la formación académica y profesional específica de cada carrera. Como parte de su pensum o plan de estudios, los aprendices deben cumplir con cinco (5)

asignaturas obligatorias dedicadas al estudio en general de los dos idiomas seleccionados (Idioma A y B), que están distribuidas en los cinco años de la carrera. La tabla que se presenta a continuación es una ilustración que muestra la distribución de las asignaturas en la Licenciatura en Traducción en los idiomas A y B estudiados desde el primer hasta el quinto año.

Tabla No. 1. Distribución de asignaturas por año en la Licenciatura en Traducción

Semestre o año	Unidades Crédito	Asignatura	Código	Requisitos
Primer año	18	Idioma I A	07091091X0	
	18	Idioma I B	07091091X0	
	4	Lingüística I	0709109070	
	8	Lengua Española I	0709109072	
Segundo año	18	Idioma II A	07091091X1	Idioma I A
	18	Idioma II B	07091091X1	Idioma I B
	4	Lingüística II	0709109071	Lingüística I
	8	Lengua Española II	0709109073	Lengua Española I
Tercer año	12	Idioma III A	07091091X2	Idioma II A
	12	Idioma III B	07091091X2	Idioma II B
	5	Cultura, Temas y Textos Idioma I A	07091091X5	Idioma III A
	5	Cultura, Temas y Textos Idioma I B	07091091X5	Idioma III B
	2	Metodología de la Investigación	0709109270	Lengua española II
	2	Iniciación a la traducción	0709109271	
	2	Política Internacional	0709109273	
	2	Economía	0709109274	

Cuarto año	2	Idioma IV A	07092091X8	Idioma III A
	2	Idioma IV B	07092091X8	Idioma III B
	6	Traducción I Idioma A	07093093X0	Iniciación a la traducción
	6	Traducción I Idioma B	07093093X0	Iniciación a la traducción
	2	Terminología	0709409074	Lingüística II
	3	Estilística comparada Idioma A	07094090X2	Iniciación a la traducción
	3	Estilística comparada Idioma A	07094090X2	Iniciación a la traducción
	2	Seminario de grado	0709409290	Metodología de la Investigación
	2	Electiva I		
Quinto año	1	Idioma V A	07092091X9	Idioma IV A
	1	Idioma VB	07092091X9	Idioma IV B
	4	Traducción II Idioma A	07093093X1	Traducción I Idioma A
	4	Traducción II Idioma B	07093093X1	Traducción I Idioma B
	4	Traducción especializada Idioma A	07094093X2	Traducción I Idioma A
	4	Traducción especializada Idioma B	07094093X2	Traducción I Idioma B
	2	Electiva III		

En cuanto a la formación académica del idioma inglés (de Idioma I a Idioma V), los estudiantes deben cursar diferentes componentes tales como libro (Book), Gramática, Laboratorio, Componente Cultural, Análisis, entre otros, con el fin de desarrollar las destrezas lingüísticas y cognitivas que les permitan obtener el título de *Licenciado* y poder desempeñarse satisfactoriamente en el campo laboral y profesional. En el caso de los estudiantes del tercer año de la carrera, estos deben tomar *Inglés III* (Idioma III) en el cual reciben una formación orientada a desarrollar la comprensión y producción del discurso oral y escrito, así como las habilidades necesarias para utilizar con precisión y fluidez la lengua en situaciones comunicativas

en un nivel intermedio-avanzado de inglés. La presente investigación ha elegido la asignatura de *Inglés III* por el alto nivel de producción oral que exige el programa; las constantes participaciones en clase que demandan las clases de la asignatura de *Libro* y la asignatura *Análisis*, en las cuales deben demostrar la comprensión no sólo de la lengua sino del contenido estudiado.

1.2. Planteamiento del problema

Hablar en una lengua extranjera tiende a ser, en algunos casos, una tarea exigente y estresante ya que demanda del alumno el uso apropiado del léxico, una pronunciación comprensible, la construcción adecuada de oraciones, además de coherencia y cohesión en su discurso. Como resultado, los aprendices consideran que desarrollar sus habilidades orales representa un reto que puede ocasionar ansiedad, la cual tiende a ser un obstáculo a sobrepasar cuando desean aprender o desenvolverse en contextos comunicativos. De hecho, teóricos e investigadores en el área afirman que los estudiantes reconocen su dificultad, o incluso su incapacidad, a la hora de hablar en una lengua extranjera debido a los altos niveles de ansiedad o nerviosismo que experimentan en situaciones de aprendizaje que tienen como objetivo la práctica de la destreza de producción oral (Koch y Terrell, 1991; McIntyre y Gardner, 1994; Price, 1991). Adicionalmente, otros investigadores han proporcionado evidencia que apoya la hipótesis de que los estados de estrés, ansiedad o nerviosismo pueden impedir o inhibir las habilidades de producción oral de los estudiantes (Horwitz, 2001; Tanveer, 2007). Por su lado, Arnold y Brown (2000), citados por Blanco (2009), explican que la ansiedad es considerada como “el factor afectivo que dificulta en mayor medida el aprendizaje, y que esta se encuentra asociada a los sentimientos negativos como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión” (p. 18). Este estado de ansiedad puede, consecuentemente, ejercer un efecto negativo y perjudicial en las actividades comunicativas en cualquier lengua extranjera.

Cuando la ansiedad es relacionada con contextos de aprendizaje de una segunda lengua, se denomina “ansiedad en una segunda lengua (*foreign language anxiety*), la cual es descrita por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) “un complejo único de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de la lengua que se desprende de la especificidad inherente a dicho proceso (p. 128)¹”. Por su parte, Young (1991) la define como un “fenómeno complejo y multidimensional... que consiste en un estado de tensión subjetiva, nerviosismo y preocupación asociado con la activación del sistema nervioso central” (p. 434)². Asimismo, Otros autores añaden que este tipo de ansiedad posee un carácter situacional, es decir, surge cuando un alumno tiene que realizar una tarea en una lengua extranjera (Arnold y Brown, 2000; Horwitz, 2001; Stephenson, 2006). Sumado a estas investigaciones, Wörde (2003) en su estudio sobre las perspectivas de los estudiantes acerca de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera concluyó que los altos niveles de ansiedad en los alumnos afectan negativamente el proceso de aprendizaje de la lengua, y que reducir la ansiedad puede elevar los niveles de adquisición y retención, así como la motivación de los estudiantes.

Sobre la base de las investigaciones presentadas anteriormente, las cuales señalan a la ansiedad como uno de los factores afectivos con una alta influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el autor de este trabajo puede afirmar que no sólo experimentó ansiedad en el estudio del inglés como lengua extranjera y en las actividades de participación oral en su experiencia como estudiante universitario, sino que también observó este fenómeno en sus compañeros de clase en numerosas ocasiones. Estas observaciones personales de autor de esta investigación han sido ampliadas por su experiencia como docente instructor del

¹ Traducción del autor. Original en inglés: “a distinct complex construct of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of language learning process.”

² Traducción del autor. Original en inglés: “... complex and multidimensional phenomenon... that consists of a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the automatic nervous system.”

curso de *Inglés III* en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela, en la cual ha observado en repetidas oportunidades cómo los estudiantes han experimentado nerviosismo o tensión en clase, lo que los inhiben de participar oralmente y les dificulta la tarea de comprender y darse a entender en inglés con sus compañeros de clases y profesores.

A pesar de que los estudiantes de *Inglés III* en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela deberían sentirse seguros, capaces y competentes en esta lengua extranjera, estos presentan dificultades a la hora de comunicarse oralmente en inglés dentro del aula de clases. Podría pensarse que esta situación se debe al dominio lingüístico; no obstante, el bajo manejo de la lengua no pareciera ser el único factor influyente, ya que algunos estudiantes han manifestado altos niveles de nerviosismo en diferentes situaciones comunicativas en clase a pesar de poseer las competencias lingüísticas (vocabulario, gramática y pronunciación) apropiadas para este nivel. Como consecuencia, podría pensarse que se trata de la presencia de ansiedad en una lengua extranjera, expuesta anteriormente en diferentes investigaciones, durante las intervenciones orales en clase de estos estudiantes o de la intervención de factores ansiógenos (internos o externos) que les causan temor y angustia, lo que trae como consecuencia la poca participación en las actividades orales, el bajo rendimiento académico, nerviosismo o confusión al momento de hablar. Sin embargo, esto no podría afirmarse sino es a través de un estudio de investigación formal como el que se lleva a cabo en este estudio.

Tomando en consideración la literatura revisada y aspectos como 1) la experiencia del autor de este estudio como instructor del curso de *Inglés III* en la Escuela de Idiomas Modernos; 2) la escasa disponibilidad de estudios que hayan relacionado la ansiedad con la producción oral en contextos de educación superior a nivel nacional; y 3) el hecho de que no se ha realizado ningún estudio formal en la Escuela de Idiomas Modernos que haya investigado la relación de la ansiedad con la producción oral en clase, el autor de esta investigación se propone analizar los

factores internos y externos que pueden causar ansiedad desde el punto de vista de los estudiantes y profesores del curso de *Inglés III* en la Escuela de Idiomas Modernos.

Dentro de los factores internos, se encuentran: (a) los aspectos lingüísticos, tales como la gramática, el vocabulario y la pronunciación; mientras que dentro de los externos se incluyen (c) los interpersonales y (d) la actuación docente en el aula de los instructores de este curso como un posible factor propiciador de ansiedad e influyente en el desempeño oral de sus estudiantes.

En resumen, este trabajo de investigación se propone realizar un análisis de los factores internos y externos que pueden generar ansiedad y que pueden influir negativamente en el desempeño oral de los estudiantes de *Inglés III* de tercer año de la Escuela de Idiomas Modernos. Para llevar a cabo esta investigación, el autor se plantea dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Con qué frecuencia los estudiantes del curso de *Inglés III* del tercer año en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela manifiestan sentir ansiedad cuando participan en actividades de producción oral en clase?
2. ¿Cuáles son los factores internos que generan ansiedad según los estudiantes de *Inglés III* del tercer año en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela cuando participan en actividades de producción oral en clase?
3. ¿Cuáles son los factores externos que generan ansiedad según estos estudiantes que influyen en su desempeño oral en clase?
4. ¿Cuáles son las creencias que tienen los profesores de inglés con respecto a ansiedad y sus posibles fuentes generadoras en los estudiantes cuando realizan actividades de producción oral en clase?

Para darle respuesta a estas interrogantes satisfactoriamente, esta investigación se plantea cumplir los siguientes objetivos:

1.3. Objetivo general

Analizar los factores internos y externos generadores de ansiedad que influyen en el desempeño oral de los estudiantes de la asignatura *Inglés III* de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela.

1.4. Objetivos específicos

1. Explorar la frecuencia con la que los estudiantes en las clases de *Inglés III* manifiestan sentir ansiedad en cuando participan en actividades orales en clase.
2. Identificar los factores internos que pueden causar ansiedad según los estudiantes de *Inglés III* cuando participan en actividades orales en clase.
3. Identificar los factores externos que pueden generar ansiedad según los estudiantes de *Inglés III* cuando participan en actividades orales en clase.
4. Indagar acerca de los factores internos y externos que los docentes del curso de *Inglés III* consideran como causantes de ansiedad en los estudiantes cuando realizan actividades orales en clase.

1.5. Justificación de la investigación

El tema de la ansiedad en una lengua extranjera ha sido ampliamente estudiado por diversos autores debido a su gran importancia e influencia no sólo en el proceso de aprendizaje y desempeño en las actividades de clase, sino también por el impacto negativo que esta ejerce en la percepción, creencias y motivación que poseen los estudiantes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Sobre la base de lo expuesto anteriormente, esta investigación resulta de gran importancia y utilidad ya que busca ampliar los conocimientos acerca de los posibles factores internos y externos que pueden causar ansiedad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la frecuencia en la que los estudiantes manifiestan sentirla y las

percepciones tanto de alumnos como docentes acerca de este fenómeno y su influencia en el desempeño oral del inglés como lengua extranjera.

La presente investigación proveerá información que será de utilidad por las siguientes razones:

➤ Resaltaría la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje, que acompaña a la cognitiva, dentro del salón de clase y su influencia en el aprendizaje y producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

➤ Aportaría evidencia por medio de cuestionarios y entrevistas personalizadas con estudiantes y profesores sobre la presencia de ansiedad en una lengua extranjera en los estudiantes de *Inglés III* en los contextos de aprendizaje y producción oral cuando realizan actividades orales en clase y de cuáles son los factores que afectan negativamente el desempeño oral de estos estudiantes.

➤ Ayudaría a mejorar la práctica diaria de los docentes de inglés ya que (1) incluye la reflexión docente acerca de la importancia e influencia del estado afectivo de sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; (2) resalta el papel de la ansiedad como una variable influyente dentro de su salón de clase que podría tener un efecto contraproducente en su práctica académica diaria; (3) identifica los posibles elementos ansiógenos tanto internos como externos que tienen una mayor influencia negativa en el desempeño oral según los alumnos; y (4) facilita la identificación de estos factores generadores de ansiedad, lo cual puede ayudar a los docentes, por medio de soporte teórico y empírico, a desarrollar estrategias de enseñanza o actividades en clase que la minimicen o controlen satisfactoriamente cuando se manifieste en sus estudiantes.

➤ Proveería a los docentes de un recurso, a través de los instrumentos utilizados, para la autoevaluación y reflexión del estado emocional de sus estudiantes cuando hablan en inglés. Este proceso los llevaría a identificar y entender sus debilidades o problemas cognitivos y/o afectivos que enfrentan a la hora de expresarse oralmente en clase.

➤ Contribuiría en el campo de la psicolingüística, específicamente en el ámbito de los factores emocionales y afectivos en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera en la Escuela Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. Según el conocimiento del autor de este trabajo de investigación, no se han realizado ningún estudio de este tipo en esta escuela.

➤ Podría servir como punto de partida para la realización de otros trabajos de investigación que deseen ampliar los conocimientos en esta área, y para la posible creación de una línea de investigación dentro de la dimensión afectiva en el aprendizaje y desempeño en el inglés como lengua extranjera.

➤ Finalmente, el producto de esta investigación podría servir como una contribución en la formación de profesores en el área de la afectividad en el aprendizaje de una lengua extranjera, tomando en cuenta que provee información relevante que puede ayudarlos a comprender mejor la dimensión afectiva presente en sus estudiantes y su influencia en todas las fases del proceso didáctico.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este capítulo, se presentan las investigaciones que anteceden este estudio, las cuales han tomado como objetivo la ansiedad y su relación con el aprendizaje y el desempeño de los alumnos de lenguas en diferentes habilidades cuando este factor afectivo se encuentra presente. En este apartado, se muestran también las teorías e hipótesis que le dan sustento y un marco referencial a esta investigación.

2.1. Bases teóricas

En esta parte del estudio, se introducen términos y conceptos fundamentales para esta investigación en dos partes. En la primera parte, se presentan las teorías e investigaciones realizadas dentro de la dimensión afectiva; y en la segunda parte, se define la ansiedad, su correspondiente una lengua extranjera, y las diferentes fuentes o dominios en la que esta última puede manifestarse en los estudiantes.

2.1.1. La dimensión afectiva en la enseñanza y aprendizaje de una lengua

El ser humano en su integridad posee un componente afectivo que puede favorecer o perjudicar los procesos cognitivos que involucran el aprendizaje en cualquier área del conocimiento. Esta afectividad, definida por Arnold y Brown (2000) como los “aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta.” (p. 19), juega un papel particularmente importante en el desarrollo de actitudes positivas en el alumno que favorezcan su aprendizaje y desempeño en las lenguas extranjeras. Al respecto, Arnold (1999) sostiene que el componente afectivo debe ser tomado siempre en cuenta y que funciona bidireccionalmente con el componente cognitivo en la creación de un proceso de aprendizaje más sólido.

Esta autora provee además una clasificación de este componente en factores afectivos “individuales” y “de relación”. La primera clasificación incluye los factores internos que forman parte de la personalidad de los alumnos, tales como la ansiedad, la inhibición, la introversión-extroversión, la autoestima, la motivación y los estilos de aprendizaje; mientras que la segunda abarca elementos externos tales como la competitividad, la toma de riesgos, la ansiedad social, interacción con sus compañeros de clase e instructores, entre otros (p. 8). Estos factores afectivos están relacionados entre sí y en algunos casos afectan conjuntamente el aprendizaje y el desempeño en las lenguas extranjeras.

Tomando en cuenta la amplia gama de factores afectivos existentes, se han originado algunas teorías y escuelas de pensamiento y se han conducido investigaciones con el fin de resaltar la importancia de este componente en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Entre las escuelas de pensamiento resalta ampliamente el humanismo, el cual apoya que la educación debe “contribuir al desarrollo de la globalidad de las personas... [acentuando] la importancia del mundo interior del alumno y [colocando] los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano.” (Williams y Burden, 1999, p. 39). Dentro de paradigma, se han desarrollado diferentes metodologías de enseñanza con el propósito de darle importancia e incluir estos aspectos afectivos dentro de los procesos instruccionales de lenguas extranjeras, tales como el Enfoque Natural (Krashen y Terrell, 1983), el aprendizaje colaborativo (Johnson & Johnson, 1998), la el aprendizaje social (Bandura, 1987), entre otros. Todas estas metodologías, con sus respectivas estrategias instruccionales, le han dado gran importancia a la psicología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consideran al alumno como a una persona multidimensional, y reconocen la importancia del entorno instruccional para minimizar la ansiedad en los alumnos.

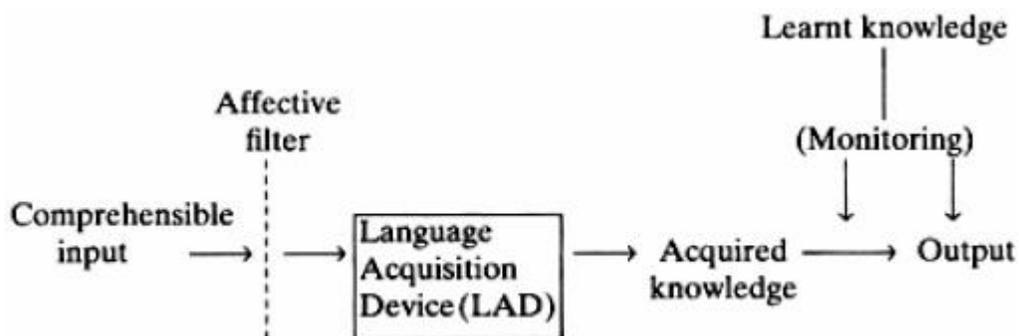
2.1.2. Krashen (1985) y la Hipótesis del Filtro Afectivo

Stephen Krashen, teórico innatista, ha sido uno de los más grandes contribuyentes en resaltar la importancia del componente afectivo en el aprendizaje y desempeño en una segunda lengua. Entre sus estudios e investigaciones, se encuentra la “Hipótesis del filtro afectivo” la cual sostiene que para poder adquirir una segunda lengua es necesario “una cantidad de input comprensible... el cual no siempre será adquirido en su totalidad, ya que los alumnos desarrollan una pantalla o (filtro afectivo) que lo impide” (Krashen, 1985, citado por Blanco, 2009, p. 22). La aparición de este filtro o bloqueo se debe a factores emocionales tales como el miedo, la ansiedad, motivación baja, entre otros. Según esta hipótesis, la cantidad de input recibido por el alumno dependerá de su estado afectivo en el momento del aprendizaje. Esto quiere decir que si el filtro o barrera está alto (*mental block up*), el alumno presentará una autoestima baja y ansiedad alta, lo cual reducirá el aprendizaje, la comprensión y su desempeño en la lengua. Por el contrario, si el filtro afectivo se encuentra bajo (*mental block down*), el alumno mostrará mayor motivación, confianza en sí mismo, y bajos niveles de ansiedad, trayendo como consecuencia una mayor asimilación de input comprensible y mejoras significativas en la adquisición de una segunda lengua. (Krashen, 1995, citado por Romero, 2004, p. 17).

En el siguiente gráfico (Gráfico 1), se puede observar el funcionamiento del filtro afectivo en la adquisición de una lengua. De acuerdo con lo presentado en este modelo, Krashen (1985) propone que la información (input) procedente de la lengua pasa por el filtro afectivo antes de alcanzar el componente cognitivo, y que puede alcanzarse una comprensión más efectiva si el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar en un ambiente relajado donde los alumnos no se sientan altamente presionados (p. 16).

Gráfico 1

Modelo de la Hipótesis del Input sobre la adquisición y producción en una segunda lengua (Krashen, 1985)



Tomando como base este modelo, otros autores añaden que el filtro afectivo, y la alta ansiedad que puede acompañar a este fenómeno, no ocurren exclusivamente en la fase de procesamiento del “input” o información comprensible, sino que también están presentes en las subsiguientes fases de procesamiento y de producción (*output*). Onwuegbuzie, Bailey, y Daley (1999) proponen que los alumnos pueden experimentar “ansiedad en el procesamiento de información” al experimentar miedo o aprehensión a la hora de realizar operaciones cognitivas cuando se les presenta información nueva (p. 476). La ansiedad que invade a los estudiantes en esta fase puede explicar la dificultad que presentan a la hora de recordar y comprender con naturalidad elementos lingüísticos que ya forman parte de su repertorio. Específicamente, la “ansiedad en la producción (*output*)”, según estos autores, hace referencia “al miedo o nerviosismo experimentado por los aprendices cuando se le pide demostrar sus habilidades usando material previamente estudiado.” (Onwuegbuzie et al., 1999, p. 475)³. Por su parte, McIntyre y Gardner (1994) afirman que en esta etapa existe una interrelación entre la ansiedad, el desempeño y la cognición, y explica que cuando a un estudiante se le ordena responder una pregunta,

³ Traducción del autor. Original en inglés: “nervousness or fear experienced when required to demonstrate their ability to use previously learned material”

éste “se vuelve ansioso; la ansiedad lleva a la preocupación... [En consecuencia] el desempeño cognitivo disminuye... la atención se divide... originando autoevaluaciones negativas y una mentalidad autodespreciativa la cual imposibilita el desempeño aún más (p. 92).

Lo expuesto anteriormente por estos autores resalta la importancia de tomar en cuenta la dimensión afectiva que se encuentra presente en todas las fases del aprendizaje, desde que los alumnos se exponen a un nuevo conocimiento hasta que necesitan demostrarse competentes en la lengua ante sus instructores y compañeros de clase. Este dominio afectivo precede y acompaña al cognitivo en el proceso de aprendizaje, lo que hace necesario crear condiciones óptimas en clase para reducir la ansiedad en el alumno, bajar el filtro afectivo en ellos, y consecuentemente maximizar su aprendizaje.

2.1.3. Otras investigaciones acerca de la afectividad

En cuanto al estudio y análisis de los factores afectivos en el aprendizaje, Arnold y Brown (2000) afirman que la dimensión afectiva no se opone a la cognitiva, y que la profunda comprensión de la primera en el aprendizaje de idiomas resulta importante, ya que al prestar atención a los aspectos afectivos se puede (1) lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas; (2) detectar y solucionar los problemas originados por las emociones negativas en los alumnos; y (3) estimular y utilizar emociones más positivas y facilitadoras como la autoestima alta, la empatía y la motivación para facilitar extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas (p. 257).

Por otro lado, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) destaca la relevancia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras al expresar:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (p. 103)

Todas estas investigaciones y teorías resaltan la relación bidireccional que existe entre la afectividad y el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, además del impacto que tiene la dimensión afectiva en las decisiones que puedan tomar los estudiantes en las diferentes fases del aprendizaje del idioma, su actitud hacia sus instructores y compañeros de clase; y consecuentemente en el desempeño oral y rendimiento académico finales.

Particularmente acerca de la ansiedad, Arnold (1999), Blanco (2009), y Horwitz (2001) han afirmado que ésta se ha perfilado como uno de los factores afectivos que tiene mayor influencia en el aprendizaje de una segunda lengua, y que puede asociarse a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión. Muchas investigaciones sobre esta variable se han enfocado, principalmente, en identificar las diferentes causas o factores que promueven la ansiedad, sus efectos y las propuestas de estrategias pedagógicas para su atenuación en aula de clase. A continuación, se presentará una definición de la ansiedad, su correspondiente en una lengua extranjera y las potenciales fuentes de origen correspondientes a los dominios lingüísticos, personales e interpersonales.

2.1.4. La ansiedad

La ansiedad se presenta en los individuos como un fenómeno complejo y multidimensional que ha sido definido como un “sistema de alerta del organismo ante

situaciones consideradas amenazantes, es decir, situaciones que nos afectan y en las que tenemos algo que ganar o que perder” (Villarroel, 2008, documento en línea). Por su lado, Saddock et al. (2015) proponen que la ansiedad es una sensación o sentimiento desagradable “producido por cambios psico-fisiológicos... acompañado por un estado de conciencia absoluta de estar sin control, sin la habilidad de percibir la irrealidad de la amenaza, y con un sentimiento prolongado de tensión y... de hipervigilancia ante el estado que asecha” (p. 189).

2.1.5. Ansiedad en una lengua extranjera

La ansiedad es considerada como uno de los factores afectivos que más puede influir en el proceso de aprendizaje ya que a través de ella se manifiesta el miedo, el nerviosismo y la inseguridad que surge en los estudiantes cuando se enfrentan a una situación nueva de aprendizaje. Específicamente, este tipo de ansiedad se origina cuando una persona se enfrenta a situaciones de aprendizaje en una lengua extranjera es denominada “ansiedad en la lengua extranjera”⁴. MacIntyre y Gardner (1994) la definen como el “estado de tensión subjetivo, aprehensión, nerviosismo y preocupación asociados a contextos de una segunda lengua, que incluyen el hablar...” (p. 284)⁵. Ésta se manifiesta en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera en los que los alumnos tienen que realizar una tarea, ya sea hablar en público, tomar una prueba oral, escribir un ensayo, entre otras.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) proponen que la ansiedad en la lengua extranjera está dividida en tres componentes: (1) aprehensión comunicativa (*communication apprehension*) en la que los estudiantes de lenguas presentan una incapacidad para expresarse o entender a otras personas, lo que les genera frustración y aprehensión; (2) miedo a una evaluación social negativa por parte de los otros (*fear of negative social evaluation*); en ésta los individuos se sienten inseguros de ellos

⁴ En inglés: “Foreign language anxiety”.

⁵ Traducción del autor. Original en inglés: “the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking...”

mismos y de lo que dicen, pueden además sentirse incapaces y prever su fracaso o pérdida de autoestima y respeto de sus compañeros; y por último (3) ansiedad ante los exámenes (*test anxiety*); es el miedo a ser evaluados académicamente (p. 452).

El primer componente de la ansiedad hace referencia a la “timidez” experimentada por los estudiantes cuando deben comunicarse con otros en la lengua extranjera. En las actividades en clase, un estudiante puede sentirse nervioso o aprehensivo por el hecho de no tener control sobre las situaciones comunicativas en las que participa, y de sentir que sus compañeros constantemente evalúan sus intervenciones. El segundo componente se origina por el miedo al fracaso que sienten los estudiantes cuando se exigen demasiado a sí mismos y se sienten incapaces porque consideran como poco satisfactorio su desempeño en la lengua extranjera en comparación con sus compañeros de clase. El tercer componente hace referencia al miedo que sienten los estudiantes al no sentirse lo suficientemente competentes para realizar actividades evaluativas, y al pensar que los resultados no reflejen sus verdaderas aptitudes académicas. En esta investigación, se tomaron en cuenta los primeros dos (2) factores para darle sustento teórico al análisis e interpretación de los resultados.

Por otro lado, autores como Watson y Friend (1988) sostienen que la ansiedad ante una lengua extranjera no es simplemente un agregado de estos tres componentes, sino un tipo de ansiedad “única” y diferente a la experimentada en otras áreas del aprendizaje debido a las exigencias lingüísticas y socio-culturales impuestas al estudiante de la lengua que frecuentemente ponen a prueba el auto-concepto de los individuos como comunicadores competentes, y los llevan a la reticencia, al acomplejamiento, al miedo, e inclusive al pánico. (p. 128).

2.1.6. La ansiedad en una lengua extranjera y la producción oral

La producción oral fluida y precisa es uno de los objetivos principales en la formación académica de los estudiantes de lenguas extranjeras. El desarrollo en la

destreza oral que puedan demostrar los aprendices va a depender, en gran medida, de su participación activa en las actividades orales en clase y del feedback oportuno y certero que pueda darles el profesor. Sin embargo, el desarrollo de esta destreza puede verse afectado por la presencia de factores afectivos como la ansiedad que inhiben o disminuyen el desempeño oral de los estudiantes a nivel cuantitativo (número de participaciones en clase) y cualitativo (calidad de esas participaciones). En este sentido, algunas investigaciones han encontrado que la ansiedad en una lengua extranjera se correlaciona negativamente con la producción oral de los estudiantes, específicamente cuando estos realizan actividades orales en clase en las que tiene que participar individualmente en frente de sus compañeros, o cuando son elegidos de manera no voluntaria para desarrollar un tema en clase (Ortega, 1998 y Young, 1986).

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, en esta investigación se plantea analizar los factores (internos y externos) que pueden causar ansiedad y la influencia negativa de este factor afectivo en la producción oral de los estudiantes. Por otro lado, dentro de este estudio se considera como “producción oral” toda participación de expresión oral que incluya “...un ‘turno largo’... [que] puede tratarse de una descripción breve, el relato de una anécdota o una presentación formal de mayor duración” (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, 2020). Adicionalmente, se incluyen dentro del análisis las actividades de expresión oral propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en su volumen complementario (2020) entre las cuales se encuentran el “Monólogo sostenido” en sus tres categorías: (1) describir experiencias; (2) dar información; y (3) argumentar (en un debate, por ejemplo) y “hablar en público” (p.74-77). Finalmente, se incluyen las actividades de interacción dentro de las categorías “conversación”, “Discusiones informales (con amigos)”, e “Intercambio de información” (pp. 84-92).

2.1.7. Fuentes de ansiedad en una lengua extranjera

Las fuentes o causas de la ansiedad hacia una lengua extranjera son uno de los temas principales de esta investigación, lo cual resulta de gran interés para los estudiantes y profesores de lenguas en general. Con el propósito de darle respuesta a esta interrogante, autores como Tanveer (2007) y Stephenson (2006) han realizado investigaciones cuyos resultados han propuesto que este tipo de ansiedad se origina en contextos académicos y sociales, y han delimitado su origen a tres dimensiones particulares tales como el dominio de la lengua o “lingüístico”, la percepción de sí mismo o “auto-percepción”, y finalmente las relaciones sociales o dominio “interpersonal”. La clasificación propuesta por Tanveer (2007) es tomada como base para esta investigación ya que considera al dominio lingüístico y a la percepción de sí mismo (dominio personal) como elementos internos o relativos al estudiante y agrupa a las relaciones con sus compañeros de clase e instructores (dominio interpersonal) dentro de los factores externos en su análisis. Cada dimensión será desarrollada por separado en las siguientes secciones.

2.1.7.1. Dominio lingüístico

Las fuentes de ansiedad dentro este dominio son diversas y pueden provenir de diferentes aspectos lingüísticos, pero las investigaciones realizadas por Blanco (2009), Horwitz (2001), y Young (1986) concuerdan con que los altos niveles de ansiedad se originan por la falta de competencia o poco dominio de la lengua que presentan algunos estudiantes, y por sus dificultades a la hora de aprenderla o usarla en situaciones comunicativas. En estas investigaciones, se llevaron a cabo entrevistas con estudiantes con altos niveles de ansiedad quienes reportaron reclamos tales como *“la pronunciación del inglés es demasiado difícil”, “la gramática es muy complicada”, “la ortografía y el significado de las palabras tienen muchas excepciones”*, entre otros. En consecuencia, estos tipos de inconvenientes aumentan sus niveles de ansiedad y frustración hacia la lengua extranjera ya que los estudiantes

no pueden manifestar sus conocimientos y habilidades comunicativas de manera natural y espontánea. Lo anteriormente expuesto ejemplifica lo que Horwitz (2001) denominó como “aprehensión comunicativa” en la que los alumnos sienten miedo o ansiedad al expresar sus ideas por el hecho de creer que sean expuestas utilizando un vocabulario inmaduro, estructuras muy simples para el nivel actual y con fallas en la pronunciación de algunos sonidos, entre otros aspectos (p. 41). En esta investigación, los aspectos lingüísticos a tomarse en consideración serán (1) la pronunciación, (2) la gramática, y (3) el vocabulario. Los elementos pragmáticos tales como “coherencia” y “cohesión”, los cuales se refieren a la manera en la que los diferentes elementos de un texto (oral y escrito) se integran en un conjunto a través de mecanismos lingüísticos como la referencia, la sustitución, la elipsis y otras formas de cohesión textual (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2020), no serán considerados para efectos de investigación en este trabajo.

La investigación realizada por Tanveer (2007) provee en sus resultados información relevante acerca de las razones por las cuales estos aspectos lingüísticos generan ansiedad en las actividades o evaluaciones en clase. Con respecto a la pronunciación, por medio de entrevistas los estudiantes reportaron que la lengua inglesa es irregular y posee sonidos difíciles de producir que no están presentes en su lengua materna, y que producir palabras con estos sonidos les genera mucha incertidumbre e inseguridad. Aunado a ello, argumentan que una buena pronunciación es difícil de alcanzar ya que involucra también una exposición prolongada y reiterativa a la lengua extranjera (pp. 47-48). Por otro lado, los elementos de la gramática que generan mayor nerviosismo están relacionados con los tiempos verbales, la interferencia de los patrones sintácticos de la primera lengua sobre la extranjera, y las clases de palabras y elementos morfosintácticos (sufijos y prefijos) que tienden a confundir a los estudiantes (p.49). Todos estos aspectos gramaticales representan un reto para los estudiantes ansiosos cuyos mensajes pierden fluidez, precisión e inteligibilidad al no poder utilizarlos correctamente, haciéndolos

ver consecuentemente como comunicadores poco competentes en la lengua extranjera.

Finalmente, Tanveer (2007) afirma que otras dificultades que generan ansiedad en los estudiantes tienen que ver principalmente con recordar y producir el vocabulario aprendido en clase (p. 50). Sin embargo, Martin (1999) propone que “usar el vocabulario no sólo significa recuperarlo de la memoria... sino también conocer su pronunciación y ortografía, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y sociolingüística” (p. 160). Sumándose a estos autores, Sifrar (2006) encontró en su estudio sobre las “Dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real” que el vocabulario ocupaba el segundo lugar en la escala de dificultad obtenido a través de un cuestionario aplicado a los estudiantes. Estos últimos afirmaron que “no ser capaz de encontrar las palabras exactas para expresar nuestros propios sentimientos es la experiencia más frustrante cuando se habla en una lengua extranjera y por eso reconocemos la necesidad de manejar e incrementar nuestro vocabulario” (p. 988). Finalmente, cumplir con todos estos requerimientos genera, consecuentemente, altos niveles de nerviosismo en los alumnos al intentar expresar sus ideas, opiniones y sentimientos en la lengua extranjera, y al experimentar deficiencias al hacerlo.

2.1.7.2. Dominio personal

Sumado al dominio lingüístico, se encuentran los factores personales cuya importancia radica en el hecho de que el lenguaje no sólo representa un medio de comunicación, sino que también es un “método básico de auto-representación que incorpora parámetros intrapersonales e interpersonales, procesamiento de información de aspectos cognitivos y afectivos que permiten una visión global del individuo” (Rubio, 2004, p. 90). En esta dimensión afectiva del aprendizaje intervienen factores tales como la autoestima, la actitud y creencias hacia el

aprendizaje de una lengua. Entre los últimos aspectos podemos mencionar la búsqueda del perfeccionismo, el sentido de competitividad, entre otros.

En cuanto a la autoestima, el psicoterapeuta canadiense Branden (2010) la define como la “suma de confianza y de respeto por uno mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida (para comprender y superar los problemas) y de su derecho a ser feliz” (p. 1). En pocas palabras, es la auto-percepción o evaluación que hacemos de nosotros mismos. Cuando esta autoevaluación es baja o negativa, puede tener efectos adversos en el aprendizaje y desempeño en una lengua extranjera. Al respecto, Horwitz, Horwitz y Cope (1986), Young (1991), Blanco (2009) y Ortega (2009) coinciden en que una baja autoestima puede causar en los aprendices un sentimiento de inferioridad que les dificulta expresarse en la lengua extranjera o hacerlo de manera tímida debido al miedo o vergüenza de hablar ante sus compañeros de clase y profesor, y al temor de recibir una evaluación negativa por parte de estos. Este miedo a ser mal vistos por sus compañeros y profesores es lo que hace que los estudiantes entren en sentimientos y pensamientos autodestructivos que imposibilitan el aprendizaje natural y desempeño fluido en la lengua extranjera. En este sentido, Krashen (1976) y Price (1991) afirman que los estudiantes con baja autoestima son excelentes “candidatos” a sufrir de ansiedad hacia una lengua debido a que tienden a compararse más con sus compañeros y se preocupan excesivamente por lo que estos piensen, se consideran siempre inferiores a ellos y sienten que su nivel de lengua se encuentra por debajo de lo esperado.

Un segundo elemento generador de altos niveles de ansiedad en los estudiantes está representado por las actitudes y creencias que tienen hacia el aprendizaje y desempeño en una lengua extranjera. Young (1991), Mendoza (2005) y Ortega (2009) encontraron en sus investigaciones que el poseer una actitud perfeccionista hacia la lengua y el colocarse metas muy altas o poco realistas pueden generar ansiedad, lo que a su vez disminuye el desempeño en clase y se relaciona con

resultados negativos en el aprendizaje de la lengua. Esta búsqueda de perfección, algunas veces “irracional”, en la que toda producción oral debe realizarse sin errores gramaticales o de pronunciación, con un acento lo más cercano al nativo, con gran fluidez, y adecuada pragmáticamente al contexto y al interlocutor coloca una gran presión en los estudiantes quienes se sienten frustrados al no poder cumplir satisfactoriamente con todos estos requerimientos que ellos mismos se autoimponen. Esta continua búsqueda de perfección va de la mano con el alto sentido de competitividad que presentan algunos alumnos, el cual suma elementos generadores de ansiedad en ellos al querer mantener esta actitud perfeccionista y aprender la lengua extranjera antes y mejor que sus compañeros. Esta actitud competitiva crea una baja tolerancia a cometer errores delante de sus compañeros de clase y sus instructores, y una alta autocrítica con respecto a su desempeño en la lengua. Young (1991) concluye que muy altos niveles de ansiedad surgen cuando se generan altas expectativas y creencias, las cuales no concuerdan o entran en conflicto con la realidad (p. 428).

2.1.7.3. Dominio interpersonal

Este dominio involucra principalmente el impacto afectivo que pueden tener las relaciones interpersonales que mantienen los estudiantes con sus compañeros de clase e instructores (factores externos). Sumado a estas relaciones, se encuentran las características personales, las creencias y actitudes de los instructores con respecto a la enseñanza de la lengua, y las prácticas pedagógicas o estrategias instruccionales.

Por un lado, el deseo constante que tienen algunos estudiantes de mantener una imagen positiva ante sus compañeros de clase e instructores hace que se genere en ellos aprehensión o miedo hacia la evaluación negativa al cometer errores. A pesar de que el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera promueve la participación oral y de que los errores son parte natural del proceso de aprendizaje, algunos estudiantes ansiosos les preocupa demasiado el hecho de crear una mala impresión en

sus compañeros y que el profesor los corrija en frente de ellos. Ohata (2005) en su estudio acerca de las “Principales fuentes de ansiedad en los aprendices japoneses de inglés” encontró que el miedo a perder el respeto (*fear of losing “face”*) delante de los demás era una preocupación común entre los aprendices de la lengua, ya que sus conocimientos y desempeño en inglés eran monitoreados públicamente (p. 17). Por su parte, Ortega (1998), a través de un cuestionario, encontró que el 69% de los estudiantes mostró tener miedo a una evaluación negativa al cometer errores en clase, y que el 45% de ellos tenían miedo de que sus compañeros se burlaran de ellos mientras utilizaban la lengua extranjera.

Por otro lado, las características personales, las creencias y actitudes de los instructores con respecto a la enseñanza de la lengua, sus reacciones ante los errores de los estudiantes y los ambientes de clase que crean son aspectos que también provocan ansiedad y frustración en sus alumnos. Con respecto a las características personales de los instructores, Wörde (2003) y Rodríguez (1995) y Delgado (2008) encontraron en sus estudios que una aparente falta de aprecio o respeto hacia los estudiantes, sumado a una actitud intimidante, apática, autoritaria y condescendiente son generadores de altos niveles de nerviosismo e imposibilitan a los estudiantes a comunicarse de manera natural y fluida en clase.

Adicionalmente, los profesores que asumen una actitud de completa autoridad y que consideran que su papel principal es corregir todos los errores que cometen sus estudiantes en clase tienden a crear altos niveles de ansiedad y tensión en sus clases. Para ilustrar esto, Young (1991), Horwitz (2001), y Lucas, Miraflores y Go (2011), sostienen que la corrección de errores es una etapa necesaria en el proceso de aprendizaje, pero que lo que más les preocupa a los estudiantes es la manera y la frecuencia en la que se corrigen estos errores. Los aprendices en estos estudios reportaron sentir temor y frustración al ser regañados por cometer errores que no interferían con la comprensión del mensaje, al ser corregidos constantemente antes de terminar sus mensajes sin tener la posibilidad de monitorearse a sí mismos, al no

poder concentrarse en producir mensajes inteligibles y, finalmente, a que el instructor tomara una actitud humillante hacia los errores cometidos por ellos en clase. Todas estas actitudes y creencias dificultan que los instructores generen un ambiente de confianza y promuevan una participación activa de sus estudiantes en clase.

Finalmente, las prácticas pedagógicas o estrategias instruccionales utilizadas por los instructores también tienen una influencia afectiva en los estudiantes de lenguas extranjeras. Sobre este aspecto, Wörde (2003) sostiene que el ritmo acelerado en el que se estudia el material, y la gran cantidad de contenido que debe ser asimilado en un tiempo muy reducido son elementos generadores de ansiedad (p. 3). En lo relativo a las estrategias instruccionales en clase, el hecho de tener que hablar en frente de sus compañeros en presentaciones orales, proveer información al momento sin haber tenido tiempo de prepararla con antelación, y el ser llamado a participar por orden de lista o asiento son las actividades que más generan nervosismo en los estudiantes (Williams y Andrade, 2008; Wörde, 2003).

Las diferentes fuentes de ansiedad son resumidas en la siguiente tabla a continuación (Tabla 2):

Tabla 2

Fuentes de ansiedad en una lengua extranjera en los dominios lingüísticos, personales e interpersonales

<p>1. Dominio lingüístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de competencia o poco dominio de la lengua. ➤ Dificultades a la hora de aprender la lengua o usarla en situaciones comunicativas. ➤ Utilización de un vocabulario inmaduro, estructuras muy simples para el nivel actual (gramática), y fallas en la pronunciación de algunos sonidos.
<p>2. Dominio personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervención de factores internos tales como la autoestima, la actitud y creencias hacia el aprendizaje de una lengua, tales como la búsqueda del perfeccionismo, el sentido de

	competitividad, y auto creación expectativas irrealistas.
3. Dominio interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impacto afectivo de las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus compañeros de clase e instructores. ➤ Influencia de las características personales, las creencias y actitudes de los instructores con respecto a la enseñanza de la lengua, y las prácticas pedagógicas o estrategias instruccionales.

2.2. Antecedentes de la investigación

A nivel internacional, la ansiedad y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido ampliamente estudiadas por diversos autores, entre los que cabe destacar la investigación llevada a cabo por Ortega (1998), en la cual examinó la ansiedad en una lengua extranjera percibida por estudiantes españoles universitarios de inglés. Este estudio tuvo como objetivo identificar los principales factores que producen la ansiedad en una lengua extranjera, tomando como base la Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera, el cual fue suministrado aun un grupo de 33 estudiantes españoles universitarios de inglés del segundo año en sus estudios de Filosofía inglesa en la Universidad de Jaén. Los resultados de este estudio mostraron al hecho de cometer errores, el ser interrogado en clase sin haber preparado el material previamente, y el temor a las consecuencias de reprobar una asignatura (*test anxiety*) como los elementos ansiógenos con mayor impacto en los participantes.

Por su lado, Rubio (2000) analizó la ansiedad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un trabajo de investigación. Este estudio pseudo-longitudinal se centró en los factores ansiedad y género, y contó 95 alumnos de educación primaria a los cuales se les administró una versión adaptada del cuestionario FLCAS. Los resultados arrojaron que la mayor parte de los alumnos experimentan ansiedad ante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, no pudo ser posible concluir que la ansiedad sea mayor en un género frente al otro.

La tesis doctoral de Stephenson (2006), la cual examinó no sólo la relación entre la ansiedad hacia el aprendizaje de una segunda lengua y la competencia global de los estudiantes, sino también la relación entre las características demográficas, académicas, cognitivas y afectivas de los participantes con su competencia general de la lengua, con su desempeño en una prueba oral y con la ansiedad hacia una segunda lengua. Un grupo de 40 estudiantes universitarios de inglés con propósitos específicos en el primer semestre en la Universidad de Granada en el período académico 2004-2005 fue tomado como muestra. La recolección de datos se hizo a través de pruebas de suficiencia de inglés, pruebas orales y escritas, cuestionarios, y entrevistas con los alumnos con más altos niveles de ansiedad. Los resultados indicaron estadísticamente una correlación negativa significativa entre la ansiedad hacia una lengua extranjera y las notas en las pruebas orales, y la competencia general de la lengua.

Adicionalmente, Tanveer (2007) investigó los factores que pueden originar ansiedad en una segunda lengua, tanto en el aula de clase como en el contexto social de los alumnos, y proporcionó una serie de sugerencias para afrontarla. Esta investigación de tipo cualitativa tomó un total de 20 participantes: seis (6) estudiantes de inglés como lengua extranjera, tres (3) profesores experimentados y once (11) profesionales en la lengua. La recolección de los datos se realizó por medio de entrevistas semi-estructuradas y de discusiones en grupo. Los resultados arrojados sugirieron que la ansiedad hacia la lengua extranjera puede originarse por (1) los mismos estudiantes (imagen propia); (2) dificultades al aprender la lengua; (3) diferencias entre culturas (materna-extranjera); (4) status entre interlocutores (profesor-alumno), entre otros. Tanveer (2007) consideró también al papel de los profesores y su pedagogía como rasgos fundamentales en el aumento o disminución de los niveles de ansiedad en los alumnos.

Cordero y Morales (2015) llevaron a cabo una investigación en la que se propusieron determinar posibles técnicas o estrategias que ayudaran a los estudiantes a sentirse más seguros al utilizar el inglés como lengua extranjera para comunicarse

con sus compañeros de clase o profesores. Este estudio tomó como participantes a 29 alumnos de 2 grupos de Inglés I para otras carreras en la Universidad Nacional, y se utilizaron tres técnicas de recolección de datos: (1) una traducción de la Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera original de Horwitz, Horwitz y Cope (1986) que sirvió como instrumento diagnóstico; (2) La observación participante por las dos profesoras encargadas de impartir esos cursos de lengua; y (3) un cuestionario que incluyó doce (12) preguntas que tenían como objetivo conocer los puntos de vista de cada uno de ellos sobre la efectividad de las estrategias implementadas durante cuatro meses continuos y que tenían la idea de reducir el nivel de ansiedad que habían demostrado cuando se aplicó la escala de ansiedad. Una vez analizada la información, se concluyó que el uso de las estrategias para reducir la ansiedad con estos estudiantes en un periodo de cuatro meses fue altamente efectivo, según la opinión expresada por los mismos estudiantes y las observaciones implementadas por las profesoras a cargo de estos grupos de alumnos.

A nivel nacional o local, Mendoza (2005) realizó una investigación de tipo experimental de campo enfocada en determinar el efecto de la ansiedad inducida en la producción oral de los estudiantes de la asignatura Inglés IV del cuarto semestre de la UPEL, Instituto Pedagógico de Barquisimeto. La población estuvo constituida por un aproximado de 78 estudiantes (2 secciones), y la muestra por 52 estudiantes de las dos secciones elegidos aleatoriamente (44 mujeres y 8 hombres). Se trabajó con un grupo experimental (G1) sometido a una condición de ansiedad inducida y uno control (G2) bajo ninguna condición de ansiedad inducida. La recolección de datos se llevó a cabo a través de una prueba oral no estructurada (entrevista), la cual permitió medir la producción oral en los alumnos después de ser sometidos a las dos condiciones. Los resultados obtenidos permitieron apreciar la magnitud del efecto negativo de la ansiedad en los alumnos y por ende en el desempeño de actividades de tipo orales en el salón de clase.

Asimismo, Rodríguez y Delgado (2008) examinaron la ansiedad percibida por 56 estudiantes de la asignatura Inglés Intensivo I en la Universidad de Oriente en Venezuela ante un conjunto de actividades y ante las características personales y las conductas de sus profesores. Para recolectar la información se aplicó un cuestionario diseñado para tal efecto y se complementó con algunas observaciones de clase. Los resultados mostraron que los estudiantes se sintieron ansiosos cuando tuvieron que hablar en inglés frente a sus compañeros de clases, pero cómodos en actividades que no exigieran producción oral. Además, los resultados indicaron que los profesores reducían la ansiedad de sus estudiantes al promover una atmósfera placentera en el aula, mantener expectativas más realistas, animarlos a usar la lengua extranjera todo el tiempo y no preocupándose demasiado por la precisión gramatical.

Por otro lado, Kiami (2012), en su trabajo magistral de grado titulado “Ansiedad en la producción oral de los estudiantes en inglés como lengua extranjera”, examinó el papel de la ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en dos niveles de estudios (básico y avanzado). Un total de 60 estudiantes participaron en este estudio, de los cuales 30 cursaban la asignatura Intensivo I y 30 Introducción a la Literatura, adscritos al Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Oriente (UDO), núcleo de Sucre. Una adaptación de la Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera (FLCAS) se utilizó como instrumento principal para la medición de los niveles de ansiedad. Para la obtención de información cualitativa, se usó una entrevista con el fin de recolectar la perspectiva de los alumnos. Los resultados arrojaron que los estudiantes de ambos niveles presentaron un nivel de ansiedad general en una medida moderada, y la variable “preparación con anticipación” fue la que más influyó en el incremento de la aprensión en la producción oral de los estudiantes.

En su trabajo especial de grado con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, Méndez y Rodríguez (2014) describieron los factores que indican en la producción oral durante la actuación académica de los estudiantes de la asignatura de

Práctica del Idioma *Inglés III* de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Esta investigación contó con una población de 50 sujetos inscritos en *Inglés III* en el quinto semestre, en la cual la muestra fue de 17 sujetos. Para la recolección de la información, se empleó la entrevista semi-estructurada, la observación directa, y el cuestionario de la Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera (FLCAS en inglés) diseñado por Horwitz & Cope (1986), el cual fue adaptado al área de estudio y validado por expertos de la materia. Como resultado fue evidente la presencia de factores afectivos y cognitivos directamente ligados con aspectos personales, académicos y sociales que influyen de forma negativa en la producción oral en más del 23% de los estudiantes al momento de intervenir en clase, al igual que en su actuación académica al momento de ser evaluado en el aula y en las entrevistas orales de la asignatura de Práctica del Idioma III. Se recomendó al docente realizar actividades al inicio de las clases para reducir los niveles de estrés en sus estudiantes al igual que seleccionar los contenidos y estrategias más apropiadas para propiciar la producción oral en el aula.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

En este capítulo, se presenta la metodología que se llevó a cabo para realizar este estudio y cumplir con los objetivos de la investigación. Se muestran aspectos como el diseño y tipo de investigación; la población y muestra; las técnicas e instrumentos de recolección de datos y los procedimientos que fueron utilizados para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos.

3.1. Tipo de investigación

Tomando en cuenta la naturaleza del problema planteado en esta investigación, se ha decidido realizar una investigación de campo la cual “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos... sin manipular o controlar variable alguna... el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes” (Arias, 2006, p.31). En esta investigación, se analizaron y determinaron los factores internos y externos generadores de ansiedad en estudiantes de la asignatura *Inglés III* de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela, tomando como base la información proporcionada por ellos a través de un cuestionario escrito y entrevistas semi-estructuradas sin alterar su percepción del fenómeno de estudio.

Este estudio es de tipo descriptivo, en el cual busca describir “fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan... [y] especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice.... Describe tendencias de un grupo o población.” (Hernández et al., 2010, p. 80). Es decir, la aplicación de este tipo de investigación provee información

descriptiva y subjetiva del fenómeno investigado tomada directamente de los sujetos involucrados.

3.2. Diseño de la investigación

Este estudio emplea métodos de una investigación mixta ya que integrará conjuntamente “procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos... en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno” (Hernández et al., 2010, p. 546). Por el lado cuantitativo, se optó por una investigación de diseño no experimental de tipo “transeccional” o “transversal” ya que la recolección de los datos se llevó a cabo en una sola ocasión con el propósito de analizar y describir la influencia del fenómeno de estudio en un momento dado. (Hernández et al., 2010). En esta investigación, lo cuantitativo se evidencia en la cuantificación (en porcentajes y frecuencias) de las respuestas arrojadas a través del cuestionario basado en la escala de medición (FLCAS). Por el lado cualitativo, se pretendió “comprender la perspectiva de los participantes... acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y... la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández et al., 2010, p. 364). En este estudio, lo cualitativo se evidencia a través de las entrevistas semiestructuradas e individualizadas con los estudiantes y profesores, sumadas al análisis y discusión generales de las respuestas obtenidas durante la investigación.

El papel del investigador es el de observador participante, el cual mantiene una interacción con los informantes en el escenario social de estos últimos, y durante la cual se recogen datos de modo no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1984). El investigador, describe el fenómeno estudiado tomando en cuenta las interpretaciones o puntos de vista que los participantes tengan sobre este, sin influir o modificar sus comportamientos o percepciones en ninguna fase de la investigación. En este estudio, el investigador forma parte de los profesores que dictan la asignatura *Inglés III*,

condición que le permite tener acceso de forma regular a los participantes y poder incluir información relevante acerca de estos que no sea suministrada a través de los instrumentos de recolección de datos.

3.3. Población y muestra

La población estuvo compuesta por un total de 65 estudiantes inscritos en el tercer año de la carrera de Idiomas Modernos en la Universidad Central de Venezuela, cursantes de la asignatura *Inglés III* en el período 2017-2018, distribuidos en dos secciones y con un nivel de competencia en inglés entre intermedio-avanzado y avanzado.

Por un lado, en esta investigación se pretendió trabajar con una muestra censal (100% de los participantes) al considerarse que 65 estudiantes era una muestra manejable para suministrarse el cuestionario de la Escala de Medición de Ansiedad en el Aula de Clase. Sin embargo, una parte de la población constituida por 48 estudiantes fue tomada como muestra ya que este grupo fue el que asistió a clase el día en el que suministrado es cuestionario y constituyó una muestra representativa del 73,8% de la población, la cual “por su tamaño y características similares a las del conjunto, permite hacer inferencias o generalizar los resultados al resto de la población” (Arias, 2006, p. 83). Cabe destacar que se decidió no trabajar con una muestra censal porque la asistencia a clase de los 17 estudiantes restantes (26,2%) no estaba garantizada, y suministrar el cuestionario en diferentes fechas subsiguientes complicaría y retrasaría el proceso de recolección de datos.

El tipo de muestreo seleccionado fue el probabilístico aleatorio simple, el cual es definido por Arias (2006) como un “procedimiento en el cual todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados” (p. 84). En este estudio, cada uno de los 65 estudiantes tuvo la misma probabilidad de formar parte de la muestra, pero la asistencia a clase el día en el que el investigador suministró el cuestionario determinó la muestra resultante en esta investigación.

Por otro lado, siete (7) estudiantes (14,5% de la muestra) elegidos al azar entre las dos secciones que conforman esta investigación, participaron en las entrevistas semiestructuradas e individualizadas con el investigador. La selección de esta muestra se llevó a cabo facilitando los 48 cuestionarios suministrados previamente a una persona totalmente ajena a la investigación, quien eligió los 7 cuestionarios al azar sin revisar la información o respuestas contenidas en ellos. Los participantes elegidos fueron posteriormente citados a una entrevista con el investigador fuera del horario de clase. Asimismo, tres (3) profesores de inglés con más de cinco (5) años de experiencia dictando el curso de *Inglés III* y con amplia experiencia en el campo de la docencia fueron entrevistados en este estudio con el propósito de obtener información relevante y más detallada acerca de sus percepciones en cuanto a la importancia de dimensión afectiva del aprendizaje, la ansiedad en una lengua extranjera, y la importancia de su actuación docente como un posible generador de ansiedad en sus estudiantes. En un principio, se planificó entrevistar a cinco (5) profesores, pero por dificultades de disponibilidad de horario, tanto de los profesores como del investigador, sólo fue posible reunirse con tres (3) de ellos para realizarles las entrevistas.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas de recolección de datos “son las distintas formas o maneras de obtener la información” (Arias, 2006, p. 111). Existen diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos entre los cuales resaltan las encuestas, la observación científica, los cuestionarios, las entrevistas, los *tests* psicológicos y las biografías o historias de vida (Sabino, 1992). Con el fin de recolectar la información que nos permitiera alcanzar los objetivos de la investigación, se utilizó la técnica de la encuesta a través de dos instrumentos: un cuestionario y dos entrevistas semiestructuradas.

3.4.1. El cuestionario

El cuestionario se realiza “de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas... debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador” (Arias, 2006, p. 74). En este estudio, se utilizó un cuestionario basado en la “Escala de Medición de Ansiedad en el Aula de Clase” diseñado originalmente por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) quienes tomaron reportes proporcionados por estudiantes, experiencias clínicas y la revisión de instrumentos previamente empleados para la medición de la ansiedad para elaborar esta escala. La finalidad de este instrumento consistía en proporcionar una herramienta estándar a los investigadores que les permitiera distinguir entre la ansiedad en una lengua extranjera en un aula de clase y una ansiedad general. Este cuestionario está compuesto originalmente de 33 ítems bajo una escala tipo Likert (ver Anexo A), el cual ha sido ampliamente utilizado y validado en investigaciones entre las que figuran Aida (1194), Rodríguez y Abreu (2003), Stephenson (2006), Tanveer (2007), entre otros. Este cuestionario fue elegido en esta investigación por su relevancia con respecto a los objetivos de esta investigación, sumado al hecho de ser fácil de administrar, codificar, y revisar a la hora de extraer y analizar los resultados obtenidos.

Sin embargo, este cuestionario sirvió de base para la redacción de otro instrumento elaborado y adaptado por el investigador, el cual consta de 23 ítems, eliminando 10 ítems de la escala original, debido a que no aportaban información relevante que contribuyera a darles mejor respuesta a las interrogantes de la investigación y así cumplir con los objetivos propuestos (Ver Anexo B). Asimismo, la escala de Likert compuesta por las opciones “totalmente en desacuerdo (TD)”, “en desacuerdo (D)”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo (N)”, “de acuerdo (A)” y “totalmente de acuerdo (TA)” fue modificada al eliminarse la opción intermedia “Ni de acuerdo ni en desacuerdo (N)” con el propósito de que las respuestas suministradas

mostrarán una tendencia positiva o negativa dependiendo de la naturaleza de los ítems y la actitud de los estudiantes hacia ellos.

El cuestionario adaptado por el investigador aborda los *factores internos* (15 ítems) y *externos* (9 ítems) como elementos generales para su análisis. Por un lado, dentro de los factores internos se encuentran los *lingüísticos* (7 ítems) que abarcan los componentes de la lengua inglesa tales como el vocabulario, la gramática y la pronunciación; mientras que los elementos dentro de los factores internos concernientes a las *emociones personales* (7 ítems) incluyen factores afectivos del aprendizaje tales como la autoestima, la actitud y creencias hacia el aprendizaje de una lengua, la búsqueda del perfeccionismo y el sentido de competitividad. Por otro lado, los factores externos (9 ítems) incorporan *la relación con los compañeros de clase* (5 ítems), la cual está relacionada con el deseo que tienen algunos estudiantes de mantener una imagen positiva ante sus compañeros de clase e instructores, y la *actuación docente* (4 ítems) en la que se toman como base las características personales, las creencias y actitudes de los instructores con respecto a la enseñanza de la lengua, y las prácticas pedagógicas o estrategias instruccionales. Los números de los ítems que constituyen cada una de estas categorías se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3

Categorías de análisis del cuestionario escrito

Factores internos		Factores externos	
Lingüísticos	Emociones personales	Relación con los compañeros de clase	Actuación Docente
Ítems n°	Ítems n°	Ítems n°	Ítems n°
1, 5, 8, 11, 12, 18, 20	3, 4, 6, 15, 17, 22, 23	2, 7, 9, 10, 19	13, 14, 16, 21

3.4.2. Las entrevistas semiestructuradas

La entrevista definida por Sabino (1992) como una “forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés” (p. 121). En esta investigación, se utilizó un tipo de entrevista semiestructurada, la cual se basa en una “guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, p. 418). Este tipo de entrevista le proporciona libertad al investigador de añadir preguntas que no estén predeterminadas, con el propósito de profundizar en elementos difíciles de definir o describir, y de obtener información más detallada y relevante por parte del entrevistado.

En esta investigación, se diseñaron dos entrevistas semi-estructuradas- una dirigida a los estudiantes de la signatura de *Inglés III* y otra a los profesores de la Escuela Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. Por una parte, la entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes constó de quince (15) preguntas distribuidas en cuatro (4) secciones: (1) factores lingüísticos; (2) factores personales; (3) factores interpersonales; y (4) actuación docente (Ver Anexo C). Esta entrevista sirvió de complemento para el cuestionario basado en la escala de medición aplicado anteriormente y tuvo como finalidad indagar un poco más a fondo acerca de los elementos internos y externos que pueden causar ansiedad en los estudiantes. Adicionalmente, esta entrevista funcionó como un encuentro en el que los participantes pudieron reflexionar acerca de su experiencia como estudiantes de lengua extranjera, teniendo la oportunidad de expresarse libremente y suministrar ejemplos que justificaran sus afirmaciones durante la entrevista. La transcripción de esta entrevista se encuentra disponible como el Anexo D en este estudio.

Por otra parte, la entrevista semiestructurada e individualizada dirigida a los profesores estuvo compuesta por seis (6) preguntas y tuvo como objetivo obtener información sobre las percepciones de los profesores en cuanto a a) elementos lingüísticos; b) situaciones o actividades en clase; c) características personales que podrían generar ansiedad en sus estudiantes y d) estrategias que los profesores consideran pertinentes para reducirla o aliviarla en situaciones comunicativas durante sus clases. Adicionalmente, esta entrevista sirvió como un acercamiento con los profesores en el que pudieron reflexionar acerca de la dimensión afectiva del aprendizaje, la importancia de su actuación pedagógica como un posible ente generador de ansiedad en sus estudiantes (Ver anexo E). La transcripción de esta entrevista se encuentra disponible como el Anexo F en este estudio.

3.5. Validación de los instrumentos de recolección de datos

La validación de los instrumentos utilizados en esta investigación, tanto del cuestionario como de las entrevistas semi-estructuradas con los estudiantes y profesores, se llevó a cabo a través de un juicio de expertos, el cual es definido por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) como una “opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). El grupo de expertos estuvo conformado por dos (2) profesores de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela quienes 1) cuentan con experiencia en el campo de la investigación en lenguas extranjeras; 2) tienen una amplia experiencia como docentes en la esta escuela; y 3) poseen el grado de Magister en Inglés como Lengua Extranjera. Adicionalmente, el instrumento fue validado por una profesora de la Escuela de Educación de esta misma institución quien posee el grado de Magister en Educación, es experta en Psicología de la Educación y cuenta con una amplia experiencia como docente en la Escuela de Educación. Para llevar a cabo la validación de los instrumentos, se les solicitó la colaboración de manera escrita a cada experto a través de un formulario (Ver Anexo

G), el cual incluye el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación con los instrumentos adjuntos en un documento impreso para que procedieran con la validación. Una vez evaluados y validados por los expertos, los instrumentos fueron modificados por el investigador tomando en cuenta el feedback y los comentarios realizados.

3.6. Procedimientos

En la primera fase de recolección de datos o información, el investigador se reunió con los participantes en su horario de clase para administrar el instrumento dejando claro que los datos obtenidos serían utilizados única y exclusivamente con fines de investigación. Les pidió que respondieran con total sinceridad dando su primera reacción ante cada enunciado (ya que no existían respuestas correctas o incorrectas) e hizo énfasis en la importancia de completar el cuestionario en su totalidad. Una vez acordados los términos, fue administrado a los participantes el cuestionario escrito en español de la Escala de Medición de Ansiedad en un Aula de Clase de Lengua Extranjera.

Una vez recolectados los cuestionarios, fueron enumerados del uno 1 al 48 en el instante en que fueron entregados al investigador con el fin de poder codificar este instrumento, el cual sirvió para la creación de gráficos utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 24. En estos gráficos, se mostraron las frecuencias y los porcentajes obtenidos por medio de este instrumento de recolección de datos en cada uno de los veintitrés (23) ítems. Todos los ítems que constituyen el cuestionario fueron clasificados en dos categorías principales- factores internos y externos- y en subcategorías correspondientes a cada una de ellas con el propósito de facilitar la interpretación y discusión de los resultados como se mostró en la Tabla 1. Posteriormente, se diseñaron gráficos de barras para todos los ítems que constituyen cada subcategoría, con su posterior análisis de los resultados. Una vez analizada cada categoría, se incluyó una discusión final por separado tomando en

cuenta los resultados más relevantes obtenidos tanto en los factores internos como los externos.

En la segunda fase de recolección de información, se eligieron al azar siete (7) participantes quienes habían contestado previamente el cuestionario escrito con el fin de realizarles una entrevista semiestructurada. Estos participantes fueron entrevistados para explorar sus percepciones acerca de cuáles podrían ser los factores internos y externos que generar ansiedad en ellos a la hora de participar en actividades orales en sus clases de *Inglés III*. Las entrevistas se realizaron con previo consentimiento por escrito de cada uno de ellos (Ver Anexo H) en el cual se les explicó que la información suministrada sería grabada, transcrita, y utilizada únicamente para los propósitos planteados esta investigación. Este proceso de recolección de información fue llevado a cabo satisfactoriamente con todos los informantes y cada entrevista tuvo una duración entre trece (13) y veintiocho (28) minutos. Al final de cada entrevista, se les agradeció a los informantes por toda la información valiosa suministrada.

En cuanto a la codificación de las entrevistas con los estudiantes, cada entrevistado fue asignado un número dependiendo de orden en el que fueron entrevistados (1-7). Este número fue colocado como título de transcripción de cada entrevista (Estudiante entrevistado número 1, por ejemplo) y sus participaciones dentro de la misma fueron señaladas por las iniciales de sus nombres, mientras que el investigador fue identificado como "JC". Una leyenda con esta información fue incluida al inicio de cada transcripción de las entrevistas para evitar confusiones.

El análisis de los resultados arrojados por las entrevistas con los estudiantes se realizó por cada una de las quince (15) preguntas de la entrevista que fueron previamente organizadas según los diferentes elementos de análisis: 1) factores lingüísticos; 2) factores personales; 3) factores interpersonales; y 4) actuación docente. Es necesario destacar que para la realización del análisis, se tomaron en

cuenta las respuestas con mayor relevancia y coincidencia en los siete (7) estudiantes entrevistados, y se incluyeron extractos de las entrevistas para sustentar e ilustrar el análisis e interpretación de los resultados. Luego, se estableció una comparación con los resultados obtenidos a través del cuestionario (FLCAS) con el propósito de alcanzar una mejor comprensión del fenómeno de estudio. Finalmente, el investigador añadió un comentario final basado en toda información suministrada por los participantes en esta fase de la investigación.

En la tercera y última fase de recolección de información, se realizó una entrevista semiestructurada con tres (3) profesores de la signatura *Inglés III* de la Escuela de Idiomas Modernos fuera de su horario de clase y con su previa autorización oral. El investigador les informó que la información suministrada sería grabada, transcrita, y utilizada únicamente para los propósitos planteados esta investigación. La participación de los profesores tuvo como propósito proveer información acerca de sus perspectivas u opiniones acerca de a) su opinión ansiedad en sus clases de inglés; b) los aspectos de la lengua que puedan causarla; c) el efecto que tienen sus características personales; d) el impacto de las actividades que realizan; y e) su papel dentro del salón de clase al momento de aumentar o reducir los niveles de ansiedad que puedan experimentar sus estudiantes en las participaciones orales. Esta fase de recolección de información fue llevada a cabo satisfactoriamente con todos los informantes y cada entrevista tuvo una duración entre doce (12) y quince (15) minutos. Al final de cada entrevista, se les agradeció a los informantes por toda la información valiosa suministrada.

Para la codificación de la entrevista con los profesores, al igual que en el caso de los estudiantes, cada entrevistado fue asignado un número (1-3) según el orden cronológico en que fueron llevadas a cabo estas entrevistas (Profesor entrevistado número 1, por ejemplo). En la transcripción, sus participaciones fueron señaladas por las iniciales de sus nombres, mientras que el investigador fue identificado como "JC".

Una leyenda con esta información fue incluida al inicio de cada transcripción de las entrevistas para evitar inconvenientes.

El análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas con los profesores se hizo individualmente con cada una de las seis (6) preguntas realizadas. Se tomaron en cuenta los aspectos más relevantes y se incluyeron extractos de las entrevistas para sustentar y ejemplificar el análisis e interpretación de los resultados. Posteriormente, se estableció una comparación con la información proporcionada por las entrevistas con los alumnos, cuando fue posible, para poder realizar un análisis y discusión más profundos sobre el fenómeno estudiado. El propósito de esta comparación fue tomar en cuenta de manera detallada las percepciones y opiniones de ambos participantes involucrados en esta investigación (docentes y estudiantes). Finalmente, el investigador añadió un comentario final basado en toda información suministrada por los participantes en esta fase de la investigación.

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo correspondiente a los resultados obtenidos a través de los instrumentos utilizados en la recolección de datos en este estudio. El diseño para el análisis de resultados aplicado fue el Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS) que se caracteriza por tener una primera fase en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra fase en la que se recogen y evalúan los datos cualitativos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), DEXPLIS es un diseño de análisis “mixto que es de gran utilidad cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos... los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio” (p. 566). En la presente investigación se utilizó este diseño con el fin de emplear los resultados cualitativos como forma de ampliación y justificación de la interpretación de los datos cuantitativos iniciales.

En este estudio, se muestran inicialmente los datos obtenidos en valores de frecuencias (número de encuestados) y porcentajes al administrar el cuestionario conformado por 23 ítems de la Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera, original de Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), el cual fue adaptado por el investigador y validado a través de un juicio de expertos. Este cuestionario fue respondido por 48 estudiantes de la asignatura *Inglés III* de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela, para luego realizarse un análisis y discusión de los factores internos y externos, y sus correspondientes subsecciones que constituyen este cuestionario. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de la

información suministrada por los estudiantes y profesores en sus respectivas entrevistas semiestructuradas personalizadas y se incluyó una breve comparación entre los resultados de las entrevistas a los estudiantes y las de los profesores con el fin de obtener una visión más amplia de los factores abordados en la investigación.

4.1. Resultados del cuestionario basado en la Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera

Para el análisis detallado de los resultados arrojados por el cuestionario, dos factores principales fueron tomados en cuenta: los factores internos y los factores externos. Los primeros están constituidos por los factores lingüísticos y los factores relacionados con las emociones personales de los entrevistados, mientras que los segundos están formados por la relación que estos mantienen con sus compañeros de clase y el impacto de la actuación docente en su desempeño oral en clase. Cada factor principal y sus respectivas sub-categorías son analizadas por separado. A continuación, se presenta una distribución de los resultados obtenidos, los cuales están expresados en frecuencia (f) (número de alumnos) y porcentaje (%) (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Distribución de resultados por ítem del cuestionario escrito

Ítems	1: Totalmente en desacuerdo		2: En desacuerdo		3: De Acuerdo		4: Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	F	%	F	%
1	17	35,42	25	52,08	6	16,6	0	0
2	8	16,67	16	33,33	18	37,50	6	12,50

3	16	33,3	17	35,4	13	27,1	2	4,2
4	8	16,7	12	25	12	25	16	33,3
5	14	29	19	40	13	27	2	4
6	22	45,8	15	33,1	6	12,5	5	10,4
7	8	16,67	18	37,5	17	35,42	5	10,42
8	4	8,33	10	20,83	18	37,5	16	33,3
9	18	37,5	15	31,25	14	29,17	1	2,08
10	5	10,42	15	31,25	18	37,50	10	20,83
11	2	4,17	11	22,92	19	39,58	16	33,3
12	9	18,75	10	20,83	17	35,42	12	25
13	13	27,08	22	45,83	12	25	1	2,08
14	10	20,83	13	27,08	17	35,42	8	16,67
15	15	31,25	14	29,17	12	25	7	14,58
16	12	25	9	18,75	24	50	3	6,25
17	5	10,42	11	22,92	15	31,25	17	35,42
18	7	14,6	11	22,9	16	33,3	14	29,2
19	13	27,08	17	35,42	12	25	6	12,5
20	21	43,75	16	33,3	13	14,58	4	8,33
21	12	25	15	31,25	16	33,3	5	10,42
22	23	47,92	20	41,67	3	6,25	2	4,17
23	8	16,67	9	18,75	15	31,25	16	33,3

4.1.1. Factores internos

Los factores internos abarcan los elementos lingüísticos y los relacionados con las emociones personales. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con los factores lingüísticos.

4.1.1.1. Factores lingüísticos

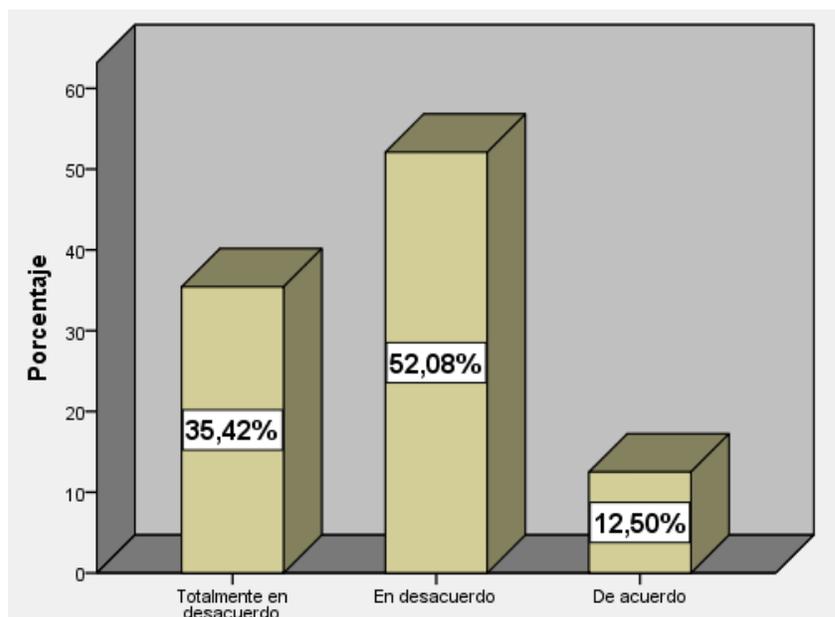
Los ítems del cuestionario que constituyen este factor fueron el número 1, 5, 8, 11, 12, 18 y 20. Se presenta el análisis de los resultados con su respectivo gráfico de barras a continuación.

Ítem 1: “Considero que el inglés es una lengua difícil de aprender.”

En el ítem 1, 25 estudiantes (52,08%) estuvieron *en desacuerdo*, y 17 (35,42%) estuvieron *totalmente en desacuerdo* con esta afirmación. En total, 42 estudiantes equivalente a un 87,5% consideraron que el inglés no es una lengua difícil de aprender en términos generales, tal como se ilustra en el Gráfico 2.

Gráfico 2

Ítem 1: “Considero que el inglés es una lengua difícil de aprender.”

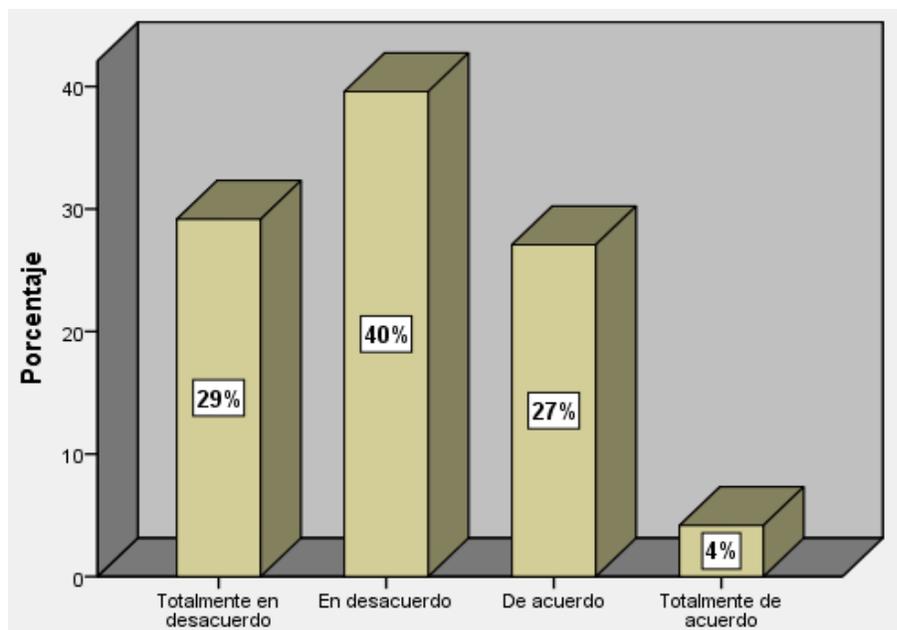


Ítem 5: “Con frecuencia me considero incapaz de expresarme fluida o correctamente en inglés.”

19 estudiantes (40%) se mostraron *en desacuerdo* con el enunciado en este ítem y 14 estudiantes (29%) expresaron estar *totalmente en desacuerdo*, registrándose una tendencia negativa de un 69% (33 estudiantes). Según estos resultados que se muestran en el siguiente gráfico (Gráfico 3), una gran parte de los encuestados se consideró, en líneas generales, lingüísticamente capaz de hablar la lengua fluida o correctamente, y de poseer un sentido de seguridad en la lengua que les permitiría hablar frecuentemente inglés de manera fluida o correcta.

Gráfico 3

Ítem 5: “Con frecuencia me considero incapaz de expresarme fluida o correctamente en inglés.”

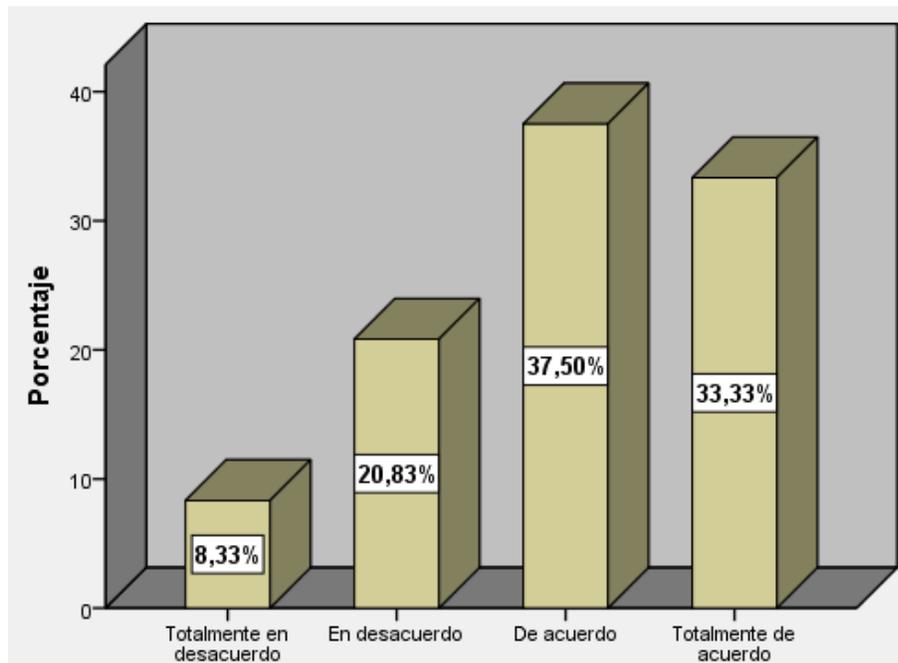


Ítem 8: “Me preocupa o genera frustración cuando no tengo una pronunciación correcta en mis participaciones en clase.”

En este ítem, 18 estudiantes (37,50%) estuvieron *de acuerdo* y 16 (33,33%) *totalmente de acuerdo* con este enunciado. Estos resultados reflejaron una tendencia afirmativa de 34 estudiantes que constituyen un 70,83%, lo cual evidencia que el tener una pronunciación correcta en clase es un factor lingüístico significativo que genera frustración o preocupación en la mayoría de los estudiantes encuestados. Los resultados se ilustran en el gráfico a continuación (gráfico 4).

Gráfico 4

Ítem 8: “Me preocupa o genera frustración cuando no tengo una pronunciación correcta en mis participaciones en clase.”

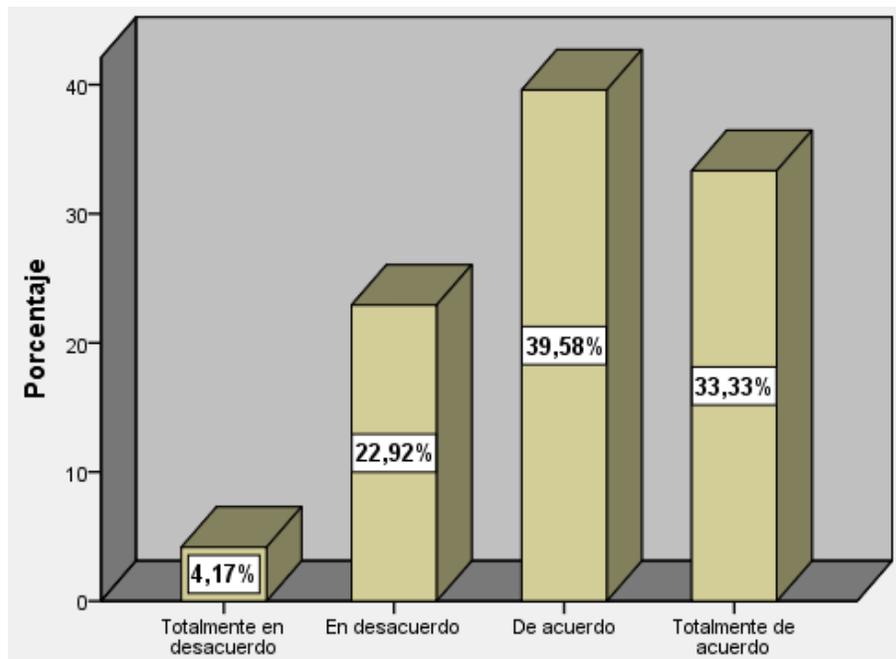


Ítem 11: “Me causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en mis intervenciones orales en clase.”

En este ítem, 19 estudiantes (39,58%) manifestaron *estar de acuerdo* y 16 (33,33%) estuvieron *totalmente de acuerdo*, sumando un total de 35 estudiantes (72,91%) quienes apoyaron este enunciado, mientras que 11 estudiantes (22,92%) estuvieron *en desacuerdo*. Esto evidencia que la mayoría de los encuestados consideró que cometer errores gramaticales es un aspecto lingüístico con un alto impacto afectivo y que genera ansiedad significativamente cuando intervienen oralmente en clase, tal como se puede observar en el Gráfico 5.

Gráfico 5

Ítem 11: “Me causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en mis intervenciones orales en clase.”

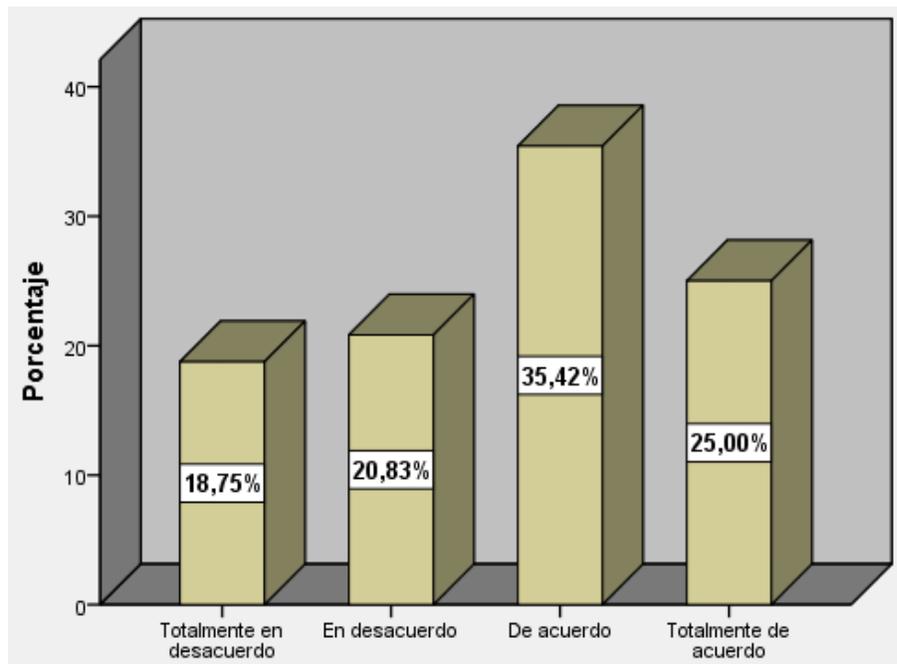


Ítem 12: “En las clases de inglés me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.”

En este ítem, 17 estudiantes (35,42%) señalaron estar *de acuerdo* con el enunciado, sumados a 12 estudiantes quienes estuvieron (25%) *totalmente de acuerdo*, reflejándose una tendencia positiva al ítem de 29 estudiantes (60,42%). En contraste, 10 encuestados (20,83%) opinaron estar *en desacuerdo* y 9 participantes (18,75%) *totalmente en desacuerdo*. Según estos resultados que se muestran en el siguiente gráfico (Gráfico 6), se puede considerar a la ansiedad o nerviosismo como un factor afectivo que probablemente puede influir en los procesos cognitivos tales como la retención y memoria en un numeroso grupo de estudiantes encuestados.

Gráfico 6

Ítem 12: “En las clases de inglés me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.”

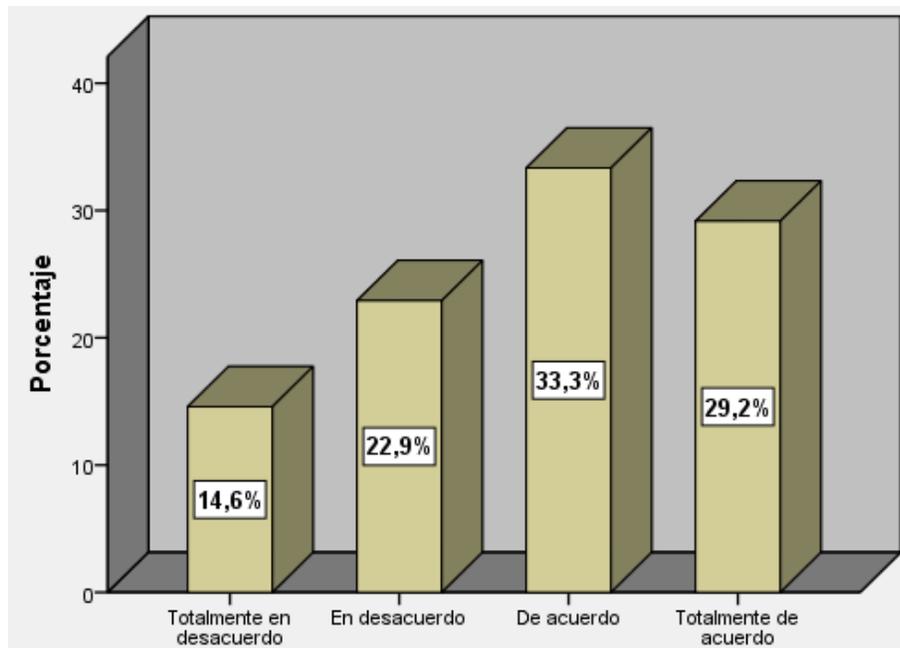


Ítem 18: “Considero que la falta de vocabulario cuando hablo en inglés me frustra o causa nerviosismo.”

En este ítem, 16 estudiantes (33,3%) manifestaron *estar de acuerdo* con la afirmación, mientras que 14 (29,2%) indicaron estar *totalmente de acuerdo*, registrándose una tendencia afirmativa en este ítem de un 62,5% (30 estudiantes). Sin embargo, una muestra de 11 estudiantes (22,9%) se mostraron estar *en desacuerdo* y 7 (14,6%) *totalmente en desacuerdo*. Estos resultados sugieren que la falta de vocabulario es un elemento con un impacto relativamente alto en la ansiedad que puedan sentir los alumnos al hablar en inglés en clases, así como se revela en el Gráfico 7.

Gráfico 7

Ítem 18: “Considero que la falta de vocabulario cuando hablo en inglés me frustra o causa nerviosismo.”

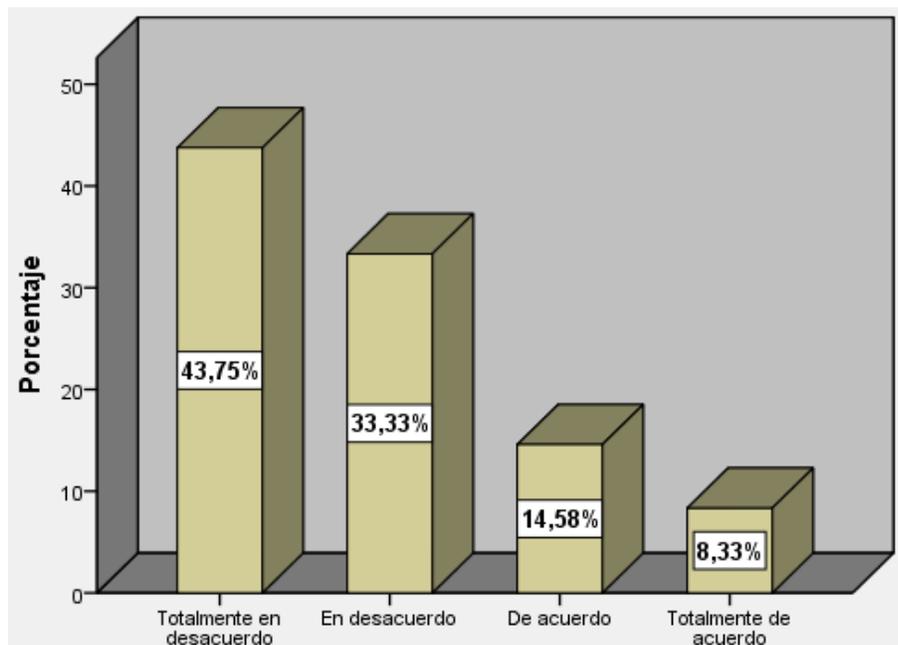


Ítem 20: “El material visto en clase es trabajado con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.”

La tendencia negativa hacia el planteamiento del ítem es considerablemente alta, al evidenciarse que 21 estudiantes (43,75%) estuvieron *totalmente en desacuerdo* y 16 (33,33%) *en desacuerdo*, lo cual dio un total de 37 encuestados (77,08%). Esto evidencia contundentemente que la rapidez del contenido trabajado no es un factor que genere preocupación en los participantes de esta investigación, tal como lo pone en claro el Gráfico 8.

Gráfico 8

Ítem 20: “El material visto en clase es trabajado con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.”



4.1.1.2. Factores relacionados con las emociones personales

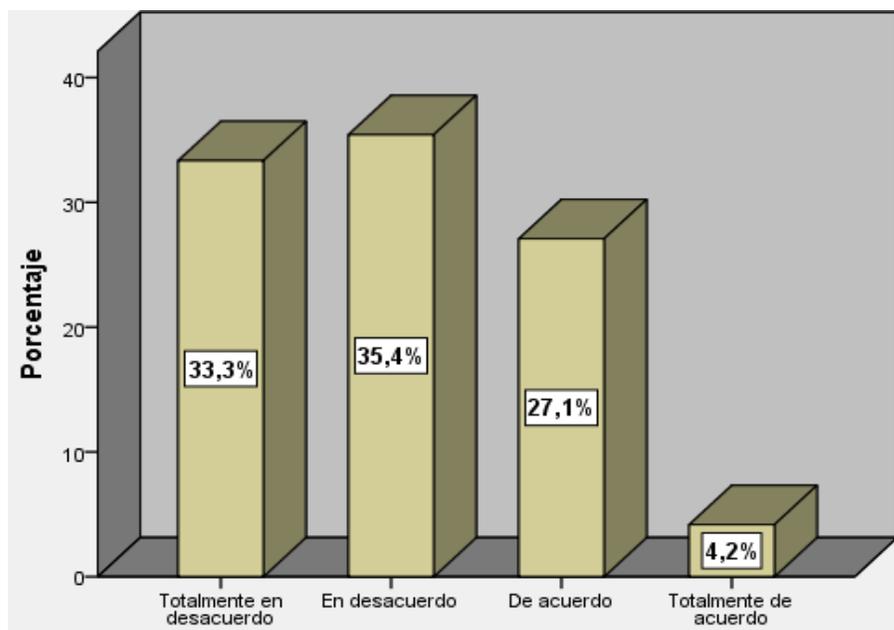
Los ítems del cuestionario que constituyen este factor son el número 3, 4, 6, 15, 17, 22, 23. Se presenta el análisis de los resultados con su respectivo gráfico de barras a continuación.

Ítem 3: “No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.”

En este ítem, 17 estudiantes (35,4%) registraron estar *en desacuerdo* con la afirmación, y 16 (33,3%) *totalmente en desacuerdo*, mostrándose una tendencia negativa de 33 estudiantes (68,7%). Por el contrario, 13 alumnos (27,1%) estuvo *de acuerdo*; Esto sugiere que el cometer errores en sus intervenciones en clase de inglés representa un elemento de significativa preocupación y ansiedad para una parte mayoritaria de los encuestados. El Gráfico 9 ilustra estos resultados.

Gráfico 9

Ítem 3: “No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.”

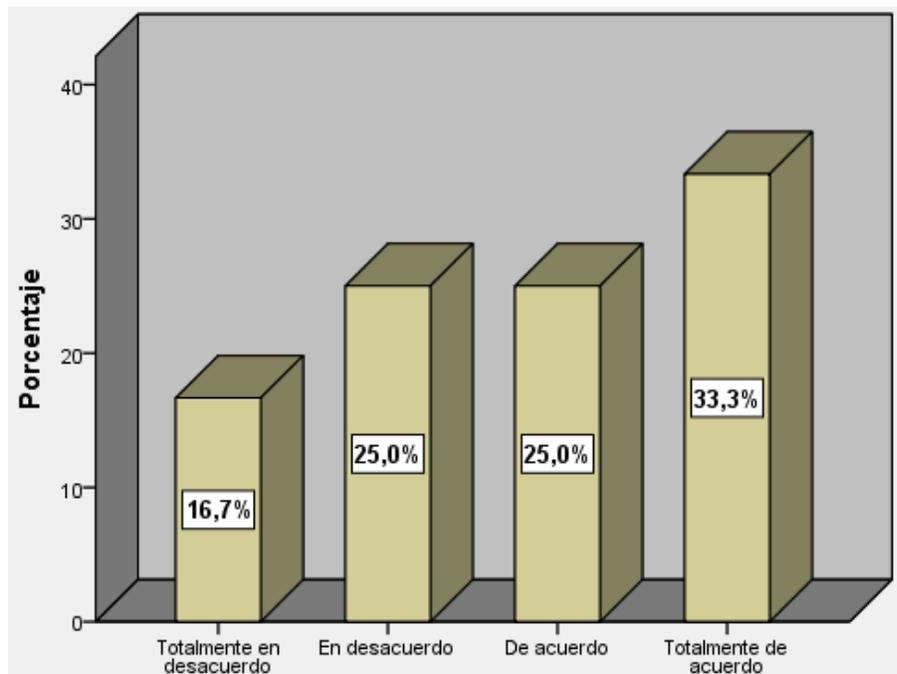


Ítem 4: “Me pongo nervioso o me confundo cuando hablo en la clase de inglés.”

En este ítem, los resultados están divididos casi igualmente hacia cada tendencia. Por un lado, 16 estudiantes (33,3%) apoyaron la afirmación del ítem al manifestarse *totalmente de acuerdo*, y 12 encuestados (25%) *de acuerdo*; mientras que 12 participantes (25%) se mostraron *en desacuerdo* con la afirmación, y 8 estuvieron (16,7%) *totalmente en desacuerdo*. Los porcentajes finales de este ítem, los cuales se visualizan en el Gráfico 10, reflejaron que 28 estudiantes (58,3%) apoyaron sentir preocupación o que muestran confusión cuando hablan en clase.

Gráfico 10

Ítem 4:” Me pongo nervioso o me confundo cuando hablo en la clase de inglés.”

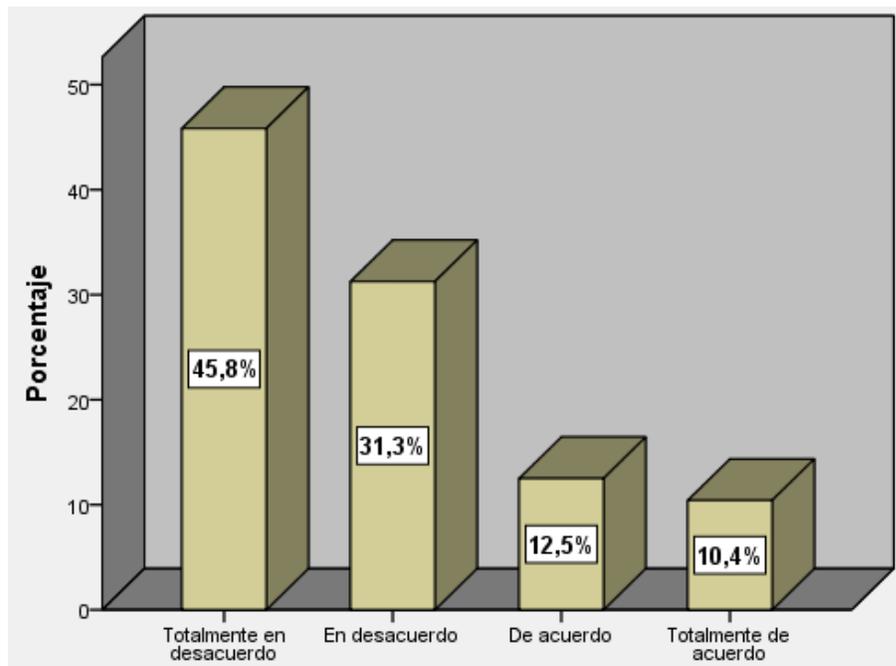


Ítem 6: “Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de inglés.”

Los resultados en este ítem indicaron que 22 estudiantes (45,8%) consideraron estar *totalmente en desacuerdo*, y 15 de ellos (31,3%) *en desacuerdo*, acumulando 37 estudiantes (71,1%). Estos resultados evidencian que la mayoría de encuestados manifiestan no sentir temor o miedo ante la información y el contenido presentados por el profesor en sus clases de inglés. Estos resultados se ejemplifican en el siguiente gráfico (Gráfico 11).

Gráfico 11

Ítem 6: “Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de inglés.”

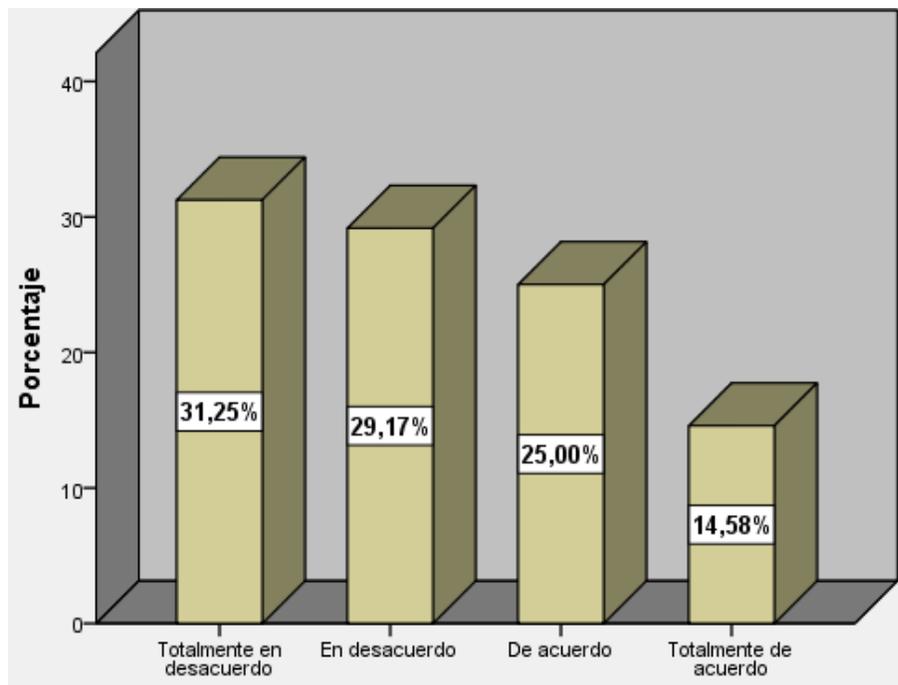


Ítem 15: “Me avergüenza contestar de modo voluntario en las clases de inglés.”

En este ítem, 15 alumnos (31,25%) señalaron estar *totalmente en desacuerdo* con el enunciado, y 14 de estos (29,17%) *en desacuerdo*. Los resultados reflejaron que un grupo conformado por 29 estudiantes (60,42%) no le avergüenza participar de manera voluntaria en las clases de inglés. Sin embargo, podría pensarse que la participación voluntaria de los 19 estudiantes (39,58%), quienes mostraron una tendencia afirmativa hacia el enunciado, podría verse influenciada por emociones negativas tales como la vergüenza o nerviosismo por cometer errores en clase. Véase el Gráfico 12 a modo de ilustración de los resultados.

Gráfico 12

Ítem 15: “Me avergüenza contestar de modo voluntario en las clases de inglés.”

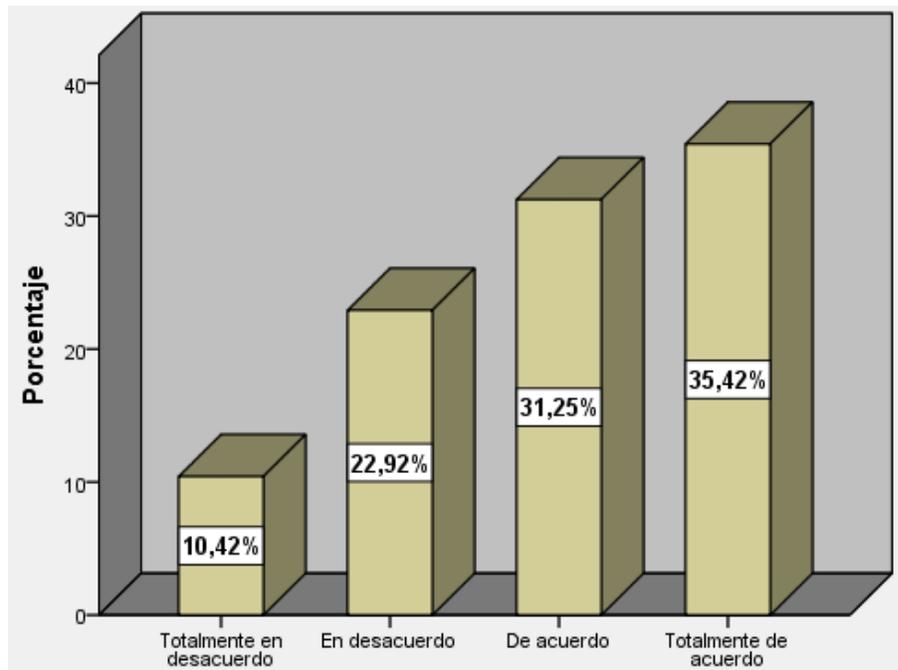


Ítem 17: “No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.”

En este ítem, 17 estudiantes (35,42%) registraron estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación y 15 de ellos (31,25%) *de acuerdo*, obteniendo una tendencia positiva de 31 estudiantes (66,67%). Por el contrario, una muestra de 11 alumnos (22,92%) reflejó estar *en desacuerdo*; Estos resultados sugieren que una la mayoría de los encuestados considera que la preparación previa a las clases de inglés reduce la presión y la ansiedad que puedan sentir, así como se ilustra en el siguiente gráfico (Gráfico 13).

Gráfico 13

Ítem 17: “No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.”

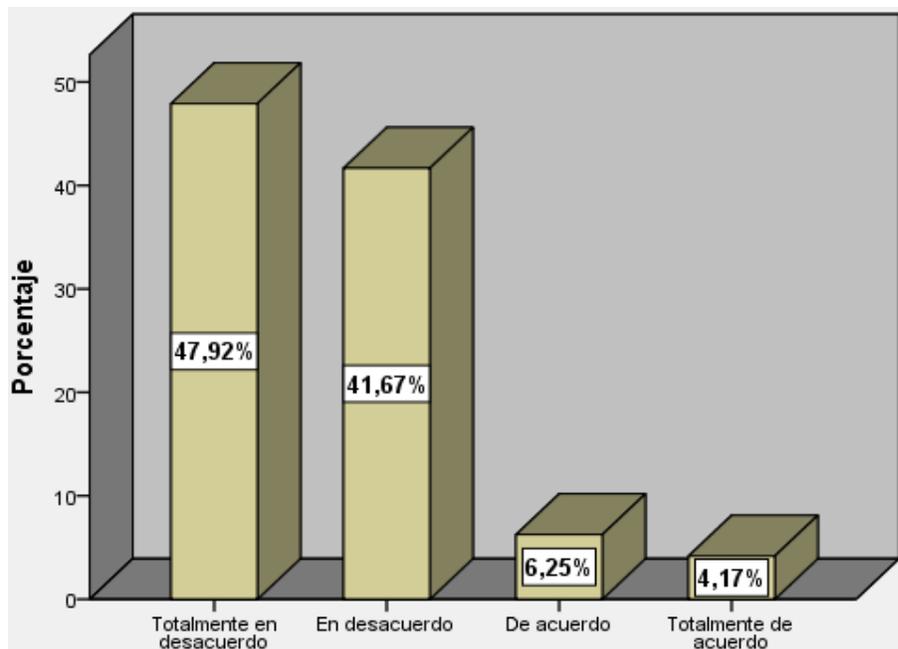


Ítem 22: “Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar inglés.”

La tendencia negativa hacia el planteamiento de este ítem es notablemente alta, debido a que 23 estudiantes (47,92%) opinaron estar *totalmente en desacuerdo* y 20 encuestados (41,67%) *en desacuerdo*, sumando un total de 43 encuestados (89,63%). Con estos resultados, puede apreciarse claramente que las reglas del inglés en general que los estudiantes deben aprender no abruma ni estresan significativamente a la mayoría de los participantes en esta encuesta. El Gráfico 14 ilustra estos resultados.

Gráfico 14

Ítem 22: “Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar inglés.”

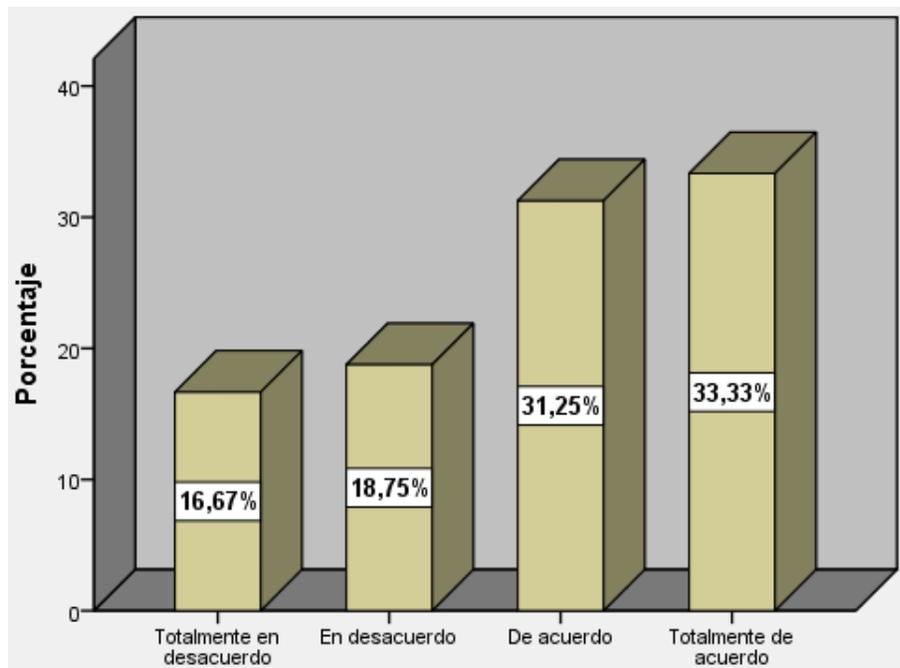


Ítem 23: “Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en las clases de inglés”

En este ítem, 16 estudiantes (33,3%) indicaron *estar totalmente de acuerdo* con el enunciado, y 15 de ellos (31,25%) *de acuerdo*, resultando en una tendencia afirmativa en este ítem de 31 estudiantes (64,58%). Estos resultados señalaron el alto impacto afectivo o nerviosismo que puede causar el hecho de que se les pida intervenir oralmente en sus clases de inglés en un grupo mayoritario de encuestados, tal como evidencia en el Gráfico 15.

Gráfico 15

Ítem 23: “Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en las clases de inglés”



4.1.1.3. Discusión sobre los resultados de los factores internos

En la categoría de los factores internos, los resultados obtenidos por medio del cuestionario presentan algunos de los componentes propuestos por Horwitz, Horwitz y Cope (1986), de los cuales resaltan (1) la aprehensión comunicativa y (2) el miedo a una evaluación social negativa por parte de sus compañeros. Por un lado, los resultados de los ítems acerca de los factores lingüísticos, que están estrechamente relacionados con la dimensión cognitiva del aprendizaje, ponen en manifiesto la aprehensión comunicativa que puede experimentar el estudiante a la hora de comunicarse oralmente en inglés. Para ilustrar esto, en los ítems (8), (11) (12) y (18), puede apreciarse que los estudiantes experimentan altos niveles de ansiedad o nerviosismo con respecto a los diferentes componentes del inglés como la gramática, la pronunciación y el vocabulario, particularmente al cometer errores o no mostrarse competente en algunos de estos aspectos. La frustración y aprehensión comunicativa, que pueden estar asociadas a pensamientos negativos relacionados con el fracaso o error anticipados, perjudican a los estudiantes en su producción oral al momento de participar en sus clases de inglés. Sin embargo, cabe destacar que en los ítems 1, 5 y 20, la mayoría de los encuestados no considera al inglés en general como una lengua difícil de aprender, no se sienten incapaces de hablar la lengua fluidamente, ni les preocupa la rapidez con que se trabaja el material en clase. Estos resultados sugieren que la ansiedad en los estudiantes se presenta específicamente en los diferentes componentes del idioma por separado (vocabulario, gramática y pronunciación) cuando se les pide a los estudiantes que demuestren competencia en ellos.

Por otro lado, los resultados de los ítems acerca de los factores relacionados con las emociones personales muestran el posible miedo a una evaluación social negativa por parte de sus compañeros o del profesor (pérdida del respeto o estima por parte de ambos), además de la falta de confianza en sí mismos o en su capacidad en la lengua. Estos dos elementos son analizados por separado a continuación:

1) *Miedo a una evaluación social negativa.* Los ítems 3, 15 y 23 de los factores relacionados con las emociones personales abordan el posible miedo a una evaluación social negativa que pueden experimentar los estudiantes por parte de sus compañeros o del profesor. En los resultados de estos ítems, se puede evidenciar la ansiedad que experimentan la mayoría de los encuestados (33 equivalente a un 68,7%) cuando cometen errores cuando hablan en inglés, y relativamente un alto número de estudiantes (31: 64,58%) que se les acelera el corazón cuando se les pide que intervengan en las clases de inglés. Estos resultados pueden estar asociados al miedo a la desaprobación y a perder el respeto de parte de sus compañeros y del profesor, sumado a la tensión que podrían experimentar al anticipar mentalmente el fracaso o el error cuando son requeridos que participen oralmente en clase. Con respecto a la corrección de errores, los resultados de este estudio son apoyados por el trabajo de Gkonou (2013), en los cuales se observó que “la ansiedad en el habla estuvo relacionada con la tendencia de los estudiantes a dejarse intimidar por los errores que cometían en clase, a tener un sentimiento personal de baja autoeficacia y miedo al fracaso” (p. 98).

2) *Falta de confianza en sí mismos o en su capacidad en la lengua.* Los ítems 4, 6, 17 y 22 forman parte de esta categoría. En el ítem 4, un número levemente superior a la mitad de los encuestados (28: 58,39%) presenta nerviosismo cuando habla en inglés, lo cual pudiera indicar falta de confianza o de competencia en la lengua. Sin embargo, en los ítems 6 y 22 los estudiantes manifiestan tener confianza en sí mismos ya que a la mayoría no les preocupa no entender lo que el profesor, ni les abruma la cantidad de reglas que deben aprender para poder hablar en inglés. Aunado a ello, en el ítem 17 una cantidad importante de estudiantes (31 equivalente a un 66,67%) no siente presión ni ansiedad porque se prepara con antelación para las clases de inglés, lo que puede verse como una estrategia para potenciar su confianza personal y su capacidad en la lengua.

Adicionalmente, tomando en cuenta la teoría presentada en el trabajo (Ver Capítulo 2), pudo evidenciarse la presencia del filtro afectivo según Krashen (1985), cuya hipótesis plantea que una segunda lengua no es siempre asimilada cognitivamente en su totalidad debido a factores afectivos que lo dificultan. Este filtro o “bloqueo” se origina gracias a factores emocionales (internos) tales como el miedo, la ansiedad, motivación baja, entre otros. En este estudio, los ítems 2, 3, 4, 12 y 23 del cuestionario escrito (Ver Anexo A) ejemplificaron la posible aparición de este filtro. En la Tabla 5, se evidencia que el filtro afectivo se encuentra alto (*mental block up*) en al menos la mitad o la mayoría de los participantes. Esto podría traducirse en una ansiedad alta, la cual puede acarrear una autoestima y disposición a tomar de riesgos bajas, ocasionando poca participación oral en clase por parte de los estudiantes.

Tabla 5

Ítems del cuestionario que ejemplifican el filtro afectivo alto según Krashen (1985)

Ítem del cuestionario	Resultado en % al enunciado (De acuerdo o En desacuerdo)
2. A menudo me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés en frente de mis compañeros de clase.	50% de tendencia afirmativa (De acuerdo).
3. No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.	68,7% de tendencia negativa (En desacuerdo) al enunciado.
4. Me pongo nervioso o me confundo cuando hablo en la clase de inglés.	58,3% de tendencia afirmativa (De acuerdo).
12. En las clases de inglés me pongo tan nervioso que se olvidan algunas cosas que sé.	60, 4% de tendencia afirmativa (De acuerdo).
23. Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en las clases de inglés.	64,5% de tendencia afirmativa (De acuerdo)

4.1.2. Factores externos

En esta investigación, los factores externos incluyen la relación de los estudiantes con sus compañeros de clase y con el profesor. Cada elemento fue revisado por separado, tomando en cuenta cada ítem que lo constituye con su posterior análisis. A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre los factores acerca de la relación con los compañeros de clase.

4.1.2.1. Factores acerca de la relación con los compañeros de clase

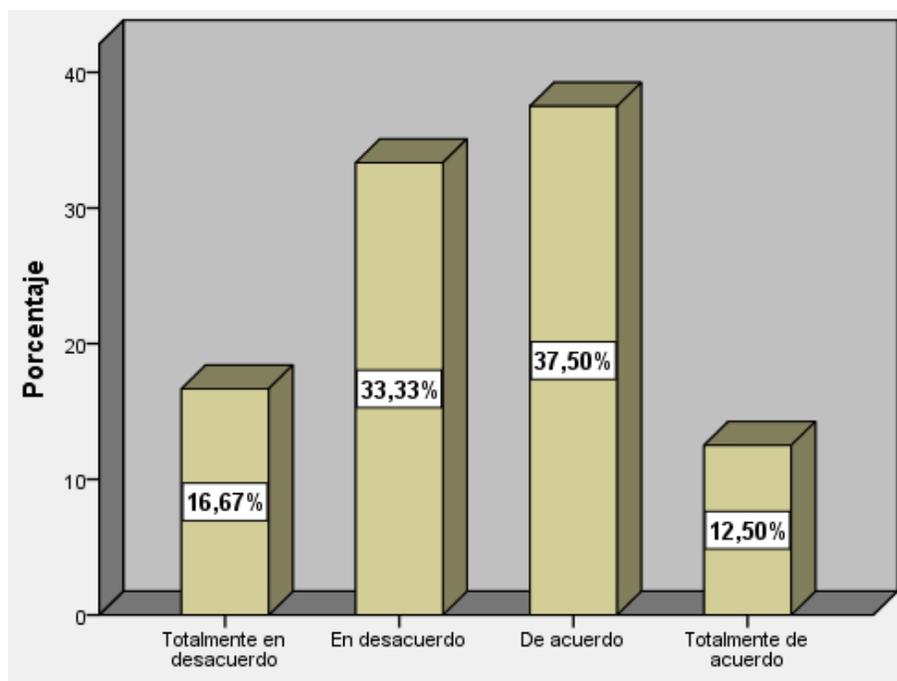
Los ítems del cuestionario que constituyen este factor son el número 2, 7, 9, 10 y 19. Se presenta el análisis de los resultados con su respectivo gráfico de barras a continuación.

Ítem 2: “A menudo me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés en frente de mis compañeros de clase.”

En este ítem, los resultados están totalmente divididos, ya que se muestra una tendencia de un 50% a favor y en contra de la afirmación. Por un lado, 18 estudiantes (37,50%) manifestaron estar *de acuerdo* con el enunciado, y 6 de ellos (12,50%) *totalmente de acuerdo*. Por otro lado, 16 encuestados (33,33%) señalaron estar *en desacuerdo* con la proposición, y 8 (16,67%) *totalmente en desacuerdo*. Este resultado sugiere que la mitad de los encuestados se siente seguro al hablar en frente de sus compañeros de clase; mientras que la otra mitad experimenta ciertos niveles de inseguridad o ansiedad al hacerlo. Estos datos pueden verse en el siguiente gráfico (Gráfico 16).

Gráfico 16

Ítem 2: “A menudo me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés en frente de mis compañeros de clase.”



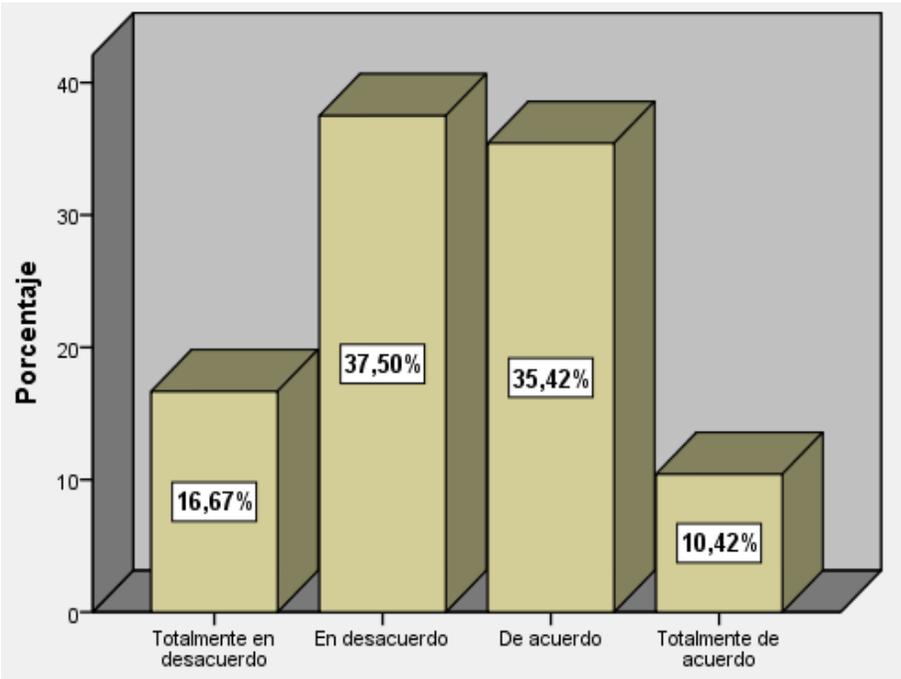
Ítem 7: “Pienso frecuentemente que mis compañeros son mejores hablando inglés que yo.”

En este ítem, los resultados están divididos casi equitativamente hacia cada tendencia, ya que 18 estudiantes (37,50%) indicaron estar *en desacuerdo* con el enunciado, y 8 (16,67%) *totalmente en desacuerdo*; mientras que 17 encuestados (35,42%) apoyaron la afirmación del ítem al estar *de acuerdo*, sumados a los 5 estudiantes (10,42%) quienes estuvieron *totalmente de acuerdo*. Los porcentajes en este ítem registraron que 26 participantes, equivalente a un 54,17%, no consideraron que sus compañeros de clase son mejores que ellos cuando hablan en inglés. Sin

embargo, es necesario acotar que 22 encuestados (45,84) indicaron que su nivel de inglés es inferior al de sus compañeros, lo que puede causarles incomodidad o aprehensión comunicativa en algunos casos. Estos resultados se ilustran en el gráfico a continuación (Gráfico 17).

Gráfico 17

Ítem 7: “Pienso frecuentemente que mis compañeros son mejores hablando inglés que yo.”

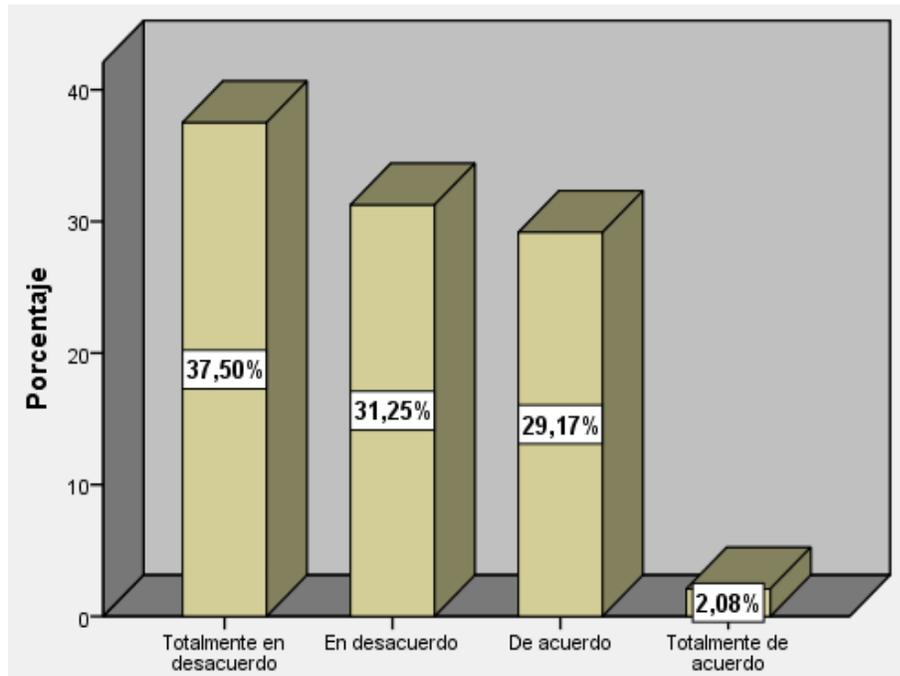


Ítem 9: “Me preocupa que el profesor o compañeros de clase evalúen o corrijan mi desempeño oral en la clase de inglés.”

En este ítem, 18 estudiantes (37,5%) registraron estar *totalmente en desacuerdo* con el enunciado y 15 de ellos (31,25%) *en desacuerdo*, obteniéndose una tendencia negativa al enunciado de 33 estudiantes (68,75%). Por el contrario, 14 estudiantes (29,17%) opinaron estar *de acuerdo* con la afirmación del ítem. Este resultado sugiere que no existe una preocupación significativa en una parte mayoritaria de los encuestados al ser evaluados o corregidos por otros participantes cuando realizan actividades orales en inglés. El gráfico a continuación (gráfico 18) ejemplifica estos resultados.

Gráfico 18

Ítem 9: “Me preocupa que el profesor o compañeros de clase evalúen o corrijan mi desempeño oral en la clase de inglés.”

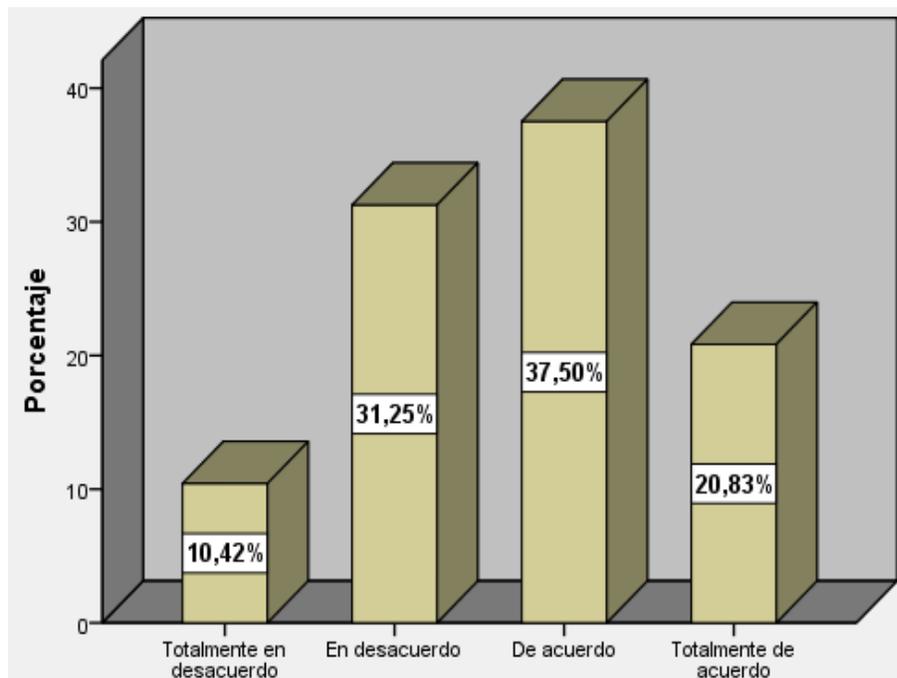


Ítem 10: “Me siento más cómodo hablando con mis compañeros de clase que con el profesor.”

En este ítem, los resultados están divididos casi igualmente hacia cada tendencia. 18 estudiantes (37,50%) estuvieron *de acuerdo* con la afirmación, y 10 (20,83%) *totalmente de acuerdo*. Sin embargo, 15 encuestados (31,25%) se mostraron *en desacuerdo* con la afirmación y sólo 5 (10,42%) *totalmente en desacuerdo* (ver Gráfico 19). Los resultados obtenidos en este ítem reflejan que al menos un 58,3% (28 estudiantes) sienten más comodidad o confianza hablando con sus compañeros de clase que con los profesores. Este resultado podría deberse a la cercanía, confianza y sentido de pertenencia que desarrollan los estudiantes con sus compañeros durante el período académico.

Gráfico 19

Ítem 10: “Me siento más cómodo hablando con mis compañeros de clase que con el profesor.”

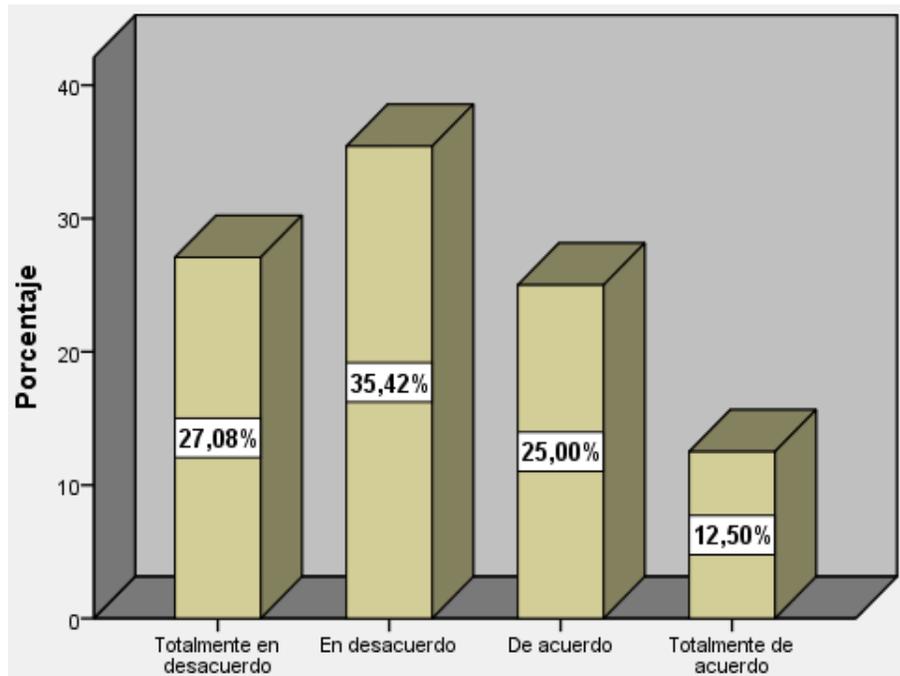


Ítem 19: “Siento que mis compañeros me evalúan o juzgan cuando hablo en inglés en clase.”

En este ítem, 17 estudiantes (35,42%) manifestaron estar *en desacuerdo* con la afirmación, y 13 (27,08%) *totalmente en desacuerdo*, registrándose una tendencia negativa hacia la afirmación en este ítem de un 62,5% (30 estudiantes). Cabe destacar que una muestra considerable de estudiantes mostró una tendencia afirmativa hacia este enunciado contando con 12 alumnos (25%) *de acuerdo* y 6 (12,5%) *totalmente de acuerdo*. Según estos resultados, un grupo superior a la mitad de los encuestados (30 estudiantes) no siente juzgado ni evaluado por sus compañeros cuando hablan en inglés en clase, tal como lo muestra el siguiente gráfico (Gráfico 20).

Gráfico 20

Ítem 19: “Siento que mis compañeros me evalúan o juzgan cuando hablo en inglés en clase.”



4.1.2.2. Factores relacionados con la actuación docente

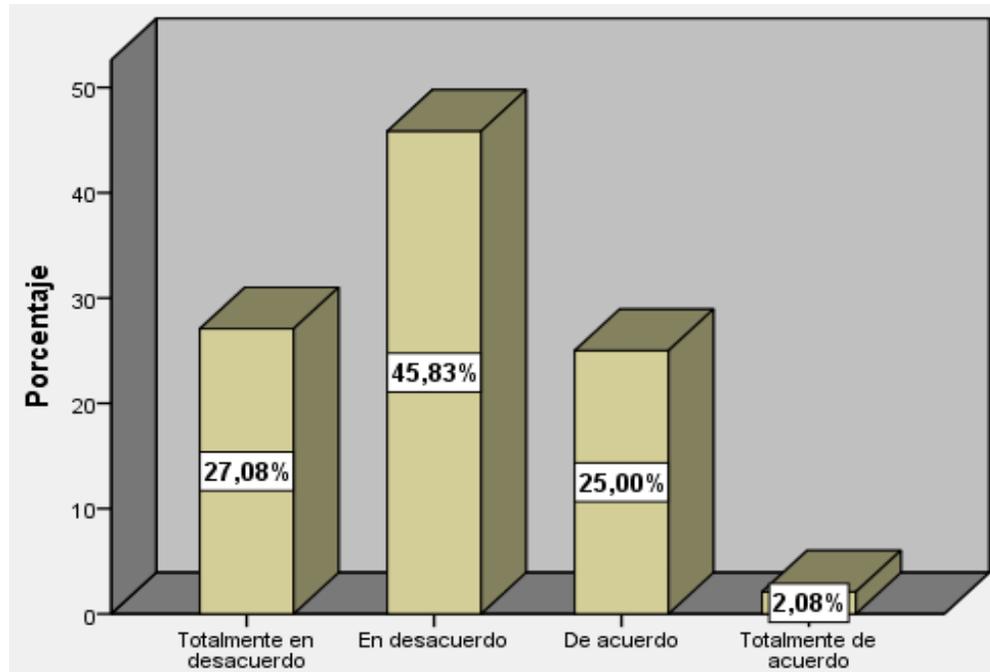
Los ítems del cuestionario que constituyen este factor son el número 13, 14, 16, 21, los cuales se muestran con sus respectivos análisis acompañados de un gráfico de barras.

Ítem 13: “Me produce temor o ansiedad que el profesor corrige con frecuencia los errores que cometo cuando hablo en inglés.”

En este ítem, 22 estudiantes (45,83%) se mostraron *en desacuerdo*, y 13 de ellos (27,08%) *totalmente en desacuerdo*, sumando un total de 35 estudiantes (72,91%) que mostraron una tendencia negativa hacia este enunciado, mientras que 12 estudiantes (25%) apoyaron la afirmación de este ítem al estar *de acuerdo*. Este resultado refleja que la mayoría de los encuestados no considera que las correcciones frecuentes de los profesores como un elemento generador de ansiedad o frustración. El gráfico a continuación (Gráfico 21) ilustra estos datos.

Gráfico 21

Ítem 13: “Me produce temor o ansiedad que el profesor corrige con frecuencia los errores que cometo cuando hablo en inglés.”



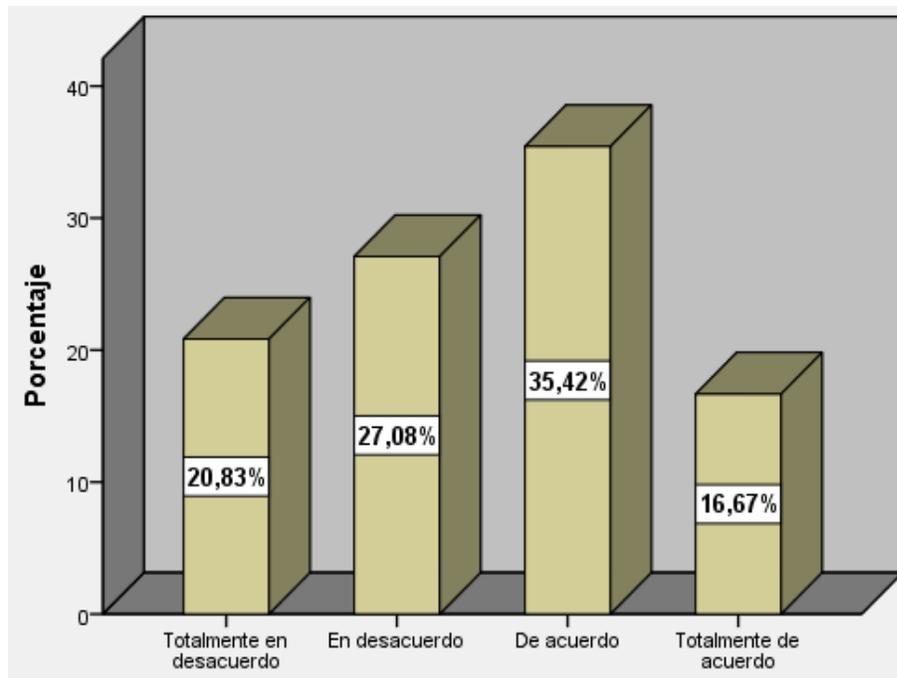
Ítem 14: “El profesor aumenta la ansiedad que pueda sentir cuando participo en actividades orales en clase.”

En este ítem, los resultados se encuentran divididos, ya que se muestra una tendencia a favor de la afirmación de un 52,09% (25 participantes) y una en contra de 47,91% (23 estudiantes). Por un lado, 17 estudiantes (35,42%) manifestaron estar *de acuerdo* con el enunciado, y 8 de ellos (16,67%) *totalmente de acuerdo*. Por otro lado, 13 alumnos (27,08%) señalaron estar *en desacuerdo* con la proposición, y 10 (20,83%) *totalmente en desacuerdo*. Este resultado sugiere que más de la mitad de los encuestados siente que sus niveles de ansiedad son aumentados por profesor cuando

participan oralmente en clase. Los números de estudiantes y sus respectivos porcentajes son presentados en el siguiente gráfico (Gráfico 22).

Gráfico 22

Ítem 14: “El profesor aumenta la ansiedad que pueda sentir cuando participo en actividades orales en clase.”



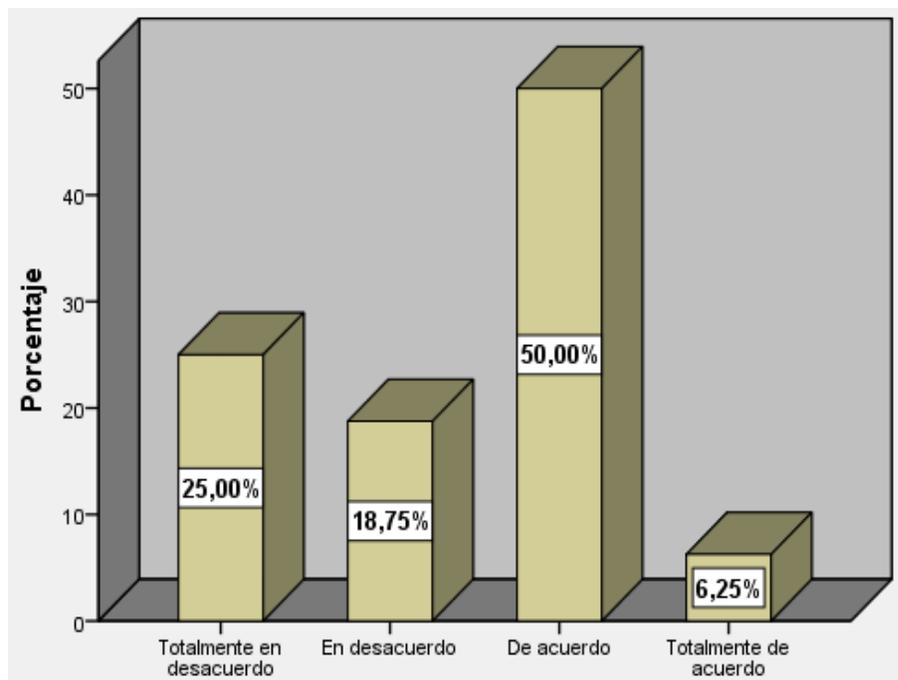
Ítem 16: “El tipo de actividades en clase aumentan mi ansiedad o nerviosismo cuando participo en actividades orales en clase”

En este ítem, los resultados se muestran muy parecidos hacia cada tendencia. En cuanto a la tendencia afirmativa, 24 encuestados (50% de los participantes) opinaron estar *de acuerdo* con la afirmación, al que se le unen 3 estudiantes (6,25%) que se mostraron *totalmente de acuerdo* con el ítem. Los resultados en este ítem sugieren que 27 encuestados (56,25%) consideraron que las actividades realizadas en

clase aumentan la ansiedad o nerviosismo que puedan sentir cuando participan oralmente en clases de inglés, tal como se muestra en el siguiente gráfico (Gráfico 23).

Gráfico 23

Ítem 16: “El tipo de actividades en clase aumentan mi ansiedad o nerviosismo cuando participo en actividades orales en clase”

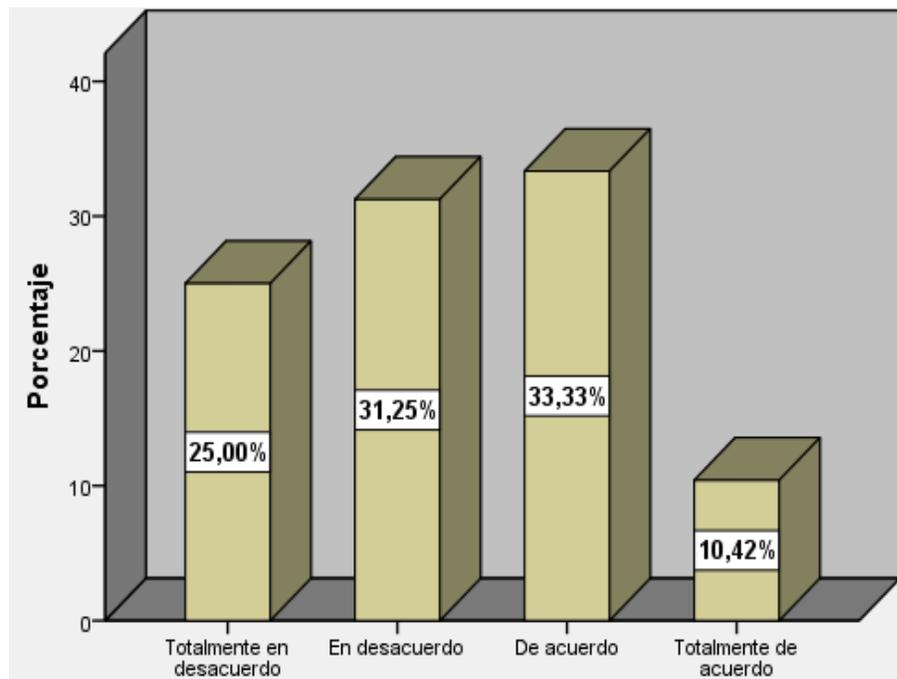


Ítem 21: “Las características personales de los profesores de inglés aumentan la ansiedad que pueda sentir en las clases de inglés.”

En este ítem, se puede evidenciar una tendencia negativa hacia el enunciado al mostrarse 12 encuestados (25%) quienes opinaron estar *totalmente en desacuerdo* y 15 de ellos (31,25%) *en desacuerdo*, Por el contrario, 16 participantes (33,33%) indicando estar *de acuerdo* y 5 de ellos (10,42%) *totalmente de acuerdo*. Estos porcentajes señalaron que las características personales de los profesores, en general, podrían influir considerablemente en la ansiedad que puedan sentir 21 participantes (43,75%) estudiantes en sus clases, como se evidencia en el gráfico a continuación (Gráfico 24).

Gráfico 24

Ítem 21: “Las características personales de los profesores de inglés aumentan la ansiedad que pueda sentir en las clases de inglés.”



4.1.2.3. Discusión sobre los resultados de los factores externos

En relación con los factores externos, los resultados sugieren que el tipo de dinámicas o actividades en clase, o la forma en las que el profesor las abordan, y su actuación docente en general pueden ser elementos que causan nerviosismo en los estudiantes. Por ejemplo, 27 encuestados (56,25%) afirman que el tipo de actividades orales realizadas en clase aumentan su ansiedad (ítem 16), y 25 estudiantes (52,09%) consideran que el profesor en general aumenta la ansiedad que puedan sentir cuando hablan en inglés (ítem 14). Tomando en cuenta los resultados en ambos ítems, pudiera sugerirse que el desempeño del docente tiene un impacto afectivo relativamente alto en sus estudiantes cuando estos participan oralmente en clase. Sin embargo, la mayoría de los encuestados no considera la frecuencia con la que los profesores corrigen sus errores (ítem 13), y sus características personales (ítem 21) como elementos con un alto impacto afectivo, o generadores de nerviosismo al mostrarse en desacuerdo en un 72,91% (35 encuestados) y un 56,25% (27) respectivamente.

Con respecto a la relación con sus compañeros, los resultados de la encuesta sugieren que los demás estudiantes en clase también representan un elemento que podría generar ansiedad en participaciones orales en clase. Por ejemplo, en el ítem 2, la mitad de los encuestados (24 estudiantes) afirma sentirse inseguros al hablar en frente de sus compañeros de clase. Esta inseguridad podría originarse internamente en el hecho de que muchos piensan que sus compañeros son mejores hablando inglés (45,83% equivalente a 22 encuestados) como lo propone el ítem 7 de la encuesta. Sin embargo, estos estudiantes rechazan mayoritariamente sentir preocupación a ser evaluados o corregidos por sus compañeros cuando hablan en inglés (33 estudiantes que equivale a 68,75%) como lo propone el ítem 9; adicionalmente, un 62,5% (30 estudiantes) niega sentirse evaluado o juzgado por sus compañeros cuando hablan en inglés en clase (ítem 19), mientras que un 58,3% (28 encuestados) sostiene sentirse más cómodo hablando con ellos que con el profesor (ítem 10). A pesar de que se

evidencian porcentajes relativamente altos en los ítems que muestran a la relación con los compañeros como un elemento generador de ansiedad, estos no superan el 50% de los participantes en ninguno de los ítems. En consecuencia, podría inferirse que la influencia de los compañeros tiene un impacto medianamente alto en el desempeño oral de los participantes de este estudio.

4.2. Resultados de la entrevista semiestructurada con los estudiantes

La entrevista semiestructurada con los estudiantes tuvo como objetivo 1) complementar la información suministrada por el cuestionario aplicado anteriormente en esta investigación; 2) explorar un poco más a fondo los factores internos y externos que pueden causar ansiedad en los entrevistados y 3) brindarles un espacio en el que pudieran expresarse libremente acerca del tema de investigación. La entrevista fue llevada a cabo satisfactoriamente con siete (7) estudiantes de la asignatura *Inglés III* para tener una visión más amplia del fenómeno de estudio y está constituida por 15 preguntas, distribuidas en cuatro (4) secciones: (1) factores lingüísticos; (2) factores personales; (3) factores interpersonales; y (4) actuación docente. Las respuestas proporcionadas por los entrevistados en cada pregunta fueron analizadas por separado y comparadas con los resultados obtenidos en los ítems del cuestionario, cuando fue posible, como se muestra a continuación.

4.2.1. Factores lingüísticos

(1) “*¿Qué clase de dificultades o problemas lingüísticos (gramaticales, léxicos, de pronunciación, entre otros) presentas cuando hablas en inglés? Explica o razona tu respuesta.*”

Los componentes que más le causan problemas o dificultades a la mayoría de los entrevistados son la gramática y la pronunciación. Ellos expresaron que tienden a

cometer errores en estos aspectos, principalmente por falta de práctica o no haberse preparado con antelación. Sumado a estos aspectos, un par de encuestados considera que el vocabulario es el aspecto que más le causa problemas por la extensa cantidad de palabras que tienen que memorizar y aprender.

(2) *“¿Preocuparte por tener una pronunciación correcta en tus participaciones en clase tiende a causar mucha ansiedad en ti? ¿Por qué? Provee un ejemplo si es posible.”*

La mayoría de los entrevistados (4, equivalente a un 57,14%) manifestaron que tener una pronunciación correcta en clase les causa ansiedad por diferentes razones, entre las cuales resaltan principalmente (1) el no estar al nivel de sus compañeros de clase o del curso; y (2) la presión interna (personal) de querer pronunciar correctamente y no poder hacerlo con frecuencia. Para ilustrar estos aspectos, un participante afirmó que *“Me da ansiedad porque en algunas clases siento que hay muchos compañeros que tienen una excelente pronunciación y eso como que me da pena... Estar en un nivel donde quizás palabras que debería saber, las pronuncio mal”*; otra participante confesó que: *“Me pongo muy nerviosa y entonces por querer hacerlo bien, o por querer decirlo bien... lo digo mal, o siento que lo digo mal”*; mientras que otro expuso: *“Me cuesta mucho porque siento que no... estoy preparado todavía... todavía no sé inglés”*. Este resultado es corroborado por el alto porcentaje de encuestados (34 estudiantes, que equivalen a un 70,8%) en el ítem 8 del cuestionario, el cual afirmaron que tener una pronunciación correcta en sus participaciones en clase les genera frustración o preocupación. Este resultado posiciona a la pronunciación como el segundo factor lingüístico que genera mayor ansiedad y nerviosismo en los estudiantes de este estudio.

(3) *“¿Te causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en tus intervenciones orales en clase? ¿Por qué? Provee un ejemplo si es posible.”*

Seis (6) de siete (7) entrevistados (85,71%) respondieron que definitivamente cometer errores gramaticales les produce nerviosismo o incomodidad y que a veces se cohíben de participar oralmente en clase, porque sienten que deben hacerlo de manera perfecta (búsqueda de perfeccionismo) o sin cometer errores, mucho menos los considerados por ellos como “básicos”. Adicionalmente, estos estudiantes consideran que cometen errores gramaticales al sentir inseguridad en ellos mismo y la presión de no poder demostrar el nivel requerido por el curso. Estos elementos generadores de ansiedad se evidencian en sus respuestas tales como: *“No quiero cometer errores, quiero hacerlo perfecto; y como sé que tengo debilidades en la gramática, me abstengo a responder porque no quiero cometer errores”*; *“Me causa incomodidad saber que lo estoy cometiendo y que me estoy equivocando en algo que ya debería dominarlo porque es algo muy básico*; o cuando expresan que *“Tercer año... ya tú tienes que dominar el idioma; y la persona cuando está en tercer año, y aún tiene problemas gramaticales... simples y los comete, eso es... un problema”*.

Por su parte, en el ítem 11 del cuestionario puede evidenciarse un alto porcentaje de encuestados constituido por un 72,91% (35 estudiantes) que muestra una tendencia positiva hacia el enunciado que plantea el sentir nerviosismo o incomodidad cuando comete errores gramaticales. Cabe destacar que gramática es el componente lingüístico que genera más ansiedad en la mayoría de los participantes en esta investigación y, por consiguiente, debe ser tomado en cuenta como elemento importante de revisión y análisis por parte de los docentes en sus actividades de participación oral en inglés.

(4) *“¿Consideras que la falta de vocabulario cuando hablas en inglés te frustra o te causa nerviosismo? Provee un ejemplo si es posible.”*

Cinco (5) entrevistados, equivalente a 71,42%, afirmaron que la falta de vocabulario les causa frustración porque se sienten incapaces al no contar con las palabras necesarias para comunicarse correcta o fluidamente en inglés, lo que hace

que ellos 1) se cohíban u olviden lo que ya saben; 2) cometan errores “básicos”; y 3) pierdan el hilo de la idea que están desarrollando al momento de hablar. Los siguientes comentarios de los entrevistados ilustran el efecto de ansiedad en ellos: *“Me cohíbo totalmente porque no sé exactamente... el campo semántico de las palabras, no sé dónde aplicarlo, y eso me frustra demasiado”*; *“No poseer variedad más amplia de vocabulario... no puedo expresar bien las ideas como quisiera, entonces empiezo a redundar en la misma cosa”*; o *“Me frustra que todo el tiempo que hago un examen, nunca sé todas las palabras”*. Tomando también en consideración los resultados en el ítem 18 del cuestionario, puede evidenciarse que la falta de vocabulario es el tercer elemento lingüístico (en porcentaje) que afecta a un número elevado de encuestados (30 estudiantes) quienes mostraron una tendencia afirmativa hacia el enunciado de un 62,5%. Los resultados en ambos instrumentos muestran que la falta de vocabulario es un elemento importante en la ansiedad que puedan sentir los alumnos al hablar en inglés.

4.2.2. Factores personales

(5) *“¿Cómo te sientes al hablar en inglés frente a tus compañeros?”*

Cuatro (4) participantes (57,14%) de siete (7) se sintieron seguros o cómodos al hablar en frente de sus compañeros, y dos (2) sostuvieron que, si cometen algún error en frente de ellos, van a recibir un feedback positivo que los van a ayudar a progresar y mejorar en la lengua. Uno de ellos expresó que *“Me siento... con mi grupo de compañeros de estudio, porque sé que si tengo alguna falla, ellos me los van a corregir de una manera como positiva”*. No obstante, tres (3) participantes afirmaron que depende de los compañeros de clase, argumentando que se sentían ansiosos o presionados cuando consideran que los demás los corrigen negativamente o se “burlan”, o muestran una actitud de superioridad ante ellos. Como ejemplo de este argumento, un participante afirmó que hay personas que *“Se burlan mucho... [dicen] ‘estás en tal año y ni siquiera sabes pronunciar’. Entonces... el temor que uno*

tiene cuando va a hablar en clase es ese: que los demás compañeros te corrijan de la manera que te corrijan”. Sumado a ello, pensamientos negativos invaden a un par de entrevistados y la falta de seguridad les afecta al grado de hacer que olviden lo que ya saben.

Si se toman en cuenta los resultados del ítem 2 del cuestionario, puede verse que la mitad de los encuestados, el cual es un número considerablemente alto de participantes, se siente cómodo al hablar en inglés en frente de sus compañeros de clase. Sobre la base de estos resultados, puede inferirse que los alumnos se sienten cómodos al hablar con sus compañeros de clase en la medida en que estos los ayuden o contribuyan en su progreso; sin embargo, estos podrían tener un efecto totalmente adverso si muestran una actitud desfavorable o prejuiciosa ante las participaciones de sus compañeros de clase.

(6) “¿Te preocupa lo que pueda suceder al equivocarte cuando hablas en inglés en clase? ¿Por qué?”

La mayoría de los entrevistados (5, equivalente a un 71,42%) mostró preocupación al cometer errores en las clases de inglés principalmente por el temor a recibir una evaluación negativa por parte de sus compañeros o del profesor. Estos expresaron: *“Mi ansiedad se debe a que me da pena con el profesor, o que el profesor puede pensar ‘¿por qué no sabe esto, si debería saberlo?!’; o “Sí, me asusta o me pone ansioso el equivocarme... porque eso me hace ver que realmente no estoy a nivel, o no sé... o no sé inglés; y siento como que las personas me van a juzgar porque no sabes inglés a este punto”*. El no poder encontrar las palabras correctas al nivel que se encuentran también les genera ansiedad a estos estudiantes. Estos resultados son contundentemente apoyados por el ítem 3 del cuestionario, en el cual 33 estudiantes (68,7%) registraron preocupación al cometer errores cuando hablan en las clases de inglés. Es importante resaltar que el cometer errores en sus

intervenciones en clase representa el elemento personal que genera mayor preocupación o ansiedad en la mayoría de los estudiantes en este estudio.

(7) *“¿Te sientes más cómodo hablando en inglés con tus compañeros o con el profesor? ¿Por qué?”*

La mayoría de los informantes (6 que equivale a un 85,71%) prefiere hablar con sus compañeros por la confianza y comodidad que estos les hacen sentir en las clases de inglés, argumentando que sienten menos miedo y presión de equivocarse, mientras que consideran al profesor como una figura de autoridad que no suele demostrarles mucha confianza y que les genera presión al sentir exigencia de su parte. Estos aspectos pueden evidenciarse cuando los entrevistados afirmaron que *“Me siento mucho más cómoda con mis compañeros por la confianza... porque no tengo tanto miedo de equivocarme delante de ellos”*; *“Depende del profesor, porque hay unos profesores... que... se sienten con superioridad... siempre tienen como una cara de que todo lo que vayas a decir está mal y eso... por lo menos a mí, me genera desconfianza”*; o *“Depende del profesor, porque hay profesores que... tienen como una imagen de que es el profesor más exigente”*. Sin embargo, un par de entrevistados afirmaron que prefiere hablar con el profesor porque recibe un trato más personal, con el cual no se expone a la evaluación negativa de sus compañeros de clase, y puede recibir un feedback inmediato que los ayuda a mejorar su desempeño en la lengua. La información suministrada en la entrevista es apoyada por 28 estudiantes encuestados (58,33%) que expresaron sentirse más cómodos hablando con sus compañeros de clase que con el profesor en el ítem 10 del cuestionario. Estos resultados podrían informar que los participantes consideran al profesor como una figura autoritaria con un rango de superioridad que no les demuestra mucha confianza y que se muestra, generalmente como exigente y autoritario. Esto trae como consecuencia que los estudiantes prefieran comunicarse entre ellos al sentirse más en confianza y con menos presión.

(8) “¿Consideras que la incapacidad de expresarte fluidamente/correctamente en inglés te genera ansiedad o inseguridad? ¿Por qué?”

Seis (6) informantes (85,71%) reportaron sentirse ansiosos al no poder expresarse fluida o correctamente en inglés, principalmente por la falta de seguridad en sí mismos y su deficiente competencia en la lengua. Con respecto a la falta de competencia en la lengua, se pudo obtener respuestas tales como: “No saber expresarse, o no se siente seguro a la hora de hablar... ¿para qué estás estudiando algo y...? ¿Para qué estudiar algo que te frustra?”; o “Sentir que te equivocas mucho, entonces eso te afecta... te hace sentir que no quiero intervenir más”. Esta información puede sugerir que los estudiantes se sienten por debajo del nivel de lengua esperado para estudiantes de *inglés III*, lo cual podría predisponerlos al fracaso anticipadamente, o tienden a ser perfeccionistas al grado de sentirse rara vez a gusto con su inglés.

A diferencia de los resultados que apoyan la falta de competencia en la lengua expresada por los entrevistados, 33 estudiantes (69%) se mostraron en contra de sentirse incapaces de expresarse fluida o correctamente en inglés en el ítem 5 del cuestionario, registrando un sentido de seguridad y capacidad lingüísticas que les permitiría frecuentemente hablar la lengua de manera fluida o correcta. Estos resultados sugieren que no sólo la incapacidad en la lengua puede ser el único factor influyente, sino también los nervios o la ansiedad que podrían invadir a los estudiantes cuando tienen que hablar en inglés, como lo afirma 28 encuestados (58,3%) en el ítem 4 del cuestionario.

(9) “¿Qué haces para sentirte seguro(a) de ti mismo(a) cuando participas oralmente en clase? ¿Te preparas o estudias de alguna manera en particular?”

Cinco (5) entrevistados (71,42%) de siete (7) afirmaron prepararse antes de participar en actividades orales en clase. Por ejemplo, estudian el vocabulario, practican la pronunciación, leen acerca del tema a trabajar y completan ejercicios en

casa. Estos estudiantes hicieron una correlación positiva entre la preparación previa y la confianza que puedan sentir en ellos mismos en cuanto a su competencia en el inglés. En consecuencia, el prepararse con antelación puede servir como una estrategia para superar los nervios que hacen que se les olviden lo que saben o lo que han estudiado, como lo manifestaron 29 encuestados (60,42%) en el ítem 12 del cuestionario. Sumado a esto, el sentirse preparado podría hacer que los estudiantes no sientan vergüenza de contestar de manera voluntaria en las clases de inglés, como lo demostraron 29 estudiantes (60,42%) en el ítem 15. En contraste con lo expuesto anteriormente, cuando no se preparan con antelación, su ansiedad se eleva y concluyen que *“Los nervios me pueden atacar y eso hace que... hable incoherencias”*; o *“Si no preparo nada, obviamente si voy a estar más... bailando... en las nubes porque qué voy a decir...me da cosa el nerviosismo y me voy a bloquear todavía más con el idioma”*. Estos resultados sugieren que los estudiantes realizan diferentes actividades para prepararse con antelación para sentir no sólo mayor dominio de la lengua, sino también control de la situación comunicativa en la que puedan encontrarse al participar oralmente en las clases de inglés.

4.2.3. Factores interpersonales

(10) *“¿Sientes que tus compañeros te evalúan o te juzgan cuando hablas en inglés? ¿Eso te genera incomodidad? Explica o razona tu respuesta.”*

Cinco (5) entrevistados (71,42%) dijeron que les genera incomodidad cuando se sienten evaluados o juzgados por sus compañeros de clase cuando hablan en inglés. Particularmente, las respuestas de tres (3) de ellos sugirió que esa incomodidad se origina a nivel personal (internamente), y no necesariamente de la actitud de sus compañeros de clase, cuando expusieron que *“Uno ya está como predispuesto a que te van a juzgar y a veces esa persona ni siquiera te está prestando atención”*; o *“Si yo cometo un error, mis compañeros van estar pensando: ‘mira, ella lo dijo como no es... o... ella lo escribió como no es’*”. Sobre la base de estos datos,

podría inferirse que la incomodidad es generada principalmente a nivel psicológico y no por el comportamiento de sus compañeros de clase. Por ejemplo, esta incomodidad podría surgir por la manera en la que son evaluados por sus compañeros de clase cuando afirmaron que: *“A veces lo hacen de una manera de burla, a veces lo hacen de buena manera, y depende de la manera de cómo te evalúan, es que tú te sientes cómodo o no.”*; o *“¡Ay! Este me vio con una mala cara porque dije esta palabra de una manera y resulta que... era de otra”*. Tomando en cuenta los resultados arrojados en el cuestionario, se puede inferir que la incomodidad al hablar en inglés tiene su origen en la inseguridad (falta de confianza en sí mismos) que sienten los estudiantes al hablar frente a sus compañeros o una autopercepción de incompetencia en la lengua en comparación con los demás estudiantes. Sin embargo, los resultados presentados anteriormente contrastan con los obtenidos en el ítem 19 del cuestionario de medición en el cual se registró un porcentaje de rechazo de 30 estudiantes (62,5%) hacia la afirmación de sentirse evaluados o juzgados por sus compañeros cuando hablan en inglés en clase.

(11) ¿Cómo te sientes cuando el profesor de inglés corrige con frecuencia los errores que cometes al hablar en inglés?

Seis (6) informantes (85,71%) expresaron sentir frustración o incomodidad cuando el profesor corrige con frecuencia sus errores cuando participan en actividades orales en inglés, debido a que la interrupción constante hace que se sientan presionados, pierdan la continuidad del mensaje y la seguridad en lo que están exponiendo. Algunos de ellos dijeron que *“Tengo como... miedo de que el profesor [diga] ‘¡Mira! ¡Lo estás diciendo mal! ¡Pero tienes que decirlo así!’”*; o *“Me incomoda sobre todo porque... algunos tienden a pausarte mucho cuando cometes los errores y no te dejan continuar la oración”*. Sin embargo, 2 entrevistados (28,57%) consideraron positivo el hecho de ser corregidos por el profesor, afirmando: *“Sentiría agradecimiento para con el profesor porque me está ayudando a avanzar”*; y *“A veces es bueno que el profesor de buena manera, de una manera muy*

constructiva, aconseje a uno.” Esta percepción acerca de corrección de errores por parte del docente que tienen estos entrevistados es apoyada por los resultados obtenidos en el ítem 13 del cuestionario, en el que un número muy alto de encuestados (35, equivalente a un 72,91%:) manifestó que no les genera temor el hecho de que el profesor corrija con frecuencia los errores que comenten cuando hablan en inglés. Estos resultados se suman al ítem 9 del cuestionario, en el que también 33 estudiantes (68,75%) no sienten preocupación al ser evaluado o corregido por sus compañeros de clase o por el profesor. Con base en estos resultados, podría decirse que los estudiantes que sienten ansiedad e incomodidad cuando son corregidos en clase suelen atribuírsela a la manera en la que se lleva a cabo estas correcciones; mientras que los alumnos que las reciben de una manera positiva consideran esas correcciones como una estrategia que los ayuda a progresar en la lengua.

4.2.4. Actuación docente

(12) *“¿Consideras que el profesor juega un papel importante a la hora de reducir/aumentar la ansiedad que sientes cuando participas en actividades orales en clase? Explica o razona tu respuesta.”*

Cinco (5) entrevistados (71,42%) consideraron que el profesor juega un papel importante en la ansiedad que puedan experimentar sus alumnos, argumentando que una actitud positiva por parte del profesor puede ayudarlos a mejorar su desempeño. Los informantes manifestaron: *“Si el profesor tiene una actitud como un poco más amistosa... va a ayudar mucho al estudiante”*; o *“Hay profesores que... vale la pena uno entrar a clase porque... te hace cualquier pregunta [personal]... para que te sientas en confianza con él. Y eso es... uno dice: ‘Ok, el profesor es bueno, el profesor... hay que seguir entrando”*. Por el contrario, apoyaron que una actitud negativa por parte del profesor que *“Pone una cara o te dice de una manera ruda que no lo estás haciendo bien, obviamente, eso te va a generar más ansiedad y más*

frustración”; o “Si son esos profesores castrantes que cortan las alas de los estudiantes, obviamente que va a influir en el aprendizaje del mismo.”

A los resultados de las entrevistas puede sumársele los obtenidos en los ítems 14 y 21 del cuestionario, ya que el primero muestra una tendencia a favor de que el profesor aumenta la ansiedad en los estudiantes en 25 encuestados (52,09%), mientras que el segundo deja ver una tendencia ligeramente en contra del enunciado al presentar 27 estudiantes, equivalente a un 56,25%, quienes consideraron que las características personales de los profesores les generen ansiedad. Los resultados del cuestionario y las entrevistas sugieren que particularmente la actitud del profesor es un factor considerablemente influyente en la ansiedad que puedan sentir la mayoría de los entrevistados, y que sus niveles de ansiedad son aumentados o disminuidos no tanto por las características personales, sino por las actitudes favorables o desfavorables que muestren los profesores hacia sus estudiantes cuando participan oralmente en clase.

(13) “¿Qué características personales de los profesores de inglés aumentan/ disminuyen tu ansiedad? Explica o razona tu respuesta.”

Cuatro entrevistados (57,14%) entrevistados de siete (7) sostuvo que si un profesor es serio, intimidante y exigente, podría aumentar la ansiedad que sienten en sus clases. Sin embargo, las respuestas no se enfocaron sólo en las características personales, sino también en el comportamiento en clase de los profesores. Para ilustrar esto, ellos afirmaron que *“Si el profesor es serio y tú quieres preguntarle algo, pero tú no sabes si te va a responder bien, entonces te sientes así como que... un poco retraído,”*; o *“Explica las cosas con mucha pasión o... con... mucha fuerza o con mucho carácter, uno de alguna manera se siente como más nervioso... al momento de hablar”*. Por otro lado, consideran que los profesores que se muestran respetuosos y generan un clima de confianza tienden a disminuir sus niveles de ansiedad, sosteniendo que *“Cuando el profesor comparte con uno, uno se siente como*

más... como le agarra más confianza, habla un poco más... uno se siente más cómodo”; y “El profesor debería... no romper con esa... línea de profesor-estudiante... Mantener... aquel respeto que hay, pero también hacerles entrar en confianza”.

(14) “¿Qué actividades realizan los profesores en clase que aumentan o disminuyen tu ansiedad?”

Cinco (5) entrevistados (71,42%) apoyaron que las actividades grupales con sus compañeros y los juegos disminuyen la ansiedad que puedan sentir. Por el lado de las actividades grupales, dos (2) informantes dijeron que (1) *“Hacíamos unos debates... y fue una actividad que... me ayudó mucho a desenvolverme en clases”*; y (2) *“En Book... nos sentamos así en pequeños grupos y entonces participamos... como es en grupo, no me siento así tan... digamos tan intimidada”*. En cuanto a los juegos, una entrevistada comentó que una profesora realizaba juegos para *“Romper el hielo y uno se reía... y eso hacía que la ansiedad en mí bajara totalmente y me sintiera tranquila de hablar en clase”*. En lo referente a las actividades que generan ansiedad en los estudiantes, un par de entrevistados concuerda que el ser obligado a participar en actividades orales en clase los incomoda y les causa mucha presión. Adicionalmente, según el ítem 16 del cuestionario, el tipo de actividades realizadas por los profesores tiene una influencia significativa en la ansiedad experimentada por un número levemente mayor de la mitad de los encuestados (27, equivalente a un 56,25%). Con base en estos resultados, podría proponerse que las actividades y dinámicas realizadas deberían ser tomadas en cuenta como un elemento importante que puede tener un impacto afectivo cuando se realizan actividades de participación oral en clase.

(15) “¿Podrías darle a los profesores algún consejo o sugerencia para hacer que los estudiantes no se sientan ansiosos/ nerviosos cuando hablan en inglés en clase?”

La mayoría de los entrevistados sugiere que los profesores deberían principalmente crear un ambiente de confianza para reducir la ansiedad que ellos puedan experimentar en las clases de inglés. Según estos alumnos, el profesor debería hacer más contacto con los estudiantes, evitando que la interacción sea meramente académica, y mostrarse como un “profesor-amigo” que les brinde más confianza y seguridad, sin perder el respeto existente entre ambas partes. Adicionalmente, un par de entrevistados propuso que los profesores sean un poco más flexibles con las participaciones en clase ya que “Como estudiante... puede que yo no participe mucho, pero que definitivamente yo esté haciendo [estudiando] algo aparte”; y recomendaron “No obligarlos a hacer las cosas, sino que las hagan voluntariamente”. Finalmente, apoyan el hecho de aplicar diversas estrategias pedagógicas porque cada persona aprende manera diferente; por ejemplo, hacer juegos para al comienzo de la clase para romper el hielo, o compartir anécdotas con los estudiantes para conocerlos mejor.

4.3. Análisis de resultados de la entrevista semiestructurada con los profesores

La entrevista semiestructurada con los profesores tuvo como objetivo indagar sobre 1) la percepción que tienen los profesores acerca de la ansiedad en una lengua extranjera; 2) las posibles fuentes internas o externas que pueden generarla en sus estudiantes cuando realizan actividades de producción oral en clase; y 3) el papel del docente como posible generador de ansiedad, además de las estrategias o actividades utilizan para controlarla o disminuirla cuando la perciben en sus estudiantes. Esta entrevista fue llevada a cabo satisfactoriamente con tres (3) profesores de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela y sirvió como un espacio de reflexión en que ellos pudieron expresarse libremente acerca de la ansiedad en una lengua extranjera como un posible elemento influyente en su práctica

pedagógica. Las respuestas proporcionadas por los profesores entrevistados fueron analizadas por separado como se muestra a continuación.

1. *¿Consideras que la ansiedad en una lengua extranjera en los estudiantes influye en el desempeño oral en inglés? Explica o razona tu respuesta.*

Los tres (3) profesores entrevistados afirmaron que la ansiedad definitivamente influye en el desempeño oral de los estudiantes. Por un lado, un par de ellos sostuvo que el nivel de ansiedad que puedan sentir los estudiantes depende de la seguridad que ellos tengan con respecto a su dominio del idioma, exponiendo que “*La ansiedad tiene que ver con el conocimiento que los estudiantes tengan del idioma*”; o “*El estudiante que se siente seguro... usualmente demuestra un mejor desempeño en clase*”. Por otro lado, consideran que el miedo a una evaluación negativa por parte de sus compañeros y profesores cuando cometen errores podría genera en ellos una aprehensión comunicativa que les impediría hablar en clase. Cabe destacar que estos profesores sugirieron que este miedo a cometer errores que sienten los estudiantes es originado internamente en el estudiante y no necesariamente por efecto directo de agentes externos, al expresar “*Como piensan que van a cometer errores y que van a ser juzgados de una manera, no hablan*”; “*El estudiante siente que está siendo evaluado en todo momento*”; o “*Se adelantan al hecho de que puedan... ser criticados porque lo van a hacer mal*”. Como puede observarse en las respuestas de los profesores, la ansiedad juega un papel importante en el desempeño oral de sus estudiantes, y su influencia es atribuida principalmente al dominio lingüístico y personal (factor interno) de los estudiantes.

2. *¿Cuáles pueden ser las causas lingüísticas que generan ansiedad en los estudiantes cuando hablan en inglés? ¿La gramática, el vocabulario, la pronunciación, el contenido, entre otras?*

Los tres (3) profesores entrevistados afirmaron que la gramática y el vocabulario son los mayores elementos generadores de ansiedad. Ellos atribuyeron el

nerviosismo que puedan sentir los estudiantes a la inseguridad o incapacidad que tengan en la lengua y al miedo a ser corregidos o evaluados por sus compañeros de clase o por el profesor, al exponer: *“Con la gramática... tratan de organizar todo de la mejor manera posible, y cuando comenten algún error... por la corrección del profesor o porque algún compañero le dice ‘mira, eso no es así’, entonces tal vez se reprimen un poco”*; y *“Cuando... no encuentran el vocabulario que... necesitan para poder pasar el mensaje, para poder expresar lo que quieren, entonces se ven frustrados”*. Con respecto a la pronunciación, un entrevistado sostuvo que era el elemento más influyente en el caso particular de los estudiantes que no poseen *“Una pronunciación suficientemente buena para comunicarse”*. Estas respuestas de los profesores concuerdan con las obtenidas por los estudiantes entrevistados (6, equivalente a un 85,71%) quienes consideraron a la gramática como el elemento que más les genera ansiedad en sus participaciones orales y quienes afirmaron que cometer errores gramaticales les produce nerviosismo o incomodidad. De manera general, las respuestas de la mayoría de los participantes en esta investigación señalaron a la gramática como el factor lingüístico con mayor impacto afectivo en el desempeño oral de los estudiantes; por lo tanto, debe dársele una importancia significativa a la ansiedad que pueda generar el estudio de la gramática durante su presentación en clase, y las fases de práctica controlada y libre de los elementos que la componen.

3. *¿Qué clase de situaciones o actividades en clase has notado que generan altos niveles de ansiedad o nerviosismo en los estudiantes? Provee ejemplos si es posible.*

Los profesores entrevistados apoyaron que las actividades de participación individualizada tales como preguntas directas en discusiones en clase acerca de un tema que tenían que haberse preparado con antelación, leer en voz alta delante del grupo y actuar en público alguna conversación son las que generan ansiedad en los estudiantes según estos profesores entrevistados. Sumado a estas actividades, el

hecho de ser elegidos a participar de manera no voluntaria por el profesor es una situación que genera ansiedad en los estudiantes. Para ejemplificar estos elementos, los profesores expusieron: *“Hay discusiones sobre textos que se han leído... pero cuando no pueden pasar el mensaje, no encuentran el vocabulario... que necesitan para poder pasar el mensaje, para poder expresar lo que quieren, entonces se ven frustrados”*; o *“Yo tengo que asegurarme que todos tengan la misma participación. Entonces a veces no voy a decir que sea voluntaria la participación sino que voy a nombrar a alguien en específico... y eso puede generar ansiedad”*. Con base en estas respuestas, puede inferirse que las actividades mencionadas con anterioridad generan altos niveles de ansiedad porque exponen públicamente a un sólo participante ante la atención de toda la clase, lo que puede hacer que el estudiante se sienta presionado, anticipe mentalmente el fracaso o error y, eventualmente, sienta miedo de perder el respeto de los demás compañeros y del profesor.

4. *¿Consideras a los docentes como un agente generador de ansiedad o nerviosismo en los estudiantes cuando deben participar en actividades orales? ¿Por qué? Provee ejemplos si es posible.*

Los tres (3) profesores concordaron que el docente podría ser un generador de ansiedad durante las participaciones orales en clase de sus estudiantes, cuando éste presenta una actitud desfavorable hacia ellos. Por ejemplo, un profesor expuso: *“Hay profesores que son como un ‘bloqueo’, que tú no les pasas”*. Adicionalmente, un par de entrevistados estuvo de acuerdo con que la actitud que denominan “inquisidora” o amenazante que tienen algunos profesores ante los errores cometidos por sus alumnos en clase es un elemento que puede generarles ansiedad, al expresar: *“El momento en el que el profesor se dedica única y exclusivamente a corregir y no permite que el estudiante y termine la idea... eso sí puede crear cierta, cierta ansiedad”*; y *“Hay profesores que tienen una actitud... ‘inquisidora’ cuando alguien comete algún error de algún tipo y eso obviamente genera nerviosismo”*. Estas respuestas de los profesores entrevistados sugieren que la corrección de errores y la forma en la que se

lleva a cabo son un elemento con una alta influencia en la ansiedad que sientan los estudiantes. Por otro lado, un profesor añadió que los altos niveles de exigencia o perfeccionismo mostrados por los docentes causan que los estudiantes sientan mucha tensión en clase, apoyando: *“Si tú eres exigente como profesor... eso puede crear ansiedad... Cuando el profesor tiende a ser muy perfeccionista... le exige lo mismo estudiante. Y a veces el estudiante no puede llegar a ese nivel de perfección y siente mucha ansiedad”*.

La información suministrada por las entrevistas con los profesores es apoyada por las respuestas de los estudiantes entrevistados, debido a que cinco (5) de ellos (71,42%) mostraron preocupación al cometer errores en las clases principalmente por temor a recibir una evaluación negativa por parte de sus profesores y al intentar cumplir con las altas expectativas creadas por ellos mismos o por el profesor. Es decir, en palabras de los estudiantes, tratan de ser “perfectos” a la hora de hablar en inglés. Estos resultados señalan claramente que las estrategias y técnicas de corrección de errores en clase deben ser revisadas y modificadas por los profesores dependiendo del contexto en el que se desenvuelvan.

5. *¿Consideras que la ansiedad en el inglés como lengua extranjera puede ser satisfactoriamente contralada en los estudiantes? Explica o razona tu respuesta.*

Los tres (3) profesores entrevistados apoyaron que la ansiedad puede ser controlada y que ellos juegan un papel importante en ese proceso al generar un ambiente de confianza en el salón y al hacer contacto más cercano (complicidad) con los estudiantes. Adicionalmente, se consideran no sólo como un instructor que imparte clases de idiomas, sino que también deben ser un facilitador del aprendizaje que muestre una buena disposición a aclarar dudas y que los ayude a superar complicaciones con el idioma tanto a nivel cognitivo como afectivo. Estas respuestas sugieren que es recomendable que el docente se presente, en la medida de lo posible, como lo dijeron: *“Un amigo de los estudiantes... pero siempre siendo respetuosos”*

para bajar los niveles de ansiedad considerablemente en sus estudiantes. Por otro lado, dos (2) profesores entrevistados hicieron énfasis en el aspecto lingüístico y académico al sostener que los profesores *“No solamente debe estar ahí para dar contenidos y para ayudarlos en gramática y para ayudarlos en pronunciación. También debe decirle cómo estudiar... debe decirle cómo estudiar... cómo dividir el contenido”*; y *“Muchos de nuestros estudiantes no triunfan... no tienen éxito porque no saben cómo estudiar y no saben cómo superar esas situaciones de ansiedad”*; mientras que otro entrevistado recalcó la importancia de que los profesores deben estar claros *“Si nosotros estamos buscando precisión o estamos buscando fluidez. Hay que hacer... una división... ¿qué es lo que estamos buscando? pero no mezclar ambos roles... porque eso puede generar confusión y eso lleva a ansiedad”*. Estas respuestas concordaron con la mayoría de los estudiantes entrevistados quienes propusieron que los docentes deberían asumir un papel de “profesor-amigo” con el propósito de crear un ambiente de confianza en el que puedan sentirse más seguros con el propósito de reducir la ansiedad en ellos y motivarlos a participar oralmente con mayor frecuencia en sus clases de inglés.

6. *En tu experiencia como profesor, ¿qué actividades o estrategias utilizas para reducir los niveles de ansiedad o nerviosismo cuando los percibe en sus estudiantes cuando hablan en inglés?*

Un par de profesores entrevistados sostuvo que colocar a los estudiantes en parejas o en grupos pequeños, en semicírculo, reduce la ansiedad ya que contribuye con la interacción del grupo, ayuda a que los estudiantes se conozcan y puedan sentirse más cómodos hablando entre ellos, y no delante de todo el grupo en actividades individualizadas. Al realizar este tipo de actividades, un profesor respondió: *“Tú como profesor te sientas en el semicírculo, tú estás al nivel de ellos. O sea, tú eres un ‘pana’ más”*. En otras palabras, el docente se presenta como un “profesor-amigo” quien procura el aprendizaje de sus estudiantes, brinda segundas oportunidades si los estudiantes cometen errores, y no necesariamente los evalúa

cuantitativamente en todo momento. Adicionalmente, este profesor argumentó que ilustrar el conocimiento es otra estrategia que ayuda a reducir la ansiedad, exponiendo: *“Hay que explicar las cosas con ejemplo... mientras más ejemplos uno tenga que ofrecerles a los estudiantes y el conocimiento se haga más accesible a ellos, ellos bajan su niveles de ansiedad, definitivamente.”* Finalmente, otro profesor propuso el uso del humor dentro del salón de clase como medio efectivo para aligerar tensiones y afirmó: *“Creas un ambiente donde el estudiante dice “yo puedo participar aquí, nadie se va a burlar de mí... no me están evaluando constantemente”*. Estos resultados resaltaron la importancia que tiene el diseñar actividades en las que los estudiantes puedan sentirse seguros, relajados y motivados a participar abiertamente en actividades orales en sus clases de inglés.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito analizar los factores internos y externos generadores de ansiedad que influyen en el desempeño oral de los estudiantes del curso de *Inglés III* de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. Basados en los objetivos planteados, se presentan las conclusiones correspondientes a continuación.

En primer lugar, nos referiremos a factores que mostraron mayor frecuencia (número de estudiantes) en cuanto a la ansiedad que estos generaron en los participantes de este estudio. En segundo lugar, a los factores internos y externos, con sus respectivas subdivisiones, que causan ansiedad según los estudiantes. Posteriormente, se presentan las conclusiones relacionadas con las creencias de los profesores de *Inglés III* con respecto a ansiedad y sus posibles fuentes generadoras en los estudiantes cuando realizan actividades de producción oral en clase. Finalmente, se presentan las recomendaciones para aliviar la ansiedad en clase dirigidas a los docentes y las recomendaciones relativas a este trabajo de investigación.

1. Presencia de la ansiedad según su frecuencia

En cuanto a los *factores internos y externos que mostraron mayor frecuencia (número de estudiantes) en cuanto a la ansiedad* que estos generaron en los participantes de este estudio, se evidenció que:

➤ Los *factores internos lingüísticos* fueron los que más ocasionaron ansiedad en la mayoría de los participantes en esta investigación. En los resultados pudo evidenciarse que los componentes de la lengua inglesa estudiados en clase, tales

como la gramática, la pronunciación y el vocabulario inciden significativamente en la ansiedad que sienten los estudiantes en sus participaciones orales. Adicionalmente, se puede concluir que la ansiedad que sienten los estudiantes ocasiona que los mismos se bloqueen y olviden elementos lingüísticos que ya forman parte de su inglés, influyendo en procesos cognitivos tales como la memoria y la búsqueda rápida de información.

➤ Los *factores internos relacionados con las emociones personales* son los que tienen la segunda mayor influencia en la ansiedad relativamente alta que sienten los estudiantes en este estudio. El cometer errores en clase figuró como el elemento que generó mayor ansiedad en un grupo significativo de participantes, seguido del impacto afectivo o nerviosismo que hace que se les acelere el corazón cuando se les pide a los estudiantes que intervengan oralmente en sus clases de inglés.

➤ Los *factores externos relacionados con actuación docente* son los que tienen la tercera mayor influencia en la ansiedad que sienten los estudiantes en este estudio. De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, los profesores pueden aumentar la ansiedad de sus estudiantes según sus características personales, actitudes y comportamientos con respecto a sus aprendices, aunado al tipo de actividades y dinámicas que desarrollen en sus clases. Cabe destacar que la manera como llevan a cabo estas dinámicas y actividades, tales como las técnicas de corrección de errores, tiene un impacto afectivo significativo en los participantes de este estudio.

➤ Los *factores externos relacionados con los compañeros de clase* son los que tienen el menor impacto en la ansiedad que sienten los participantes de esta investigación, pero influyen en su desempeño oral en clase. El hecho de que alrededor de la mitad de los estudiantes encuestados se sintieran inferiores a sus compañeros en el manejo del inglés y que no se mostraran seguros al hablar frente a sus compañeros de clase muestra el impacto medianamente alto que la ansiedad ejerce sobre ellos.

2. Factores internos

En cuanto a *los factores internos lingüísticos* que pueden generar ansiedad, según los participantes en el estudio, puede concluirse que:

➤ Cometer errores gramaticales, no tener una pronunciación correcta y la falta de vocabulario generó ansiedad en una cantidad significativa de estudiantes, lo cual los conduce a sentirse incómodos o insatisfechos con su inglés y a cohibirse de participar oralmente en clase. Estos resultados concuerdan con las investigaciones realizadas por Blanco (2009), Horwitz (2001), y Young (1986) en que los altos niveles de ansiedad se originaron por la falta de competencia o poco dominio de la lengua que presentan algunos estudiantes y por sus dificultades a la hora de aprenderla o usarla natural y espontáneamente en situaciones comunicativas.

➤ Todos estos resultados posicionaron a los factores lingüísticos como altos generadores de ansiedad en los participantes de este estudio, lo que nos lleva a inferir que esta situación podría deberse a su formación académica en la lengua. En este caso, la falta de competencia que ellos pudieran mostrar repercute negativamente en la evaluación interna (sentimiento de incapacidad o frustración) que los estudiantes hagan eventualmente de ellos mismos, o externa (corrección por parte de sus compañeros o del profesor) que pueda surgir en clase. Particularmente, los efectos de las autoevaluaciones negativas de los estudiantes suelen agravarse y generar mucha presión cuando ellos tienden a buscar la perfección en su desempeño oral en clase y autoimponiéndose expectativas irreales o muy difíciles de alcanzar. Esto, a su vez, trae como consecuencia la presencia de altos niveles de ansiedad y autoestima baja cuando los estudiantes no logran demostrar un nivel de lengua parecido al de sus compañeros o acorde con el nivel del curso.

En cuanto a *los factores internos relacionados con las emociones personales* que pueden causar ansiedad según los estudiantes, se concluye que:

➤ La situación que más les causa ansiedad a los participantes de esta investigación es cometer errores cuando hablan en clase. Las razones que generan este nerviosismo parecieran tener origen en el miedo al fracaso y al perder el respeto por parte de sus compañeros y del profesor, sumado a la tensión que podrían experimentar los estudiantes al anticipar mentalmente el fracaso o al error cuando se les pide que participen oralmente en clase. Estas razones pudieran sumarse al hecho de los estudiantes se crean expectativas muy altas con respecto al desempeño que deberían tener (perfeccionismo) y consideran que su nivel está por debajo del promedio de la clase (autopercepción de insuficiencia o falta de confianza en sí mismos). Todos estos elementos influyen negativamente en su desempeño oral en clase y los llevan, consecuentemente, a cometer errores, cohibirse de hablar en sus clases de inglés (aprehensión comunicativa), o a bloquearse de tal forma que olvidan lo que ya saben.

➤ Los hallazgos expuestos anteriormente concuerdan con Young (1991) y Mendoza (2005) quienes encontraron en sus investigaciones que el poseer una actitud perfeccionista hacia la lengua y el colocarse metas muy altas o poco realistas pueden generar ansiedad, disminuir el desempeño oral en clase y crear una actitud negativa hacia el aprendizaje de idiomas extranjeros (inglés). Asimismo, los resultados obtenidos en este estudio coinciden con los de Ortega (2009) quien considera que el origen de la ansiedad en una lengua extranjera reside básicamente en las variables personales (internas) de los alumnos y que aquellos que poseen una baja autoestima desarrollan internamente un sentimiento de vulnerabilidad que aumenta su ansiedad, lo que conlleva a una ejecución pobre en la lengua. En este sentido, las creencias erróneas o perfeccionistas generan frustración en los estudiantes y tienen su origen en la imposibilidad de cumplir satisfactoriamente con todas las expectativas excesivamente altas, generalmente impuestas por ellos mismos de manera “irracional”, sobre el aprendizaje y desempeño en una segunda lengua.

3. Factores externos

Según este estudio, los *factores externos relativos a la actuación docente* juegan un papel importante en los niveles de nerviosismo que puedan sentir los estudiantes, ya que los profesores tienden a aumentar la ansiedad dependiendo de sus características personales, sus actitudes y comportamientos y el tipo de actividades o las dinámicas que los profesores realizan en clase. Tomando en cuenta esta información, se puede concluir que:

➤ Por un lado, una actitud impositiva, intolerante y poco amigable por parte del docente y una actitud negativa con respecto a los errores cometidos por sus estudiantes afectan negativamente a una parte considerable de los participantes de este estudio. Por otro lado, en cuanto al tipo de actividades o las dinámicas que los profesores realizan en clase, se concluye que las actividades de individualizadas (hacer una lectura o contestar una pregunta en voz alta, o pasar al pizarrón), no voluntarias (impuestas por el instructor), y que requieren que el estudiante haga uso de la lengua de manera fluida y precisa del idioma en frente de sus compañeros de clase y del profesor generan mucha ansiedad en los estudiantes. Finalmente, en cuanto a las dinámicas realizadas en clase por el profesor, se pudo constatar que la estricta y constante corrección de los errores puede ocasionar que los aprendices desarrollen aprehensión comunicativa o miedo a participar oralmente en clase.

Los resultados de esta investigación relativos a las características personales de los instructores están en concordancia con Rodríguez (1995), Wörde (2003) y Delgado (2008) quienes encontraron en sus estudios que una actitud intimidante, apática, autoritaria y condescendiente generan o elevan la ansiedad experimentada por sus estudiantes y, consecuentemente, los imposibilita a comunicarse de manera natural y fluida en sus clases de inglés. Con relación a la corrección de errores, los resultados en este estudio coinciden con los de Young (1991), Horwitz (2001), y Lucas, Miraflores y Go (2011), quienes encontraron que lo más preocupa a los

estudiantes es la manera y la frecuencia en la que se corrigen estos errores. Es decir, los aprendices sintieron ansiedad y frustración al (a) “*ser regañados*” severamente por cometer errores; (b) ser corregidos constantemente antes de terminar sus mensajes; y (c) no poder concentrarse en producir mensajes inteligibles.

En cuanto a los *factores externos acerca de la relación con los compañeros de clase* puede concluirse que:

➤ Los participantes se sienten inseguros de sí mismos cuando hablan en clase frente a sus compañeros debido al miedo a la desaprobación que puedan recibir de ellos o al miedo al mostrar un nivel de inglés inferior. Esta información sugiere que la relación con los compañeros tiene una influencia significativa en la ansiedad que experimentan los participantes de esta investigación, y pudiera deducirse que esta depende del sentido de inferioridad lingüística que ellos perciben en comparación con sus compañeros o de sus reacciones negativas ante las correcciones de los errores que ellos cometen. Sin embargo, cabe destacar que las reacciones que los compañeros de clase puedan mostrar ante sus errores son generadas, en algunos casos, mentalmente en los estudiantes antes del acto del habla, lo que podría llevarlos a tener pensamientos negativos o autodestructivos, y consecuentemente sentirse inferiores a los demás. Aunado a esto, un número importante de estudiantes afirmó sentirse más cómodo hablando con sus compañeros de clase que con el profesor por la confianza que inspiran, y por el feedback positivo que reciben de ellos.

4. Creencias que tienen los profesores de inglés con respecto a la ansiedad

Con respecto a la percepción que tienen los profesores de la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV sobre la ansiedad en una lengua extranjera y los posibles factores internos o externos que pueden generarla en sus estudiantes cuando realizan actividades de producción oral en clase, se concluye que:

➤ La ansiedad impacta significativamente el desempeño oral de sus estudiantes y su influencia se encuentra principalmente en el factor interno lingüístico, ya que la ansiedad que sienten los estudiantes podría depender directamente de la seguridad que sienten con respecto a su manejo del inglés. Según los hallazgos en este estudio, la gramática y el vocabulario figuraron como los elementos internos lingüísticos que generan mayor ansiedad en sus estudiantes. Adicionalmente, pudo evidenciarse que el nerviosismo experimentado por los alumnos no sólo se debe a la inseguridad o incapacidad que tengan en la lengua, sino también al miedo originado internamente en ellos al anticipar su fracaso en el desempeño oral (factor interno - emociones personales) y al ser corregidos o evaluados por sus compañeros de clase o por el profesor cuando cometen errores (factores externos).

➤ En cuanto a los factores externos, pudo apreciarse que el docente es considerado como un agente generador de ansiedad durante las participaciones orales en clase de sus estudiantes, cuando presenta una actitud no sólo “inquisidora” y amenazante cuando ellos cometen errores, sino también perfeccionista en cuanto al nivel requerido por sus estudiantes y la calidad en sus participaciones en clase. Sumado a estas características personales y actitudes de los profesores, se encontró que (entre sus dinámicas en clase) la simple corrección de errores no es el elemento que genera mayor ansiedad, sino que es la forma o manera en la que los docentes llevan a cabo estas correcciones la que posee una gran influencia en los niveles de nerviosismo que experimentan los estudiantes. Estos resultados fueron apoyados tanto por los profesores como los estudiantes entrevistados en esta investigación, lo que nos lleva a concluir que tanto las actitudes de los profesores hacia los estudiantes en clase, como las estrategias y técnicas instruccionales (corrección de errores) deben ser revisadas, analizadas y modificadas.

Para resumir, en esta investigación puede concluirse que la dimensión afectiva constituida por las emociones, sentimientos o actitudes de los estudiantes tiene un impacto significativo en las creencias y percepciones que ellos tienen sobre la lengua

inglesa y su subsecuente desempeño oral en ella. Dentro de esta dimensión afectiva, la ansiedad se mostró como un estado de tensión, nerviosismo e inseguridad que estuvo íntimamente ligado a otros factores afectivos tales como la autoestima, la búsqueda de perfeccionismo y la toma de riesgos, los cuales juegan un papel importante en la producción oral de los estudiantes dentro del ámbito académico. La presencia de altos niveles de ansiedad podría imposibilitar el desempeño fluido o preciso en esta destreza de la lengua por parte de los estudiantes.

Recomendaciones con respecto a la investigación

➤ Se recomienda realizar este trabajo de investigación tomando una población y muestra más grandes, las cuales abarquen a varios grupos de diversos años (primero, segundo y tercer año) de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. La realización de un estudio longitudinal podría arrojar resultados que indiquen alguna diferencia entre los factores internos y externos que puedan causar ansiedad dependiendo del año de estudio en el que se encuentren los participantes del estudio.

➤ Se recomienda incluir otros factores afectivos tales como la motivación, la autoestima, la toma de riesgos, entre otros, dentro del estudio. La ansiedad es un elemento afectivo que puede originarse por diferentes motivos y es necesario abarcar con mayor detalle otros factores afectivos y emocionales con el fin de ampliar nuestros conocimientos sobre ellos.

➤ Se recomienda enriquecer este estudio con la creación de un plan de formación docente sobre los factores afectivos y cómo influyen en el desempeño de los estudiantes en la lengua. Este plan podría facilitar (a) la identificación de indicadores de ansiedad en los alumnos; (b) la implementación de estrategias y técnicas pedagógica que contribuyan a aliviar la ansiedad en ellos; y (c) la evaluación continua del desarrollo de la inteligencia emocional de sus estudiantes.

➤ Se recomienda tomar en cuenta otros datos relevantes de los participantes tales como la edad, el género, la personalidad, la procedencia, las experiencias previas con el inglés, entre otros. Ellos deberían incluirse con el fin de determinar con mayor claridad y precisión si la ansiedad manifestada en los participantes es general (relativa a factores emocionales personales) o es una ansiedad situacional, la cual es más particular el aprendizaje de una segunda lengua.

Recomendaciones con respecto a la actuación docente

La mayoría de los participantes de esta investigación, tanto estudiantes como profesores, sostuvieron que los docentes juegan un papel importante a la hora de encontrar soluciones, ayudar a reducir, o superar la ansiedad que puedan surgir durante sus participaciones orales en clase. Ambos participantes afirmaron que la ansiedad en una lengua extranjera puede ser controlada si se toman en cuenta las sugerencias o recomendaciones que se presentan a continuación. Es importante aclarar que estas recomendaciones son tomadas de los testimonios expuestos por los estudiantes y profesores en esta investigación y no tienen la intención de imponer un curso de acción obligatorio en el desempeño docente en la Escuela de Idiomas modernos de la Universidad Central de Venezuela.

➤ Por un lado, los estudiantes propusieron que los profesores deberían mostrar una actitud amistosa y abierta hacia ellos, además de crear un clima de confianza, seguridad y respeto mutuo en el salón que los motive a participar libremente en las actividades orales. Con respecto a las actividades en clase, opinaron que realizar más actividades dinámicas grupales como juegos “rompe hielos”, debates, o discusiones grupales, o cualquier otra actividad que minimice de algún modo el exponer de manera individualizada al estudiante en frente de sus compañeros son buenas alternativas para reducir la ansiedad que experimentan. Finalmente, apoyaron la iniciativa de que el docente se muestre más como un “profesor-amigo” y menos como

un instructor encargado de impartir contenidos académicos y de corregir constantemente a sus estudiantes.

➤ Por otro lado, los profesores concordaron con los estudiantes entrevistados al ratificar que el realizar actividades grupales como colocar a los estudiantes en parejas o en grupos pequeños (en semicírculo) podría reducir la ansiedad y ayudarlos a que se conozcan y puedan sentirse más cómodos hablando entre ellos y con el profesor. Este tipo de actividades promueven, consecuentemente, el acercamiento entre el profesor y sus alumnos, creando así una atmósfera amigable que los motiva a participar de manera voluntaria y sin sentirse evaluados constantemente. En otras palabras, estas dinámicas les permiten a los profesores mostrarse como aquellos quienes facilitan el aprendizaje de sus estudiantes, ilustran el conocimiento y no los corrigen o evalúan frecuentemente cuando participan en sus actividades orales en clase.

➤ La realización de discusiones grupales en clase en las que los profesores puedan identificar las creencias, algunas veces muy altas o erróneas, que tiene sus estudiantes sobre el aprendizaje y desempeño en la lengua extranjera. En estas discusiones, podría abordarse la idea de que la búsqueda de perfección extrema, el sentido muy alto de competitividad y de carencia de suficiencia (en el inglés) pueden generarles ansiedad y, en consecuencia, afectar negativamente sus participaciones orales en clase.

➤ El investigador encontró que el acercamiento ocurrido con sus estudiantes durante la fase de recolección de datos e información a través de las entrevistas personalizadas sirvió como un espacio de encuentro con el profesor en el que los participantes se mostraron muy interesados y complacidos en formar parte del estudio y expusieron sus ideas y experiencias con respecto al fenómeno de la ansiedad. Una vez finalizadas las entrevistas, los estudiantes entrevistados se mostraron más abiertos y confiados de participar oralmente en sus clases de *Inglés III* con el profesor investigador y el número de sus participaciones o intervenciones en clase aumentó significativamente. De acuerdo con este hallazgo, el cual no formaba parte de las preguntas ni objetivos de esta investigación, podría inferirse que este encuentro

cercano, privado y honesto entre profesor del curso y sus estudiantes promovió una relación más estrecha y de amistad (camaradería) entre ellos. Tomando en cuenta los efectos beneficiosos mencionados anteriormente, el investigador propone incluirse este encuentro privado al inicio del curso (*Inglés III*) como estrategia a utilizar por parte de los profesores para conocer a sus estudiantes con el propósito de crear una relación más estrecha y honesta con ellos que podría impulsar y mejorar la calidad y cantidad sus participaciones orales en clase.

Recomendaciones generales para reducir la ansiedad – Dirigidas a los estudiantes

➤ Debido a que los participantes en esta investigación se mostraron muy sensibles afectivamente a la corrección de los errores que comenten en clase y a la manera en que estos son corregidos, es necesario que tanto los profesores como los estudiantes adopten una actitud positiva hacia los errores; es decir, considerar los errores en la participación oral en clase como parte necesaria o fortalecedora del proceso de aprendizaje. Esto podría aliviar la ansiedad en los estudiantes y motivarlos a desenvolverse con mayor frecuencia en sus clases de inglés.

➤ Tomando en cuenta que existe la posibilidad de gestionar nuestra propia conducta y la forma en la que reaccionamos a los eventos y circunstancias externas, es necesario trabajar y desarrollar (a nivel personal) nuestra inteligencia emocional, al punto de podamos llegar un punto (locus) de control interno sólido en el que nos sintamos que somos nosotros los que dirigimos nuestra conducta, asumimos la responsabilidad (interna) de los que nos sucede y adoptamos una actitud (conducta) realista, perseverante y resiliente ante nuestros pensamientos y acontecimientos académicos.

Para lograr esto, Risso (2012) propone tres (3) alternativas: (1) elimina el “*no soy capaz*”, que consiste en mejorar tu diálogo interno eliminando esta falta de confianza en sí mismo ya que “cada vez que te lo repites confirmas y refuerzas tus sentimientos de inseguridad; esta calificación negativa, automáticamente, te inmovilizará” y

propone: “cambia de actividad... escucha música, canta en voz alta u orienta tu diálogo positivamente, pero no dejes que un pensamiento negativo arrastre otro y tu mente se convierta en una cadena de pensamientos autodestructivos.” (pp. 57-58); (2) no seas pesimista, debido a que las personas con “baja autoeficacia anticipan el futuro negativamente y, cuando se trata del propio rendimiento, sus expectativas son de fracaso e incapacidad... Si ven venir el fracaso en cada una de sus actuaciones, ni siquiera les provocará intentar remediarlo” (p. 58). Para superar este estado, Risso (2012) propone evitar “sabotarnos” a nosotros mismos llevando un registro detallado de nuestras anticipaciones negativas, y comprobar que la frecuencia con la que estas realmente ocurren en nuestras vidas se encuentra muy por debajo de lo que nos imaginamos (p. 58). Finalmente, este autor sugiere (3) no ser fatalista, ni asumir un punto de control externo, es decir, que todo lo que nos ocurre está “gobernado por leyes que te impiden cambiar las situaciones que te incomodan... y verás los infortunios como incontrolables” (p. 59). Con el fin de sobrepasar esta manera de pensar (y actuar), Risso (2012) propone tomar la decisión de programarse positivamente, poniendo en práctica el siguiente ejercicio:

Piensa que durante ese día serás el dueño de tu vida y el único juez de tu propia conducta. Podrás hacer y deshacer a tu gusto. Ese día serás el músico y el director de orquesta, y dirigirás tus pasos con la firme convicción de que eres tú, y *sólo tú*, el artífice de lo que quieres conseguir... serás radicalmente interno y desafiarás los pronósticos negativos, provengan de donde provengan. Harás tu propia cábala y jugarás a ser tú mismo sintiéndote ganador. Ensayá un día. Si te gusta, seguirás intentándolo, puesto que no hay mejor sensación que sentirse el principal motor de la propia vida (p. 59).

REFERENCIAS

- Aida, Y (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. (5º ed.). Caracas: Episteme.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Brown, H. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Blanco, A. (2009). Ansiedad y autoestima en el aprendizaje del español como segunda lengua en contexto reglado. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, N 23.
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su Autoestima*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo y Madrid [disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]
- Consejo de Europa (2020): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Volumen complementario). Estrasburgo y Madrid [disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf]
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Gkonou, C. 2013. A diary study on the causes of English language classroom anxiety. *International Journal of Language Studies* 13, 51-68.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). Mexico: McGraw-Hill.

- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E; Horwitz, M; Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Johnson D., y Johnson E. (1998). *El aprendizaje colaborativo en el aula de clase*. (6^a ed.). Minnesota: Interaction Book Company.
- Krashen, D. (1976). Formal and informal environments y language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10, 157-168.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Laredo Publishing Co.: California.
- Krashen, S., y Terrell, T (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon: Germany
- Koch, A. y Terrell, T. (1991). *Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques*. En E. K. Horwitz y D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 109-126). New Jersey: Prentice Hall.
- Kiami, L. (2012). *Ansiedad en la producción oral de los estudiantes en inglés como lengua extranjera* (Tesis de Maestría). Universidad de Oriente, Cumaná.
- Lucas, R., Miraflores, E., y Go, D. (2011). English Language Learning Anxiety among Foreign Language Learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, 7, 94-119.
- MacIntyre, P; y Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Martin, S. (1999). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.
- Méndez K., y Rodríguez J. (2014). *Factores que indican en la producción oral durante la actuación académica de los estudiantes de la asignatura de Práctica del Idioma Inglés III adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo* (Tesis de Grado). Universidad de Carabobo, Valencia.
- Mendoza, Y. (2005). *Efecto de la ansiedad inducida en la producción oral de los estudiantes de la asignatura inglés IV del 4to semestre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa"* (Tesis de Maestría). UPEL-IPB, Barquisimeto.

- Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case of interviews with five Japanese college students in the US. *TESL-EJ*, 9(3), 2-23.
- Onwuegbuzie, A; Bailey, P y Daley, C. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, Vol. 20 (2), 217-239.
- Ortega, C. (1998). Measuring language anxiety perceived by Spanish university students of English. *Barcelona English Language and Literature Studies*, 12.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hoddder Education.
- Pérez-Paredes, P. y Martínez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. *Revista Español de lingüística Aplicada*, 14, 337-352.
- Price, M. (1991). *The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students*. En E. K. Horwitz, y D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 101-108). New Jersey: Prentice-Hall.
- Risso, W. (2012). *Enamórate de ti: El valor imprescindible de la autoestima*. México: Océano.
- Rodríguez, G. (2008). Investigación cualitativa. Disponible: <http://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/29/investigacion-cualitativa/>
- Rodríguez, M. (1995). Foreign language classroom anxiety and students' success in EFL classes. *Revista Venezolana de Lingüística Aplicada*, 1, 23-32.
- Rodríguez, M, y Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*. 87(3), 356-374.
- Rodríguez, Y., y Delgado, V. (2008). Análisis de las Actividades de aula, de las características personales y del comportamiento de los profesores como fuentes de ansiedad en la enseñanza de un idioma extranjero. *Saber*, 20 (2), 212-224.
- Romero, L. (2004). Stephen D. Krashen: La Lectura y su Relación con la Escritura. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 2, 1-24.

- Rubio, F. (2015). *La Ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras en educación primaria: Un estudio pseudo-longitudinal* (Tesis de Maestría). Universidad de Cantabria, España.
- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Disponible: http://paginas.ufm.edu/sabino/word/proceso_investigacion.pdf
- Sadock B. (2015). *Trastornos de ansiedad, en Sinopsis de psiquiatría*. Editorial médica panamericana, 8ª edición, Madrid España.
- Sifrar, M. (2006). Las Dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. Disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf
- Spielberger, C. (1966). *Anxiety and behavior*. Nueva York: Academic.
- Stephenson, J. (2006). *Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Its Associations with Student Variables, with Overall proficiency, and with Performance on an Oral Test* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language* (Tesis de Maestría). University of Glasgow, Escocia.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Universidad Central de Venezuela (1994). *Plan de Estudio Escuela de Idiomas Modernos*. Caracas, Venezuela.
- Villarroel, J. (2008). *Causas de la ansiedad: origen y mantenimiento*. Disponible: <http://www.clinicadeansiedad.com/02/257/Causas-de-la-ansiedad:-origen-y-mantenimiento.htm>
- Watson, D. y Friend, R. (1988). Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Williams, K. y Andrade, M. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: causes, coping and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (2), 181-191.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para Profesores de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Wörde, V. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, vol. 8, N° 1.

Young, D. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, Vol. 75 (4), 426-439.

Young, D. (1986). The Relationship between Anxiety and Foreign Language Proficiency Ratings. *Foreign Language Annuals*, 19(5), 439-445.

ANEXOS

[ANEXO A]

[Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera original de Horwitz, E; Horwitz, M; Cope, J. (1986), traducida por Pérez-Paredes y Martínez (2000-2001)]

1. Nunca me siento del todo seguro/a de mi mismo/a cuando hablo en mi clase de inglés.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

2. No me preocupa cometer errores en la clase de inglés.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

3. Tiemblo cuando sé que me van a pedir que intervenga en la clase de inglés.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

4. Me asusto cuando no entiendo lo que está diciendo en inglés el profesor.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

5. No me importaría en absoluto hacer cursos de otras lenguas extranjeras.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

6. Durante la clase de inglés, me doy cuenta de que estoy pensando en cosas que no tienen nada que ver con la asignatura.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

7. Siempre pienso que los otros estudiantes son mejores que yo en los idiomas.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

8. Normalmente me siento tranquilo/a durante los exámenes de inglés.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

9. Me entra el pánico cuando tengo que hablar sin haberme preparado nada en la clase de inglés.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

10. Me preocupan las consecuencias de suspender la asignatura de inglés.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

11. No entiendo por qué a algunas personas les afectan tan negativamente las clases de idiomas extranjeros.

TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

12. En la clase de inglés, puedo llegar a ponerme tan nervioso/a que olvido cosas que sé.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
- respuestas.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
14. *No* me pondría nervioso/a al hablar en inglés con hablantes nativos.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
15. Me incomoda el no entender lo que el profesor está corrigiendo.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
16. Incluso cuando estoy bien preparado/a para la clase de inglés, me siento ansioso/a.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
17. A menudo siento ganas de no asistir a mi clase de inglés.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
18. Me siento seguro/a de mi mismo/a cuando hablo en la clase de inglés.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
19. Me da miedo que mi profesor/a esté dispuesto a corregir cada uno de los errores.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
20. Siento que el corazón se me va a salir cuando sé que me van a pedir que intervenga en la clase de inglés.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
21. Cuanto más estudio para un examen de inglés, más confundido/a me siento.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
22. *No* me siento presionado/a a prepararme muy bien para la clase de inglés.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
23. Siempre pienso que mis compañeros/as hablan inglés mejor que yo.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
24. Me da mucha vergüenza a la hora de hablar en inglés delante de otros estudiantes.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
25. Las clases de inglés van tan rápido que me preocupa quedarme atrás.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

26. Me siento más tenso/a y nervioso/a en mis clases de inglés que en el resto de las clases.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
27. Me pongo nervioso/a y me confundo cuando hablo en mi clase de inglés.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
28. Cuando voy camino a la clase de inglés, me siento muy seguro/a y relajado/a.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
29. Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de las palabras que dice el profesor.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
30. Me siento abrumado/a por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar en inglés.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
31. Me da miedo que mis compañeros/as se rían de mí cuando hablo en inglés.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
32. Probablemente me sentiría cómodo/a con hablantes nativos de inglés.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)
33. Me pongo nervioso/a cuando el profesor de inglés hace preguntas que no me he preparado con antelación.
 TA (5) A (4) N (3) D (2) TD (1)

[ANEXO B]

[Cuestionario adaptado por el investigador de la Escala de Ansiedad en un Aula de Clases de Lengua Extranjera, original de Horwitz, E; Horwitz, M; Cope, J. (1986)]

Estimado estudiante,

El presente instrumento consta de 23 ítems y tiene como finalidad registrar algunos sentimientos que experimentas al comunicarte con otros en inglés. Los datos suministrados son para el uso exclusivo del autor este trabajo de investigación con el propósito de analizar la ansiedad y la actuación docente como factores influyentes en el desempeño oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Para cada enunciado, por favor indica el grado con el cual te sientes más identificado, representado por los números de la escala que se muestra a continuación. Es necesario que respondas con total sinceridad dando tu primera reacción ante cada enunciado, ya que no existen respuestas correctas o incorrectas para cada uno de ellos. Es importante que el cuestionario sea llenado en su totalidad.

De antemano agradezco tu colaboración para llevar a cabo este estudio.

Parte I.- Datos personales:

- Nombres y apellidos: _____

- Edad: _____

Parte II.- Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones frecuentes en el aprendizaje de un idioma. Tu tarea consiste en valorar cada uno de ellas dependiendo de su grado de acuerdo o desacuerdo utilizando para ello la siguiente escala:

1: (TD) Totalmente desacuerdo	en	2: (D) En desacuerdo	3: (A) De acuerdo	4 (TA) Totalmente de acuerdo
--	-----------	---------------------------------------	------------------------------------	---

1. Considero que el inglés es una lengua difícil de aprender.	1	2	3	4
2. A menudo me siento seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés en frente de mis compañeros de clase.	1	2	3	4
3. No me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.	1	2	3	4
4. Me pongo nervioso o me confundo cuando hablo en la clase de inglés	1	2	3	4
5. Con frecuencia me considero incapaz de expresarme fluida o correctamente en inglés.	1	2	3	4
6. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en la clase de inglés.	1	2	3	4
7. Pienso frecuentemente que mis compañeros son mejores hablando inglés que yo.	1	2	3	4
8. Me preocupa o genera frustración cuando no tengo una pronunciación correcta en mis participaciones en clase.	1	2	3	4
9. Me preocupa que le profesor o compañeros de clase evalúen o corrijan mi desempeño oral en la clase de inglés.	1	2	3	4
10. Me siento más cómodo hablando con mis compañeros de clase que con el profesor.	1	2	3	4
11. Me causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en mis intervenciones orales en clase.	1	2	3	4
12. En las clases de inglés me pongo tan nervioso que se olvidan algunas cosas que sé.	1	2	3	4
13. Me produce temor o ansiedad que el profesor corrige con frecuencia los errores que cometo cuando hablo en inglés.	1	2	3	4
14. El profesor reduce o aumenta la ansiedad que pueda sentir cuando participo en actividades orales en clase.	1	2	3	4
15. Me avergüenza contestar de modo voluntario en clases de inglés.	1	2	3	4

16. El tipo de actividades en clase aumentan o disminuyen tu ansiedad o nerviosismo cuando participo en actividades orales en clase	1	2	3	4
17. No siento presión ni preocupaciones al prepararme bien para la clase de inglés.	1	2	3	4
18. Considero que la falta de vocabulario cuando hablo en inglés me frustra o causa nerviosismo.	1	2	3	4
19. Siento que mis compañeros me evalúan o juzgan cuando hablo en inglés en clase.	1	2	3	4
20. El material visto en clase es trabajado con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	1	2	3	4
21. Las características personales de los profesores de inglés aumentan/ disminuyen la ansiedad que pueda sentir en las clases de inglés	1	2	3	4
22. Me abruma la cantidad de reglas que hay que aprender para poder hablar inglés.	1	2	3	4
23. Se me acelera el corazón cuando se me pide que intervenga en las clases de inglés.	1	2	3	4

[ANEXO C]

[Entrevista semiestructurada con los estudiantes]

Entrevista con los estudiantes

Introducción:

Buenos días, gracias por acceder a reunirme conmigo y compartir tus puntos de vista con respecto a algunas situaciones que generan ansiedad en la producción oral en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Tus respuestas serán grabadas y serán guardadas de forma confidencial. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo se considerarán tus apreciaciones con respecto al tema:

Factores lingüísticos

1. ¿Qué clase de dificultades o problemas lingüísticos (gramaticales, léxicos, de pronunciación, entre otros) presentas cuando hablas en inglés? Explica o razona tu respuesta.
2. ¿Preocuparte por tener una pronunciación correcta en tus participaciones en clase tiende a causar mucha ansiedad en ti? ¿Por qué? Provee un ejemplo si es posible.
3. ¿Te causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en tus intervenciones orales en clase? ¿Por qué? Provee un ejemplo si es posible.
4. ¿Consideras que la falta de vocabulario cuando hablas en inglés te frustra o te causa nerviosismo? Provee un ejemplo si es posible.

Personal

5. ¿Cómo te sientes al hablar en inglés frente a tus compañeros?
6. ¿Te preocupa lo que pueda suceder al equivocarte cuando hablas en inglés en clases? ¿Por qué?

7. ¿Te sientes más cómodo hablando en inglés con tus compañeros o con el profesor? ¿Por qué?
8. ¿Consideras que la incapacidad de expresarte fluidamente/correctamente en inglés te genera ansiedad o inseguridad? ¿Por qué?
9. ¿Qué haces para sentirte seguro(a) de ti mismo(a) cuando participas oralmente en clase? ¿Te preparas o estudias de alguna manera en particular?

Interpersonal

10. ¿Sientes que tus compañeros te evalúan o te juzgan cuando hablas en inglés? ¿Eso te genera incomodidad? Explica o razona tu respuesta.
11. ¿Cómo te sientes cuando el profesor de inglés corrige con frecuencia los errores que cometes al hablar en inglés?

Actuación docente

12. ¿Consideras que el profesor juega un papel importante a la hora de reducir/aumentar la ansiedad que sientes cuando participas en actividades orales en clase? Explica o razona tu respuesta.
13. ¿Qué características personales de los profesores de inglés aumentan/disminuyen tu ansiedad? Explica o razona tu respuesta.
14. ¿Qué actividades realizan los profesores en clase que aumentan o disminuyen tu ansiedad?
15. ¿Podrías darle a los profesores algún consejo o sugerencia para hacer que los estudiantes no se sientan ansiosos/ nerviosos cuando hablan en inglés en clase?

¿Algún otro comentario que te gustaría agregar?

Gracias por tu colaboración.

[ANEXO D]

[Transcripción de las entrevistas semiestructuradas con los estudiantes]

Estudiante entrevistado número 1

JC: Entrevistador

JM: Entrevistado

JC: La primera pregunta tiene que ver acerca de los factores lingüísticos...La primero pregunta es ¿qué clase de dificultades o problemas lingüísticos (gramaticales, léxicos, de pronunciación, entre otros) presentas cuando hablas inglés? Explica tu respuesta a ver. Dame algunos ejemplos.

JM: Bueno... eh... Gramáticos... gramáticos... a pesar de que yo cometo errores gramáticos más que todo escritos, pero al hablarlo también los cometo. Pero no tanto como los escritos. Este... de pronunciación, no tanto como lo gramático. No sé... eso...

JC. ¿Y problemas de vocabulario, problemas léxicos que tenga que ver con el “spelling”, que tenga que ver con... esa parte?

JM: No, no. No tengo problema con eso.

JC: Ok, sería más que todo gramaticales.

JM: Sí.

JC: Ok, de estructura. ¿Cómo ordenar una oración, saber qué...qué forma verbal utilizar?

JM: Exacto.

JC: ¡Ok! Segunda pregunta... ¿preocuparte por tener una pronunciación correcta en tus participaciones en clase tiende a causarte mucha ansiedad? ¿Por qué? Provee un ejemplo si es posible.

JM: ¡Ok!. Al principio, yo me sentía así que... que si no pronunciaba algo bien yo que "...ay ¡Dios mío! ¿Qué está pasando? ¿Por qué no lo puedo... este... pronunciar bien? Y me daba así como ansiedad y sentía que me iban a corregir, pero... ya que tengo 4 años estudiando inglés, se me ha quitado un poco eso de la pronunciación.

JC: OK...

JM: A mí lo que más me preocupa de inglés es la gramática, porque a pesar de que lo entiendo y todo eso... lo olvido y no lo aplico mientras estoy escribiendo o hablando.

JC: ¡Ok! Excelente... ¡Buenísimo! Excelente, porque la siguiente pregunta tiene que ver con eso mismo, con la gramática... ¿Te causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en tus intervenciones orales en clase? ¿Por qué? Provee un ejemplo a ver.

JM: Sí, eh... siento que... ¿Cómo lo digo?

JC: ¡Tranquila!

JM: O sea cuando me preguntan en clase algo, no quiero cometer errores, quiero hacerlo perfecto. Y como sé que tengo debilidades en la gramática, me abstengo a responder porque no quiero cometer errores. Eso es mi... no sé... No respondo.

JC: Sientes como te..... Te... Te da nervios o... te causa ansiedad un poco cometer esos errores gramaticales...

JM: ¡Sí, exacto!

JC: ¡Ok! ¿Delante de tus compañeros o delante del profesor?

JM: Creo que de los dos...

JC: De parte y parte.

JM: De parte y parte. Tal vez no tanto con los compañeros porque como uno ya los conoce... es como que está bien, pero más que todo con los profesores.

JC. ¡Ok!

JM: Siento que la excepción de que “¿tú por qué estás diciendo eso así? Entonces, bueno... por eso.

JC: ¡OK! ¡Alright! ¡Buenísimo! Vamos a otro aspecto que es el vocabulario. ¿Consideras que la falta de vocabulario cuando hablas en inglés te frustra o te causa nerviosismo? Provee algún ejemplo si es necesario.

JM: Hmm.... No. La parte de vocabulario no... no me afecta en eso de hablar y de eso... O sea más todo es con lo otro... con lo anterior...

JC: Con la parte gramatical, como ya me habías dicho antes. Buenísimo... Vamos a una segunda parte que es los factores personales... Vale... ¿Cómo te sientes al hablar en frente de tus compañeros particularmente?

JM: A veces in poco incomoda... a veces me da ansiedad... todo depende del día. Si estoy de buen humor, o no sé... depende de todas las materias que tenga en ese día o cualquier cosa me siento así como más susceptible.

JC: ¡Ok! ¡Excelente! Ahora... la siguiente pregunta. ¿Te preocupa o sientes ansiedad con frecuencia ante lo que pueda suceder al equivocarte cuando hablas inglés en clase?

JM: Sí...

JC: ¿Por qué?

JM: Porque... eh... Como había dicho... Siento que necesito ser perfecta a la hora de hablar, porque se supone que tengo tiempo, 4 años, estudiando inglés, y se supone que yo no debería tener esos errores. Entonces esa misma ansiedad de cometerlos, no... no... no sé.

JC: ¿No te permite hablar con la frecuencia con que te gustaría?

JM: Sí.

JC: ¡OK! ¡Buenísimo! Vamos a la siguiente pregunta. ¡Ajá! ¿Te sientes más cómoda hablando inglés con tus compañeros o con el profesor? ¿Por qué?

JM: Hmm... Con mis compañeros me siento más cómoda porque está la confianza. Y... por ejemplo, si ellos me corrigen, no le paro mucho. Porque si lo hace el profesor es como la autoridad y entonces siento que es... eso...

JC: ¡Ok! ¡Está bien! La siguiente pregunta. ¿Consideras que la incapacidad de expresarte fluidamente/correctamente en inglés genera ansiedad en ti? ¿Por qué?

JM: Podría decirse que sí, porque...

JC: A parte de que lo que has dicho, pues, de que de quieres decirlo todo perfecto...

JM: Porque, por ejemplo, si yo tengo buen vocabulario, pero me cuesta utilizar ese vocabulario, ponerlo en orden y correctamente, siento como frustración de que yo sé lo quiero decir, sé cómo... lo que... o sea... las palabras y todo eso, pero no sé cómo ponerlas, entonces... sí sé, pero no quiero cometer errores, entonces eso mismo me pone así como que “¿Qué?!”

JC: (Risas) ¡Entiendo! ¡Sí! Nos ha pasado, ¿verdad? ¡Ok! Excelente... Ahora, otra pregunta. ¿Qué haces para sentirte segura de ti misma cuando hablas oralmente en clase... o participas oralmente en clase? ¿Te preparas o estudias de alguna en particular?

JM: No... No hago nada para, para cambiar eso de la ansiedad que siento. A menos de que sea para un examen oral que... obviamente uno tiene que estudiar y uno se siente más... se supone que te debes sentir más tranquilo porque sabes lo que... que vas a decir, pero al mismo tiempo, no sabes lo que te van a preguntar, entonces como que...

JC: ¡Claro! ¡Claro! ¡Buenísimo! Vamos hora a lo... a los elementos interpersonales que tienen que ver con otros. La primera pregunta ¿Sientes que tus compañeros te evalúan o te juzgan cuando hablas en inglés? ¿Cómo te sientes cuando esto ocurre o cuando sientes que haya ocurrido? Explica o razona tu respuesta.

JM: Hm... compañeros... este...

JC: ¿Sientes que te evalúan, que te juzgan cuando hablas en inglés? ¿Cómo te has sentido cuando ha sucedido?

JM: En realidad no siento que me juzgan ni que me evalúan, sino que a veces siento ellos mismos ven como que yo estoy así nerviosa y me ven “tranquila, lo vas a hacer bien”. No, no siento eso de que me juzgan ni nada de eso.

JC: ¡Ah ok! ¡Excelente! ¡Buenísimo! Siguiendo pregunta. ¿Cómo te sientes cuando el profesor corrige con frecuencia los errores que cometes al hablar en inglés? ¿Podrías proveer algún detalle, alguna experiencia?

JM: Hmm... No me sucede tanto eso, porque casi no hablo... (risas)... No casi no hablo, por eso, digo porque tengo como... por así decirlo, miedo de que el profesor “¡mira! ¡Lo estás diciendo mal! ¡Pero tienes que decirlo así!” Entonces esa interrupción constante... siento que... como que a pesar de que el profesor te quiere ayudar, siento que como que...

JC: ¿La presión?

JM: Sí, me siento presionada.

JC: ¡OK! ¡Está bien! ¡Buenísimo! Vamos a hablar ahora, en enfocarnos en esa actuación docente que ahora es importante, ok? ¿Consideras... es tu opinión, consideras que el profesor juega un papel importante a la hora de reducir o aumentar la ansiedad que sientes cuando participas en actividades orales en clase?

JM: Sí... por ejemplo, voy a, voy a nombrar a una profesora... la profesora Ailyn. Eh...Ella antes de cada, de cada clase, ella nos hacía juegos para romper el hielo y uno se reía y hacía esto, pero con el inglés y eso hacía que la ansiedad en mí bajara totalmente y me sintiera tranquila de hablar en clase. Mientras que en otras clases con otros profesores, me sentía así como que tensa, que no quería hablar ni nada de eso.

JC: ¡Hmm! ¡Ok! Sientes que las actividades son importantes.

JM: ¡Sí!

JC: ¡Ok! ¡Vale! La siguiente pregunta. ¿Qué características personales de los profesores de inglés aumentan o disminuyen la ansiedad o tu ansiedad que puedas sentir? Explica o razona tu respuesta.

JM: ¿...?

JC: Tiene que ver con un poco la personalidad, la forma de ser del profesor, su forma de estar aquí en el salón.

JM: Puede... este... influir en cómo uno se siente, pero no creo que sea una parte... muy importante de eso. O sea, siento que la personalidad es importante, la personalidad de un profesor es importante porque tu sientes que, por ejemplo, si la.... Si tú... si el profesor es serio y tú quieres preguntarle algo, pero tú no sabes si te va a responder bien, entonces te sientes así como que... un poco retraído, pero no creo que eso sea como una parte esencial. No sé...

JC: ¡Ok! ¡Muy bien! ¡Vale! Ya estamos terminando, ya falta poco. Volviendo a las actividades, ¿Qué actividades utilizan los profesores en clase para... no sé... aumentar

o disminuir tu ansiedad? Enfócate en algunas. Aparte del caso de Ayleen, que ella hace actividades para... por lo menos juegos para... para bajar la ansiedad. ¿Tienes alguna otra experiencia?

JM: Hasta ahora ella es la única profesora que lo ha hecho. Los demás profesores se enfocan... este... en... Bueno, tal vez en las, en las clases de laboratorio. Este... hay actividades para pronunciar bien. Terminas riéndote y todo eso, porque... hay, o sea, esos errores en esas clase cuando no es, no hay ansiedad, se vuelven divertidas, te ríes de los errores y aprendes de ellos. Pero en otros, es como que la presión...

JC: Claro... ¡Entiendo! La última pregunta, muy general. ¿Podrías darles a los profesores alguna sugerencia para hacer que los estudiantes no se sientan tan nerviosos o ansioso cuando hablas en inglés?

JM: ¿Cualquiera? Hmm... No sé... Tal vez hacer contacto más con los estudiantes, no hacerlo más... tan académico. No enfocarse tanto en eso, sino que... en medio del inglés, hablar con los estudiantes... Involucrarte un poco más y...

JC. ¿Tratar de conocer un poco más a los estudiantes, interesarse un poco más en ellos para ir rompiendo un poco en hielo?

JM: ¡Claro! Ahorita eso es... difícil, porque no es un solo salón. Pueden ser hasta 10 salones, 10 secciones y eso puede ser un tarea muy difícil para el profesor. Pero sería bueno hacer eso...

JC: ¡Genial! ¡Excelente! ¡Muchas gracias por tu ayuda y por tu contribución!

JM: ¡De nada!

Estudiante entrevistado número 2

JC: Entrevistador

AM: Entrevistado

JC: La primera pregunta tiene que ver... esta primera parte tiene que ver con los factores lingüísticos.

AM: ¡Ok!

JC: ¡Ok! La primera pregunta es: ¿Qué clase de dificultad o problema lingüístico (gramaticales, léxicos, de pronunciación, u otros) presentas cuando hablas en inglés? Explica o razona tu respuesta.

AM: ¡Ok! La mayoría de mis problemas en inglés creo que son de pronunciación y eso me hace sentir un poquito incomodada cuando hablo en clase, porque obviamente me da pena. Sin embargo, creo que es necesario para que el profesor pueda corregirme. Eh... y bueno, algunos errores gramaticales que cometo cuando hablo, pero creo que son debido a los nervios. Entonces...

JC: ¡Ok! Eh... ¿Y de vocabulario no tienes ninguno?

AM: Eh... Bueno... cuando no me preparo bien en un tema, quizás no conozco el vocabulario, entonces cuando voy a hablar tengo fallas o me cohíbo de expresarme como tal porque no... no tengo todo el vocabulario.

JC: ¡Excelente! Vamos a la siguiente pregunta. ¿Preocuparte por tener una pronunciación correcta en tus participaciones en clase tiende a causar... eh... mucha ansiedad en ti? ¿Por qué? Provee un ejemplo si es posible.

AM: Sí, o sea, me da ansiedad porque... por lo menos en algunas clases siento que hay muchos compañeros que tienen una excelente pronunciación y eso como que me

da pena. Estar en un nivel donde quizás... eh... palabras que debería saber, las pronuncio mal. A veces también es por los nervios, pero... sí, me causa ansiedad cuando no sé la palabra o de repente es una palabra nueva, entonces no sé cómo pronunciarla y bueno cometo el error.

JC: ¡OK! ¡Está bien! Vamos a la siguiente pregunta. ¿Te causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en tus intervenciones orales en clase? ¿Por qué? Provee un ejemplo si es necesario.

AM: ¡Ok! Con respecto a los errores gramaticales no... más que nerviosismo, me causa incomodidad porque a veces los cometo... eh... por... porque me siento un poquito insegura... más no es que no lo sepa gramaticalmente. Me pasa, por ejemplo, en los exámenes orales con la conjugación de la tercera persona que a veces quito las “ese” o las pongo en donde no tengo que ponerlas. Pero... ¿sabes? No es algo como que no sepa, sino que por los mismos nervios, se... se me va.

JC: ¡Ok! ¡Entiendo! ¡Buenísimo! La última parte tiene que ver con el vocabulario, que mencionaste anteriormente. ¿Tú consideras que la falta de vocabulario cuando hablas en inglés te frustra o te causa nerviosismo? Provee un ejemplo, si es...

AM: Sí, me frustra. Por lo menos ahorita en la clases de cultura, si no me leo los textos, y si no los busco. Si no busco el vocabulario, estoy así como en el aire. Entonces cuando la profesora habla o pide que alguno de su intervención, me cohíbo totalmente porque no sé exactamente... digamos que, el campo semántico de las palabras, no sé dónde aplicarlo, y eso... sí... más que nerviosismo, me frustra demasiado. A montones.

JC: Te frustra totalmente. (Risas)

AM: Me frustra... Sí. (Risas)

JC: ¡Ok! Eso nos ha pasado a todos, ¿verdad? En la vida de estudiante. ¡Excelente!
Vamos a una segunda parte que tiene que ver más con los factores personales.

AM: ¡OK!

JC: ¡Ok! La primera pregunta es ¿Cómo te sientes al hablar en inglés frente a tus compañeros?

AM: Me siento... bien por lo menos... eh... con mi grupo de compañeros de estudio, porque sé que si tengo alguna falla, ellos me los van a corregir de una manera como positiva. Sin embargo, cuando estoy en grupo, quizás hay personas que son como... un poquito más... eh... no, no egoístas, sino... No sé, personas que se creen como más, pues... y no lo disimulan, entonces eso es como incómodo, porque en algún momento todos nos equivocamos y bueno...

JC: ¡Ok! ¡Entiendo! Te incomoda esa actitud de superioridad que pueda tener algún compañero.

AM: ¡Ajá! ¡Exacto!

JC: Esa actitud. ¡Ok! ¡Entiendo! Vamos a una segunda pregunta. ¿Te preocupa o sientes ansiedad con frecuencia ante lo que pueda suceder al equivocarte cuando hablas en inglés? En clase, por supuesto ¿Por qué?

AM: Hmm... Sí... este... No me da... más que todo mi ansiedad se debe a que me da pena con el profesor, o que el profesor puede pensar “¿por qué no sabe esto, si debería saberlo?” Pero... a la vez es como que... siento que es necesario equivocarme para que me puedan corregir. Es como un choque interno que tengo, porque estoy clara que... es bueno, es necesario que el profesor me corrija, pero a la vez me da pena, es como que “¡supéralo!”. (Risas)

JC: (Risas). ¡Claro! Es una disyuntiva entre bueno... es bueno equivocarme, pero me da pena, no quiero que me corrijan...

AM: ¡Exacto!

JC: ¡Entiendo! Sí, eso puede pasar. ¡Alright! ¡Buenísimo! Eeh... ¿Te sientes más cómoda hablando en inglés con tus compañeros o con el profesor?

AM: Con mis compañeros. También, también creo que depende del profesor, porque hay unos profesores... este... no, que no se sienten con superioridad pero si tienen como un... siempre tienen como una cara de que todo lo que vayas a decir está mal y eso como que le... por lo menos a mí, me genera desconfianza, aunque yo sepa que lo sé, el profesor me queda mirando como que “no sabes nada” y bueno... mis nervios ahí...

JC: Se elevan.

AM: ¡Sí!

JC: Te angustias. Te estresas, pues, que los profesores te vean con esa actitud.

AM: Sí.

JC: ¡Ok! ¡Buenísimo! Siguiente pregunta. ¿Consideras que la incapacidad de expresarte fluida o correctamente en inglés te genera ansiedad o inseguridad? ¿Por qué?

AM: Sí... no, no es que no me sienta capaz de hablar fluidamente, porque sé que sí lo puedo hacer, pero son todos esos factores, la cara del profesor, quizás, este... el estrés de algunos compañeros que también me miran con mala cara, hacen que... que mis nervios, no me hablan... no me hagan hablar fluidamente. Pero, no es que me sienta incapaz de no hablar, porque sé que tengo las herramientas, es algo... precisamente es como algo más psicológico.

JC: ¡Claro!

AM: Que creo que afecta a todos de manera diferente. Hay personas que quizás que como que no les importa mucho. Hay personas que no tienen pena, y... aunque lo estén diciendo mal, ellos van palante, y bueno...

JC: ¡Ciertamente!

AM: Es algo como que... a veces no lo puedo controlar, pero no es que me sienta incapaz, sino que... los factores de... de los nervios me atacan.

JC: ¡Vale! Mi última pregunta acerca de los factores personales. ¿Qué haces para sentirte segura de ti misma cuando participas oralmente en clases? ¿Te preparas o estudias de alguna manera en particular?

AM: Sí, por lo menos trato de estudiar el vocabulario y cuando piden una intervención en clases, antes de hablar pienso lo que voy a decir así calmadamente, y luego hablo. Porque sé que si hablo directo, así maneje el tema, los nervios me pueden atacar y eso hace que... que no... o sea, que hable incoherencias, pues.

JC: ¡Ok! ¡Entiendo! ¡Vale! Vamos ahora un poco a los factores interpersonales. La primera pregunta es ¿Sientes que tus compañeros te evalúan o te juzgan cuando hablas en inglés? ¿Cómo te sientes cuando... cuando eso ocurre o cuando sientes que eso ocurre? Explica o razona tu respuesta.

AM: ¡Ok!

JC: ¿Podrías dar un ejemplo?

AM: Precisamente creo que es algo personal, porque a veces las personas no están realmente prestando atención a lo que tú vas a decir, y uno ya está como predispuesto a que te van a juzgar y a veces esa persona ni siquiera te está prestando atención. Este... y... Bueno, trato, trato de que no me importe mucho, pero a veces es como incontrolable. Eh... Sí, o sea... me... sí...

JC: ¡Vale! ¿Cómo te sientes cuando el profesor de inglés corrige con frecuencia los errores que cometes al hablar en inglés? ¿Podrías proveer algún detalle?

AM: Bueno, creo que el sentimiento es frustración. No me pasa muy seguido porque cuando intervengo, no suelo tener un montón de errores. Mis nervios son... controlados. Yo trato de controlarlos internamente. Este... entonces, cuando hablo no es como que cada oración me corrigen tres cosas, sino pocas, entonces, creo que... no aplica mucho la pregunta, pero obviamente si frustra.

JC: ¡Claro! ¡Claro! Vamos un poco a la parte final que tiene que ver con la actuación docente, AM: ¡Ok!

JC: ¿Consideras que el profesor juega un papel importante a la hora de reducir o aumentar la ansiedad que sientes cuando participas en actividades orales en clase?

AM: Sí.

JC: Explica o razona tu respuesta.

AM: Sí, definitivamente. Por lo menos ahorita yo tengo algunos meses dando clase en FUNDEIM de alemán y los estudiantes... obviamente yo sé porque soy estudiante también, uno se frustra y si el profesor como que... pone una cara o te dice... de una manera ruda que no lo estás haciendo bien, obviamente eso te va a generar más ansiedad y más frustración. Sin embargo, si el profesor tiene una actitud como un poco más amistosa, de la manera, o sea, en el sentido de que “soy tu profesor y te estás equivocando, pero sé que puedes hacerlo mejor”, y... yo creo que esa actitud va a ayudar mucho al estudiante.

JC: ¡Genial! ¡Genial! ¡Buenísimo! ¡Ajá! Ahora yendo directamente a eso, a las características personales. ¿Qué características personales de los profesores aumentan o disminuyen tu ansiedad o la ansiedad que puedas sentir? Explica o razona tu respuesta.

AM: ¡Ok! Bueno...

JC: A parte de la cara que pueda poner el profesor cuando cometes errores... ¿Qué otra actitud personal o característica de ellos...?

AM: Yo creo que a mí, personalmente, eso es como que lo que más me trauma, la cara del profesor. Eh... de resto... Sin embargo, hay profesores que tienen esa cara, pero son muy buenos explicando y eso también como que te hace sentir de alguna manera seguro al momento de hablar, y... bueno... por eso yo creo que tengo una--- un choque ahí... personal entre... que a veces también tiene mala cara, pero son buenos explicándote, y ¿sabes? Como que... aja...

JC: (Risas)

AM: Por eso digo que es algo psicológico, porque uno se imagina las cosas, pues. Ese es mi punto de vista.

JC: ¡Ok! Te predispones de algún modo a...

AM: Exacto...

JC: A lo que pueda suceder...

AM: Uno se predispone a que se va a equivocar y si todo el tiempo estás diciendo que bueno... te vas a equivocar, te vas a equivocar. Vas a terminar haciéndolo mal.

JC. ¡Exactamente! ¡Ok! Vamos a enfocarnos ahora en las actividades.

AM: Ok.

JC: ¿Qué actividades realizan los profesores en clase que aumentan o disminuyen tu ansiedad?

AM: Este... Generalmente, por lo menos el año pasado en... en las clases de cultura en inglés hacíamos unos debates, porque la profesora decía que no íbamos a hacer

nada simplemente escuchándola, y ella habla y habla y nosotros no interviniéramos, pues, no íbamos a... y me di cuenta de que eso fue una actividad que, por lo menos a mí, me ayudó mucho a desenvolverme en clases, y también a preparar mejor el contenido porque obviamente tenía, tenía que prepararlo obligatoriamente. Y... me di cuenta que a otros compañeros, que tampoco hablaban mucho, como que también se soltaron un poquito en esa actividad y que creo es una... una buena manera de... obviamente, quizás habrá algunas personas que les da mucha ansiedad estar en grupo y debatir con otros, pero también la confianza entre los compañeros, creo que me... por lo menos a mí, me ha hecho sentir más confiada.

JC: ¡Ok! ¡Excelente! Vamos a finalizar por acá, ¿Ok? ¿Podrías...? algo muy personal... ¿Podrías darle a los profesores alguna sugerencia para hacer que los estudiantes no se sientan ansiosos o nerviosos cuando hablan en inglés en clase?

AM: ¡Ok! Tengo que... pensarlo... Hmm...

JC: Tranquila. Tómate tu tiempo.

AM: Ok. Yo creo que principalmente tener varias... eh... varias metodologías pedagógicas, porque hay personas que aprenden de diferentes maneras. Por lo menos, yo soy más visual, entonces si hay un profesor que se la pasa... o sea, si pasa toda la clase sólo hablando y hablando, va a llegar un punto en el que me voy a bloquear, así no quiera. Entonces, quizás, los profesores que utilizan otras dinámicas como... este... hacer mapas, o enseñarte cosas, por lo menos la profesora Jackie de Cultura, ella trae el mapa del país o nos hace... eh... mapas mentales del contenido que estamos viendo, creo que ayuda bastante a simplemente tener un montón de teoría, y estar escuchando todo eso como que... sí... Creo que básicamente eso y... tener una actitud un poco más... amistosa, pero no estoy hablando de... de que seas mi pana... sino una actitud que beneficie al, al... al estudiante y nos sienta tan desconfiado, porque a veces el estudiante sí lo sabe, sólo que está nervioso y... bueno...

JC: ¡Ok! ¡Excelente! ¡Muchas gracias!

AM: ¡De nada!

Estudiante entrevistado número 3

JC: Entrevistador

RP: Entrevistado

JC: ¡Ok! Vamos a comenzar la entrevista con unos factores lingüísticos. ¿Ok? Primera pregunta. ¿Qué clase de dificultad o problemas lingüísticos... o dificultades o problemas lingüísticos (gramaticales, léxicos, de pronunciación, entre otros) presentas cuando hablas en inglés? Explica o razona tu respuesta.

RP: Yo diría que es algo... un poco de cada disciplina. De... lingüística, ¿verdad? Tanto gramatical, pronunciación y eso... que son... es más que todo falta tal vez mía de estudio, un poco más riguroso diría yo... para presentar esas... o sea, ahorita no puedo darle un...

JC: Un ejemplo...

RP: Un ejemplo como tal porque eso es en el momento, realmente no recuerdo nada, por el momento, pero sí sé que suelo tener de cada uno al momento de hablar, porque me bloqueo y empiezo a decir cosas que yo sé que las estoy diciendo mal, y no sé cómo... en el momento no sé qué me pasa y las digo igual. Entonces empieza aquel nerviosismo, Me pongo roja de una. Cosas que digo “¿por qué me sucede esto si cuando yo estoy sola o cuando otras personas, fluye bien el idioma? ¿Ve? Y siento que tal vez es falta de estudio, tal vez sea eso, e inseguridad.

JC: Estudio e inseguridad

RP: Yo diría. Porque todos al momento de hablar tenemos fallas... gramaticales... todo.

JC: Totalmente. Hasta los mismos profesores, o sea, A todos nos ha tocado corregirse.

RP: Sí, señor.

JC: Lo importante es darse cuenta... Vamos a hablar particularmente de la pronunciación. ¿Preocuparte por tener una pronunciación correcta en tus participaciones en clase tiende a causar mucha ansiedad en ti? ¿Por qué? Provee un ejemplo si es posible.

RP: No es por tener la pronunciación correcta. No es por tener la pronunciación correcta como tal, sino... porque quiero hacerlo bien, porque quiero evolucionar con el idioma, ¿sabe? Quiero... Coye, si estoy estudiando esto, tengo que hacerlo bien. No por la presión de que tengo que... salir perfecta y por esa misma presión me pongo más nerviosa, no sé... no... Pero misma seguridad, yo llego que... a la conclusión que es inseguridad tal vez de mi parte... y de la presión de la gente, quizás porque hay mucha gente y me pongo a concentrarme más en eso que en lo que estoy diciendo o en la idea y...

JC: ¡Ok! ¡Ok! ¡Buenísimo! Ahora... ¿Te causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en tus intervenciones orales en clase? ¿Por qué? Provee un ejemplo si es posible.

RP: Nerviosismo...

JC: Te repito la pregunta.

RP: Sí, por favor.

JC: ¿Te causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en tus intervenciones orales en clase? ¿Por qué? Provee algún ejemplo.

RP: No, realmente no, no es que me cause nerviosismo cometer el error. No. Más bien me causa incomodidad saber que lo estoy cometiendo y que me estoy equivocando en algo que ya debería dominarlo porque es algo muy básico, por decir la conjugación la tercera persona, que me faltó la “ese” o... conjugar mal un verbo siendo en vez de ser regular lo... lo... lo dije regular o... ¿sabe? Pero no es que me cause ese nervio así como que “no, no me puedo equivocar o no... o... no puedo cometer ese error porque...”, no, no es eso, sino me causa temor... yo empiezo a hablar bien, pero cuando empiezo a equivocarme, no sé por qué, es que empiezo entrar en nervios, nerviosismo porque no puede ser que a estas alturas me esté sucediendo esto. Sí, ya llevo unos cuantos años considerables estudiando el idioma y ya sé que eso se dije mal. O sea, no está bien dicho y lo sigo diciendo ¿por qué? Y eso es lo que me causa esa incomodidad comúnmente y que, a raíz de eso, empiezo a equivocarme con otras cosas que digo.

JC: ¡Ok! ¡Interesante! ¡Muy interesante! Ahora ¿Consideras que la falta de vocabulario cuando hablas en inglés te frustra o te causa nerviosismo? ¿Podrías proveer algún ejemplo?

RP: No es cuestión de que me frustre, sino que tal vez por la misma falta de estudio que vine diciendo hace rato, el no poseer variedad más amplia de vocabulario, pues, no puedo expresar bien las ideas como quisiera, entonces empiezo a redundar en la misma cosa, y empiezo a caer en las palabras más básica, y... por decir una idea un poco más avanzada, no poseo ese vocabulario y me quedo ahí y empiezo a equivocarme.

JC. Como la culebra que se muerde la cola y empiezas a...

RP: ¡Exacto!

JC: A andar en círculos.

RP: Sí.

JC: ¡Ah! ¡Ok! ¡Buenísimo! Vamos ahora a la parte de los factores personales.

RP: ¡Ok!

JC: ¡Ok! La primera pregunta es ¿Cómo te sientes al hablar en inglés frente a tus compañeros? ¿Cómo te sientes?

RP: Dependiendo de la persona. Cosa que aún no logro definir porqué ocurre, pero hay personas, amigos cercanos con los que estoy hablando y fluye... fluye bien el idioma. Mientras que con otras personas también cercanas que no entiendo por qué no fluye el idioma. Tal vez en mi subconsciente está eso de que, coye, esta persona, por ejemplo, sabe más y más inglés que yo y sabrá si me estoy equivocando o no. Sin yo buscar esos pensamientos esos pensamientos, mi subconsciente está, porque me lo he repetido mucho, quizás, no sé, digo yo. Y empieza a... me pongo como que más presionada y se me olvida lo que sé, y es lo peor del caso, que se me olvida lo que sé. Sé que lo sé y no, no, no... se me olvida. Y eso me pasa mucho en los exámenes orales, imaginaré mi frustración y nerviosismo para cuando tengo que presentar los exámenes orales. O defender alguna idea que el profesor pregunta en clase y no tengo cómo argumentarlo. Entonces estoy diciendo algo y después empiezo a hablar como si fuera un bebé aprendiendo apenas el idioma.

JC: (Risas) ¡Está bien! Eso les puede pasar a todos con ese nerviosismo que uno puede sentir... a la hora de que “no tengo cómo defenderlo y me bloqueo”. Puede pasar.

RP: Sí, señor.

JC: Te puede pasar ¿ok? Ahora... ¿Te preocupa o sientes ansiedad con frecuencia ante lo que pueda suceder al equivocarte cuando hablas en inglés en clases? ¿Por qué?

RP: Ni me preocupa ni siento ansiedad. Si usted lo... Si tomamos esa pregunta desde el punto de vista de que van a decir los demás. No, ni me preocupa ni me causa

ansiedad, ni siquiera saber que estará pensando el profesor, porque aquí realmente está para ayudarnos. Mis compañeros si uno hace un feedback entre ellos hablando, nos estamos ayudando mutuamente. O seas, eso no es lo que me preocupa. Ahora, si estamos viendo desde el punto de vista de mi avance, con esto que va a ser mi carrera, mi profesión, que es mi carrera, y va a ser mi profesión a ejercer, sí hay... sí ahí ya me... es más frecuente la ansiedad que pueda.. O la preocupación que pueda tener que a veces se incrementa y otras veces está más relajada por decirlo así. Porque digo “Dios mío, siento que no estoy avanzado”, a veces que digo “no estoy avanzando ¿qué me pasa?”. ¿Sabes? Y Ahí es donde entro en crisis existenciales como le dicen.

JC: Tiendes a medir mucho tu avance.

RP: ¿Señor?

JC: ¿Tiendes a medir mucho tu avance, eh... a diario?

RP: No a medirlo, pero sí... me cuestiono mucho por qué me sucede eso con el inglés. Hasta me puede pasar en el español.

JC: Y... el... ¿Sentir que no avanzas de la forma en la que tú quisieras... sientes que te causa una especie de frustración? ¿O incomodidad?

RP: Tristeza, quizás... como que, coye... y sí frustración al momento de que estoy viendo de que estoy adentro aún más en la carrera, más fuerte, y necesito tener habilidades... ciertas habilidades más avanzadas, o sea, ser más rápida tal vez y no consigo serlo, y pierdo el tiempo y me quedo en tonterías, teniendo que avanzar más por la cantidad de contenido que tengo que tenga que estudiar... sí, eso sí me pone mal.

JC: ¡Ok! ¡Excelente! ¡Vale! Vamos a la otra pregunta. ¿Consideras que la incapacidad de expresarte fluidamente/correctamente en inglés te genera ansiedad o inseguridad? ¿Por qué?

RP: Yo diría que sí. Porque cuando... es un seguimiento. Empiezo un día. ¡Ok! Bueno, no pasó bien este día, ok. Viene otro día en que hable y... hablando, hablando “parlanchiné” y... ¿qué me pasó? Al siguiente al día, vuelvo y me quedo... me pego otra vez contra la pared porque no fluye el idioma. Entonces son esos más días en los que sí hablo. Es un día tras otro, y tras otro, y tras otro... uno mismo se va creando ese fantasma mental, porque más que todo esto es psicológico, ¿sabe? Y... la falta de confianza para con uno mismo. Y sí va aumentando...

JC: Tiene un efecto mental tal vez como el de “bola de nieve”, el hecho de que no hablo un día, que no lo hagas bien...

RP: Esa inseguridad es la que va aumentando, esa incomodidad va aumentando cada día. Y más si uno se pone a pensar que coye “no lo hago bien, no lo hago bien”, y siempre ese negativismo para... Negativismo, perdón, para con uno va poniéndose peor la situación. Y uno no le ve salida hasta que uno diga “hasta aquí”

JC: ¿Sientes que es una decisión propia?

RP: Sí. Es una decisión propia.

JC: Totalmente. Y es totalmente psicológico.

RP: Sí, es psicológico. Pero también va a influir todo lo externo, porque a veces que uno dice “la tomé”, pero la igualito... dependiendo del humor que uno tenga en ese día... no fluye... no logras salir de ahí...

JC: ¡Right! ¡Entiendo! ¡Vale! Ahora ¿Qué haces para sentirte segura de ti misma cuando participas oralmente en clase? ¿Te preparas o estudias de alguna manera en particular?

RP: Dependiendo si es una clase, ya con preparación previa que la profesora diga o el profesor “miren, chicos, vénganse con este tema preparado” obviamente uno lo estudia y así uno se siente más seguro, porque uno sabe, está argumentando algo que

ya... coye, con previo estudio ¿sabe? Buscas... busco algo al principio, el material, lo leyó, se preparó más en el tema contexto. Ahora si no preparo nada, obviamente si voy a estar más... más... bailando así que si en las nubes porque qué voy a decir, que me da cosa la inseguridad, me da cosa el nerviosismo y me voy a bloquear todavía más con el idioma, ¿sabe?

JC: ¡Ok! ¡Entiendo!

RP: Y sí, eso me hace sentir más... si estudio, si me voy a sentir así: confiada de mí. De lo que estoy haciendo, ahora si no estudio, obviamente no. Aunado eso, con... el vocabulario que ya sé, todo aprendido hasta ahora que para eso estamos en esta carrera, ¿no? Estudiando el inglés.

JC: Para eso estamos.

JC: ¡Buenísimo! Ahora vamos a ir a los factores interpersonales, ¿ok? Siento que ya hemos contestado algunas preguntas, pero bueno... vamos a ir revisando cada una de ellas. La primera pregunta es ¿Sientes que tus compañeros te evalúan o te juzgan cuando hablas en inglés? ¿Eso te genera incomodidad? Explica o razona tu respuesta.

RP: No.

JC: ¿No sientes que te juzgan ni te evalúan?

RP: Para nada. No, cada uno está pendiente de lo suyo, ahora si lo están haciendo, yo no me dado cuenta. Pero tampoco eso me quita el sueño, como le digo eso que un crecimiento de uno, aquí con el idioma, con la carrera... eso no... de verdad que no me preocupa. Y sí lo están haciendo, tampoco me preocuparía. Eso ya que es tener un grado de madurez para eso.

JC: ¡Excelente! ¡Vale! Pero ¿has sentido de alguna forma que lo han hecho?

RP: No, tampoco.

JC: ¿Tampoco?

RP: No... (Risas)

JC: ¡Buenísimo! Veo que no le prestas atención a esa parte.

RP: No, y también cuando uno no pertenece así a un grupo estable, o como que tienes compinches... O sea, más bien ellos te pueden ayudar, pero otras veces usted sabe dependiendo de la persona pueden “no, mira esas habladurías, esas críticas a un lado”. Yo no las he sentido, y si están, tampoco no me he dado cuenta.

JC: Tampoco te has dado cuenta.

RP: No me he dado cuenta. Y... tampoco... las he notado.

JC: ¡Ok! ¡Excelente! ¡Muy bien, muy bien de tu parte! Ahora, la otra pregunta dice ¿Cómo te sientes cuando el profesor de inglés corrige con frecuencia los errores que cometes al hablar en inglés? Provee algunos detalles.

RP: Sentiría agradecimiento para con el profesor porque me está ayudando a avanzar. Y... también un poco, si es muy constante, yo me cuestionaría y diría “¿qué pasó? ¿Por qué estoy cometiendo tantos errores a estas alturas? Y más si, ahora, si son errores de una gramática avanzada, de pronto vocabulario que no conozco o conjugaciones, que sea “phrasal verbs”, lo que sea... Ok, me callo porque coye no conozco acerca de esto, vamos a empezarlo, estamos empezando a adentrarnos en el tema. ¡Bien! Pero ahora si me empieza a corregir el profesor con cosas muy básicas, me cuestionaría y diría “¿qué pasó? ¿En qué estoy fallando?” ¿Por qué? Y sí podría tal vez causarme nerviosismo, Pero, pero como le digo, eso va a depender del momento del... de la situación.

JC: ¡Ah Ok! Es algo muy ... tú dices es algo muy momentáneo.

RP: ¡Exacto! Yo sentiría agradecimiento con el profesor, porque si a uno lo corrigen es para que uno crezca.

JC: ¡Claro!

RP: Es como una piedra. Los escultores cómo hacen esas grandes obras. Empiezan que si “dale aquí, tallando allá”, Tallando, ¿verdad? Y ¿cómo es? Con las correcciones, si así es que al final se logra...

JC: Un buen resultado, una obra de arte.

RP: ¡Exactamente!

JC: ¡Excelente! Me encanta que lo veas de esa forma. Bien, vamos a la última parte que tiene que ver con la actuación docente. ¿Consideras que el profesor juega un papel importante a la hora de reducir o aumentar la ansiedad que sientes cuando participas en actividades orales en clase?

RP: ¡Por supuesto!

JC: Explica o razona tu respuesta.

RPO: ¡Por supuesto! Volvemos... a ver, veamos esto. Es un profesor que entra de manera altiva al salón. Ni saluda a los estudiantes, o si los saluda, es como un militar, y pone esa cara o dice “saquen el libro tal”... “no hagan esto” o se pone como... no sé “guarden los teléfonos”, cosas que no van acorde a las situación, ¿sabe? Y los empieza a mirar, cuando se equivocan no los corrige como un profesor que quiera la... ver el avance de sus estudiantes, sino como “bruto, tú si eres bruto, ¿por qué dices... por qué haces esto’ Se supone que a estas alturas deberían...? O sea, si son esos profesores castrantes que cortan las alas de los estudiantes, obviamente que va a influir en el aprendizaje del mismo.

JC: ¡Entiendo!

RP: Se van a intimidar. Y ahora hay que tomar en cuenta la personalidad del estudiante.

JC: Ahí voy. Vamos entonces... esas características personales. ¿Qué características personales de los profesores? Ya que quieres entrar en esa parte... ¿Qué características personales de los profesores de inglés aumentan o disminuyen esa ansiedad en tu opinión?

RP: Hmm...

JC: Cómo me venías diciendo... O sea...

RP: Yo lo iba... a enfocarlo ahorita en los estudiantes, porque acuérdate que todo es una percepción de la persona.

JC: ¡Ok!

RP: Si el estudiante es tímido, y... las pocas veces que quiere intervenir porque se está armando de un valor... increíble para poder hablar si le cuesta, porque también hay que contar con la timidez de la persona, le... ¿sabe? Y si el profesor le... se equivocó un estudiante porque casi nunca habla, cometió un error, y el profesor le va a responder de esa manera, obviamente que más nunca va a volver a hablar, y eso le va a causar más inseguridad al estudiante. Ahora bien, volviendo a su pregunta, ¿podría repetirla?

JC: Sí, las características personales de los profesores que tú sientes que puedan aumentar o disminuir la ansiedad que pueda sentir un estudiante, tomando en cuenta que también parte del estudiante... que si es tímido, que si es un poco retraído... ¿Qué piensas tú de esas características, de esa forma de ser del profesor? ¿Sientes que hay algunas características que puedan influir?

RP: Sí, a mí... según mi punto de vista, el profesor debería ser... Hmm... no romper con esa... línea de profesor-estudiante, no. No. Mantener aquella... aquel respeto que

hay, pero también hacerles entrar en confianza. Decirles que “Ok, muchachos, yo soy su profesor, tengo que corregirlos, tengo que evaluarlos, si se equivocan, tengo que ponerles una nota para incentivarlos y que, coye, que si estudian más para la próxima... pero a la vez yo puedo ser su amigo” ¿sabes? Su amigo, su confidente “muchachos, no tengan miedo de preguntarme, miren... ok bueno, mira, te equivocaste en esto, pero mira es de esta manera” O sea, que les haga ese... que les haga entrar en esa confianza, ese ambiente de confianza y seguridad, porque también influye mucho si el profesor transmite seguridad y no los intimida como le dije hace rato con esos ejemplos, obviamente que el estudiante se va a sentir más cómodo al momento de hablar el inglés, y más aun si le cuesta.

JC: ¡Claro!

RP: ¿Sabes? Más si le cuesta, o sea si es tímido más, si el profesor es así no va a hablar, ahora si el profesor es como le dije ahorita, coye, que le hace entrar en esa confianza, obviamente si va a hablar en la medida de lo posible, y más si el profesor ve que a esa persona le cuesta... Tener psicología para poder hacerlo hablar.

JC: ¡Ok!

RP: Tampoco por ejemplo, sí, mira “que toda la clase hable éste”. No, no, porque no va a hacerlo...

JC: No debe exponerlo... totalmente. Eso puede tener un efecto contraproducente.

RP: Sí, señor.

JC: ¡Ok! Ya estamos terminando, ¿ok? Nos quedan nada más dos preguntas. Una dice... eh... acerca de las actividades. ¿Qué actividades realizan los profesores en clase para... aumentan o disminuyen tu ansiedad?

JC: Bueno, este caso sería disminuir, ¿no? Porque los profesores no, no sé si hacen cosas para aumentar la ansiedad.

RP: Todo depende del caso de los profesores... (risas) Pero hasta ahora todo ha sido para disminuirlo realmente... actividades como tal... no sé... romper con ese... eh... esa manera tradicional de dar clase, quizá. Bueno, usted es un... usted es un ejemplo. Se la pasa dando vueltas por todo el salón y es una forma no tradicional de dar clase, y ponernos en grupo también con el material, eso ayuda porque hay un feedback con los compañeros. No es que uno está sentado así, y “No, tú responde esto”. No, no, si no como que, “bueno de nosotros dale tú, responde tú”. Esas dinámicas diferentes también... No, no, no... No aplica con esto, pero también el usar la tecnología. A muchos les va muy bien con eso. A mí, yo no, yo soy del método tradicional. Prefiero mis hojitas, rallar, escribir, no hay nada mejor que eso. Pero hay muchos que si se llevan bien con el teléfono, la tablet, leer, sacar el material por ahí, buscar videos que ayudan. Esos métodos tradicionales hacen que disminuya la ansiedad. Esa escuela tradicional de antes por decirlo así.

JC: ¡Ok! ¡Interesante, interesante! Aplicar la tecnología. Me parece bien... La última pregunta es muy abierta, ¿ok? Ya depende lo que tú consideres. ¿Podrías darles a los profesores alguna sugerencia para hacer que los estudiantes no se sientan ansiosos o nerviosos cuando hablan en inglés en clase?

RP: Hmm...

JC: ¿Sientes que hay algo que... ellos podrían hacer para que los estudiantes sientan menos presión, menos nerviosismo?

RP: Comportarse más como profesor-amigo que profesor-profesor. Sin romper ese respeto como dije hace rato. Más que todo eso...

JC: ¿Y qué implica ser ese profesor-amigo?

RP: Hacerle sentir en confianza a los estudiantes. Que yo no te voy a comer aquí vivo porque te equivocaste con algo. No, no, no, no es así. Aquí estás para equivocarte más bien. Aquí uno cómo aprende, equivocándose. ¿Sabe?” Y dejárselo bien claro:

“Muchachos, tranquilos, pueden hablar libremente, expresen sus ideas. “¿Les cuesta?” Bueno, tienen que estar con el diccionario pegado en la mano”, me siento identificada con eso. Este... Busca... “¿Quieren decir algo? (profesor)”. “Yo, profesor, espere esta palabra no la comprendo” (estudiante), o decir “profesor, ¿cómo se dice tal cosa? Y el profesor te dice: “mira, es tal...” ¿Sabe? Pero que haya ese, ese ambiente (negativo), porque lo he sentido, he sentido profesores cuando llegan al salón y de verdad que uno, uno dice “Dios mío, no quiero seguir aquí” porque es que no, no, no está fluyendo la clase, más bien me siento que me... ¿qué va a pasar? Lo mismo que en el español. Materias que son fuertes, y... el profesor se pone todavía más... coye, con esa actitud...

JC: Rígido.

RP: ¡Gracias! Rígido. Y “¡Dios!” cuesta, cuesta. Por ahora si el profesor viene... Hmm. Usted es un buen ejemplo, usted es un buen profesor a mi parecer...

JC: ¡Gracias!

RP: Este... que entre en confianza con los estudiantes. ¿Sabe?

JC: ¡Excelente! Sentir esa confianza...

RP: Es más que todo tener... hacerlos sentir en confianza a ellos.

JC: ¡Gracias! Un millón.

RP: ¡De nada, profesor! Siempre a la orden.

Estudiante entrevistado número 4

JC: Entrevistador

YC: Entrevistado

JC: ¡Ok! ¿Cómo estás?

YC: ¡Bien!

JC: ¡Chévere! ¡Buenísimo! Vamos a comenzar con las preguntas acerca de los factores lingüísticos, ¿ok? La primera pregunta es... ¿Qué clase de dificultad... dificultades o problemas lingüísticos (gramaticales, lexicales, de pronunciación, entre otros) presentas cuando hablas en inglés? Explica o razona tu respuesta.

YC: ...

JC: Por ejemplo, ¿te cuesta la gramática? Eh... ¿Tienes problemas de gramática, tienes dificultades léxicas, de vocabulario...?

YC: Sí, un poco, o sea... lo que más me cuesta es el... el vocabulario, eso. Que hay muchas palabras que todavía no logro aprenderme, que hay muchas palabras de las que no me acuerdo y entonces cuando las veo, tengo que volver a buscar el significado y toda la cosa a pesar de que ya les he visto anteriormente. O de repente voy y las confundo con otras palabras. Igualmente con los... este... digamos la manera en la que las frases deberían ir. O sea, me confunden mucho en algunas oportunidades, sobre todo cuando estoy nerviosa, que me olvido de todo eso, pues. Se me olvida todo, se me cierra la mente, no sé nada, no me acuerdo de nada y...

JC: ¡Ok!

YC: Pero es eso específicamente, es el vocabulario, pues

JC: El vocabulario.

YC: ¡Sí!

JC: Vale, pero vamos a analizar cada uno por separado, ¿ok? Por ejemplo, la siguiente pregunta dice: ¿Preocuparte por tener una pronunciación correcta en tus participaciones en clase tiende a causar mucha ansiedad en ti?

YC: Sí

JC: ¿Por qué? Provee un ejemplo, si puedes por supuesto.

YC: Bueno, por ejemplo cuando estamos en clase de inglés, este... que... cualquier profesor de inglés nos manda a leer, yo me pongo muy nerviosa y entonces por querer hacerlo bien, o por querer decirlo bien... este... lo digo mal, o siento que lo digo mal..., Sí, bueno, en la mayoría de la veces termino diciéndolo mal, y entonces eso me pone como que muy... no sé... Eso me estresa, me pone mal. O sea, yo soy de estas personas que soy demasiado nerviosa, entonces con las actividades así, me sudan las manos, empiezo a temblar, no puedo dejar los pies quietos, y eso me pasa en clase. Mayormente, las clases de inglés, pues, porque me, me dificulta... este... digamos, desenvolverme o que no me dé tanto miedo cuando vaya a hablar, equivocarme, o sea, me asusta, me da pánico decir algo mal o... no sé pronunciar algo como no es, pues, siento que todos se quedan así como que... “¿cómo ella no va a saber cómo decir eso?”

JC: ¡Buenísimo! ¡Excelente! Ahora, eh... vamos a la parte de... gramática. ¿Te causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en tus intervenciones orales en clase? Provee un ejemplo si es posible.

YC: ¡Sí! Bastante.

JC: ¿Por qué?

YC: Este... Porque... porque siento que ya en este punto, tercer año de la carrera, debería... hay cosas que debería saber o que debería ya... hacerla automáticamente y no lo hago. Entonces, me frustra mucho porque siento que he llegado hasta aquí sin aprender como debo aprender, pues.

JC: ¡Ok! ¡Ok! ¡Vale! Y ¿qué... y... qué del vocabulario? Por ejemplo ¿Consideras que la falta de vocabulario... cuando hablas en inglés, o sea, cuando no encuentras la palabra, te frustra o te causa nerviosismo?

YC: Sí, bastante. Bastante porque, por eso mismo, porque siento que no he aprendido nada. O seas, siento que he aprendido lo básico, pues. Lo que... todos sabemos porque sí, porque es algo que se te queda. Pero más allá, no, pues. No... no sé. Siento que no, no sé como debería.

JC: ¡Ok! ¡Buenísimo! Vamos ahora a la parte de... de factores personales, ¿ok? que tiene que ver contigo propiamente. La primera pregunta dice: ¿Cómo te sientes al hablar inglés frente a tus compañeros?

YC: Nerviosa.

JC: ¿Nerviosa?

YC: Sí. Nerviosa, ansiosa. No sé. Me tiembla todo el cuerpo, empiezo a sudar, me pongo mal.

JC: ¡Ok! Eh... ¿Hay alguna razón en particular?

YC: Sí, porque es que creo que... como que los demás saben más que yo, entonces...

JC: ¡OK!

YC: No me gusta.

JC: ¡Exacto! Eso puede pasar. Poder sentir ese... sentimiento de inferioridad puede surgir. La siguiente pregunta dice: ¿Te preocupa o sientes ansiedad con frecuencia ante lo que pueda suceder al equivocarte cuando hablas en inglés en clases?

YC: Sí. Sí me preocupa bastante, porque... o sea, es lo que... no sé, me preocupa más es lo que van a pensar, pues. O sea, lo que mis compañeros van a pensar que no entiendo nada, o que no se nada y me pasa... O sea, yo pueda que de repente sí me sepa, sí sepa lo que voy a decir, y sepa cómo decirlo; pero cuando me toca hablar, me pongo nerviosa y se me olvida. O sea, es como que no, no sé, no me acuerdo que lo tengo que decir, o cómo lo tengo que decir, a pesar de que sepa que eso está bien dicho. Y no... me tranco, pues para decirlo..., no sé.

JC: ¡Ok! ¡Está bien!

YC: Y sí, con bastante frecuencia. Casi que a diario, cada vez que tengo que hablar en clase.

JC: (Risas) ¡Ok! Con mucha frecuencia entonces.

YC: ¡Sí!

JC: ¡Vale! Vamos a la siguiente pregunta, ¿ok? Dice: ¿Te sientes más cómoda hablando en inglés con tus compañeros o con el profesor? ¿Por qué?

YC: Me siento más cómoda hablando con mis compañeros que con el profesor, pero... este... Afuera del aula de clase. O sea... me explico... yo trato de practicar el inglés con mis compañeros afuera del aula de clase, o sea, sin estar aquí, yo trato de hablar con ellos en inglés para que practiquemos, pues. Lo hacía muy seguido anteriormente con una amiga, pero... cuando... por ejemplo, en los exámenes orales, que es lo que sucede con los nervios, que yo sé que el profesor está allí, el profesor sabe que yo lo que yo voy a decir, si lo que yo voy a decir está bien o está mal. O seas, es el profesor, o sea, sabe todo eso, entonces... si yo hablo y digo algo mal, yo no sé

lo que él está pensando, pero yo asumo que él está pensando “esta niña no sabe nada. Esta niña tiene nada, esta niña... nada”. Entonces, sí, me siento mucho más cómoda con mis compañeras por la confianza, digamos, porque no tengo tanto miedo de equivocarme delante de ellos fuera del aula de clase, porque si es en, dentro del aula de clase, me pone igual de nerviosa que hablar con el profesor a solas.

JC: ¡Ok! Están en el mismo nivel de nerviosismo. ¡Ok! Ahora ¿Consideras que la incapacidad de expresarte fluidamente o correctamente en inglés te genera ansiedad o inseguridad?

YC: Sí. Sí, por supuesto. Eh... No sé, yo creo que nosotros como estudiantes de... de idiomas nos gustaría fluidamente el idioma. De hecho, cuando estamos en la calle, nos preguntan... los conocidos, amistades que si hablamos el idioma fluidamente, uno así que sí que “bueno, sí... puede ser”, porque de repente ellos no saben tanto como uno, entonces uno se siente que sí les puede decir, pero si me lo preguntan aquí, yo siento que es... se me hace muy difícil hablar fluido, y eso me pone mal, pues. O sea, yo siento que ya deberíamos poder hacerlo, o me pregunto en qué momento de la carrera vamos a poder hacerlo. Si al final de la carrera vamos a poder hacerlo o si vamos a necesitar algo más para eso.

JC: ¡Ok! Entiendo. ¡Vale! Vamos a la siguiente pregunta. Ahora: ¿qué haces para, para sentirte segura de ti misma cuando participas oralmente en clase? ¿Te preparas o estudias de alguna manera en particular?

YC: ...

JC: ¿Qué haces para aumentar un poco esa seguridad en ti?

YC: Bueno... no son cosas que hago... este... digamos... a propósito. O sea, no es algo que tengo planeado, pues. Por ejemplo, si en clases yo... estamos resolviendo ejercicios o algo así y yo... sé que hice los ejercicios bien y cuando los corrigen... este... Hice los ejercicios bien efectivamente como todos los hicieron o de repente

mejor de como los demás lo hicieron, por alguna casualidad, eso me hace sentir muy bien, pues, muy tranquila. Eso me relaja muchísimo. Y siento que sí voy bien, voy progresando.

JC: El sentido, el sentido de progreso hace que se sientas mejor, que te sientas segura.

YC: ¡Sí!

JC: ¡Ok! ¡Excelente! ¡Buenísimo! Vamos a ahora a los factores interpersonales que tienen que ver con otros, ¿ok? ¿Sientes... sientes que tus compañeros te evalúan o te juzgan cuando hablas en inglés? ¿Cómo te sientes cuando ocurre, si sientes que ha ocurrido? Explica o razona tu respuesta.

YC: Sí, siento que lo hacen. Porque yo creo que eso es algo normal, como seres humanos y también como estudiantes. O sea, siempre... vamos a... no es algo que sea a... a propósito, sino que es algo nos nace, pues, porque es así. Pero siento que cada vez que alguien comete un error o si yo cometo un error, mis compañeros vas a estar pensando: "mira, ella lo dijo como no es, O mira, ella lo escribió como no es". O sea, yo, yo no sé, yo siento que estamos en ese constante... proceso de ser juzgados, pues.

JC: ¿Lo ves como una competencia?

YC: A veces. A veces hay casos en que sí, pero... pero no todo el tiempo. O sea, yo creo que todo el mundo está por...no sé, por como por... mejorarse a sí mismo, pues. O sea, no fijarse tanto en los demás. Lo que pasa es que ya algo inevitable. Si una persona comete un error, entonces si sabes que esto está mal dicho o mal hecho, tú... tú... no sé, los vas a decir, o de repente no lo dices, pero sabes que fue así y piensas, pues.

JC: ¡Ok! ¡Buenísimo! Ahora, la siguiente pregunta tiene que ver con el profesor. ¿Cómo te sientes cuando el profesor de inglés corrige con frecuencia los errores que cometes al hablar en inglés? ¿Podrías proveer algún detalle?

YC: Me siento... Me siento... mal, porque siento que realmente no sé muchas cosas, o no sé lo que el profesor espera que yo sepa al nivel que estoy. Pero también me siento digamos... no sé qué palabra hablar, o sea, no puedo sentirme bien, porque no me gusta que me... saber que me equivoque, pero si siento que está bien el hecho de que me corrijan, ¿sabes? Es algo muy loco, porque es peor permanecer en el error a que te digan que te estás equivocando. Pero si me siento... no sé, me siento como un poquito...

JC: ¿Incómoda?

YC: ¡Sí! Bastante. Y como no sé, como desanimada, desmotivada, cuando yo, cuando me corrigen mucho, porque es lo que le digo, o sea, personalmente, siento que no estoy haciendo nada, que... no me está yendo tan bien como debería.

JC: Que no estás progresando de la forma en que te gustaría.

YC: Exacto.

JC: ¡OK! ¡Muy bien! ¡Excelente! Ahora vamos a enfocarnos en esa parte de la actuación docente, ¿ok? ¿Consideras que el profesor juega un papel importante a la hora de reducir o aumentar la ansiedad que sientes cuando participas en actividades orales en clase?

YC: No, o sea, no siento que él... no siento que él... él juega un papel tan importante en eso porque yo creo que... no sé... yo creo la ansiedad es algo que es individual, pues. O sea, es algo que sentimos nosotros. No creo que los profesores tengan la capacidad de tantos estudiantes que somos adivinar cuál se siente más ansioso y... saber cómo se va a sentir ese estudiante cuando le vaya a hacer una pregunta. De

repente si el estudiante se acerque al profesor y le explica y le comenta, es otro asunto, pues. Pero él no tiene... el profesor no tiene la capacidad de saber cuál de nosotros se siente ansioso, porque para fingir estamos muy bien hechos. Entonces... no, no son adivinos, pues, o sea, no creo que tengan un papel tan importante en la ansiedad que nos... que tenemos nosotros, es un problema personal, pues, es algo individual.

JC: ¡Ok! Pero, esto me lleva a la segu... a la siguiente pregunta. ¿Qué características personales, de lo que parte de la personalidad del profesor, de inglés aumenta o disminuye tu ansiedad? O la ansiedad que los estudiantes puedan sentir. Explica o razona tu respuesta si puedes.

YC: Bueno, yo pienso que como profesores, de repente esta parte sí... en esta parte si quiero decir como que sí influyen porque, como profesores ustedes se tienen que encargar de emitir confianza. Si el profesor llega con una mala actitud, este... diciendo que no... no sé que... haciendo la clase muy forzada o haciéndolo todo muy forzado, o sea, es obligatorio que hagan esto, es obligatorio que no sé qué más, y no solo todo porque te digan porque es obligatorio sino por la actitud que de repente te muestra... es importante, es bastante importante, si a mí un profesor, que me ha sucedido, de inglés llega un actitud que no me gusta o con una actitud que me intimida, yo me pongo mal, o sea, todavía. Me sucedía en mi clase de gramática el año pasado de inglés. De cultura, perdón. La profesora llegaba y entonces ella quería que todos... como que... supiéramos que lo que ella quería enseñarnos, entonces, yo me ponía muy ansiosa porque yo no sabía lo que ella quería. Y entonces decía “aja, tú eres la profesora, tú eres las que nos tiene que enseñar, no nosotros a ti.” Entonces, ella quería que nosotros la enseñáramos a ella y bueno... eso me ponía muy estresada.

JC: ¡Ah ok! ¡Está bien! Claro no es... que te estrese, sino es más bien esta información que me estás dando.

YC: ¡Ajá!

JC: Ahora, vámonos a las actividades. ¿Qué actividades realizan los profesores que... tal vez que aumentan o disminuyen tu ansiedad, o el nerviosismo?

YC: Bueno... lo que aumenta mi ansiedad es que los profesores... me pregunten algo, como el ejemplo anterior, que ellos son los que tienen que responderme, porque la estudiante soy yo. Lo que disminuye su ansiedad es que den su clase normal, normalita, que me expliquen lo que yo quiero saber, que respondan mis preguntas como lo quiero saber. Me gustan bastante estas actividades, por lo menos, este... como las que hacemos en “Book” que nos sentamos así en pequeños grupos y entonces participamos... no me gusta que me pregunten, pero sí me gusta ver a los demás respondiendo, que todos estemos así pues, y como es en grupo, no me siento así tan... digamos tan intimidada porque tengo mis compañeros y como tenemos confianza yo le puedo... lo puedo hablar fluidamente, pues. Si me equivoco o no me equivoco, no me importa porque yo sé que él no va a tener problemas con eso. Pero así, así que me pregunten a mí, o me digan a mí o que hablen conmigo, eso aumenta mi ansiedad definitivamente.

JC: ¡OK! Tal vez el encuentro face-to-face con el profesor o con algún compañero.

YC: ¡Sí! Me pone bastante nerviosa.

JC: ¡Ok! Está bien. O sea, las actividades “uno a uno”... de algún modo podrías decir que son muy... generan mucha ansiedad.

YC: Creo que uno es más propenso que... a que se den cuenta de los errores que estás cometiendo.

JC: ¡Claro! ¡Entiendo! Esta última pregunta es muy general, ¿ok? Parte de tu opinión y dice: ¿Podrías darle a los profesores alguna sugerencia para hacer que los estudiantes no se sientan ansiosos o nerviosos cuando hablan en inglés en clase?

YC: Sí, de repente no tomar tanto en cuenta la participación, porque... como estudiante, o sea, puede que yo no participe mucho, pero que definitivamente yo esté haciendo algo aparte. O sea, yo estoy estudiando por mi cuenta, yo estoy haciendo los pasos por mi cuenta, y no, no... si no me siento en la necesidad de exponerlo, no creo que tengan que obligarme a exponerlo. No sé si me explico, o sea, si el profesor manda ejercicios y pide voluntarios, y yo no quiero ser voluntario y... a pesar de que me señalen, yo digo que no, o sea, no quiero que me obliguen porque es que no, no, no sé... no creo que sea muy necesario que la participación importe tanto, pues, o sea, no me parece muy importante, porque el que la persona no participe, como dije ahorita, no quiere decir no se esté esforzando igual o más que los demás. O sea, simplemente implica que puede ser una persona muy introvertida, que no le gusta conversar, que no le gusta exponerse y así, pues.

JC: ¡Está bien! ¡Vale! ¡Muchísimas gracias! Gracias por tu colaboración.

YC: ¡A la orden!

Estudiante entrevistado número 5

JC: Entrevistador

AM: Entrevistado

JC. ¡Excelente! ¡Gracias por participar en... en esta entrevista! Te lo agradezco mucho. Te voy a hacer unas preguntas. Eh... La primera parte va a ser a acerca los factores lingüísticos, ¿ok? La primero pregunta dice: ¿Qué clase de dificultades o problemas lingüísticos (gramática, léxicos, de vocabulario, o de pronunciación, entre otros) presentas cuando hablas en inglés? Explícame o si puedes razonar tu respuesta.

AM: Eh... En inglés... Bueno, no tengo... los problemas más que todo me surgen a la hora de expresarte oralmente. Entonces, cuando tengo así como mucho nerviosismo, tiendo a cometer errores sintácticos de algunas palabras, o la coherencia la pierdo durante... en el momento en el que estoy interviniendo. Sobre todo eso me pasa... de manera espontánea cuando tengo que hablar así... sin prepararlo, me cuesta más, porque no estoy acostumbrado a hacerlo de una manera tan... espontanea en las intervenciones. Prefiero hacerlo durante las exposiciones, que no me afecta tanto porque ya tengo las cosas más preparadas y he estudiado más lo que voy a decir.

JC: ¡Ah ok! ¡Excelente!

AM: Pero a nivel así gramatical o problemas... problemas así... que yo tengo naturalmente, no... no los encuentro.

JC: ¡Ya! ¡Bien! Vamos ahora a la siguiente pregunta que se enfoca en pronunciación, ¿ok? Dice: ¿Preocuparte por tener una pronunciación correcta en tus participaciones en clase tiende a causar mucha ansiedad en ti? ¿Por qué? Eh... ¿Puedes proveer algún ejemplo?

AM: Sí, porque... para mí cuesta... me cuesta mucho porque siento que no... como que no estoy preparado todavía para, no, todavía no sé inglés. Entonces como que tengo que... perfeccionar, perfeccionar más la pronunciación. Y como a mí... también tengo... he tenido muchos problemas en los exámenes orales cuando me dicen que... que mi pronunciación siempre es mala. No saco una puntuación buen. De los 5 puntos usualmente siempre saco que si 2 o 3 puntos. Entonces eso me hace también como... ponerme ansioso a la hora de las intervenciones, porque... es como que tengo ese problema de que... si estoy mal en la pronunciación entonces como que... me voy a equivocarme y empiezo como a pensar en eso.

JC: ¡OK! Sientes que hay una predisposición al error

AM: ¡Sí!

JC: Al error. Ahora, ¿Te causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en tus intervenciones orales en clase? ¿Por qué? Provee un ejemplo.

AM: Sí, es que siempre voy a tener, siempre he tenido errores gramaticales entonces.... siempre trato de hacer las intervenciones de una manera que ya esté preparado, porque eso me... me ayuda a relajarme más cuando ya sé lo que voy a decir. Y realmente, sí me pone nervioso el cometer los errores gramaticales, pero es como algo ya es muy natural, de repente no sé en qué punto me pueda equivocar... no es algo muy... no es algo que ya... yo estoy acostumbrado a eso.

JC: ¡Ok! Pueda que suceda, es algo esporádico O sea, a lo mejor sí, a lo mejor no... que sientas esa tensión.

AM: A veces trato de... de hacerlo así normal y, bueno, si me equivoco, me equivoqué. Pero no es como algo que me afecte mucho.

JC: ¡Ok! ¡Interesante! Vale. Ahora, ¿Consideras que la falta de vocabulario cuando hablas en inglés te frustra o te causa nerviosismo?

AM: Sí, mucho.

JC: ¿Mucho?

AM: Sobre todo esa parte, porque a nivel gramatical no tengo muchos errores, pero la parte de vocabulario sí, porque siempre encuentro, sobre todo en la parte de los exámenes, siempre encuentro una palabra que no sé. Entonces me frustra que todo el tiempo que hago un examen, nunca sé todas las palabras y... tenga que estar buscando en internet, o tener que estar buscando en diccionarios más información. Y siempre hay una palabra, no importa el examen, siempre hay una palabra que no sé.

JC: ¡Ok!

AM: Y siento que eso afecta mucho mi rendimiento a la hora de también... escribir porque no... siempre tiendo a ser muy redundante en las... los “writings” de inglés, en los “essays”.

JC: ¡Ok! ¿Y sientes que eres redundante también a la hora de hablar?

AM: No tanto, porque ahí uno puede.... No es lo mismo estar escribiendo que en la parte oral. Entonces ahí como que... puedo repetir las cosas y no afecta tanto a la hora de... cuando lo escribes, cuando lo escribes es como más tangible lo que tú estás haciendo y, cónchale, puedes ver las palabras que has repetido.

JC: ¡Exactamente! Estoy totalmente de acuerdo. ¡Vale! Vamos a hora a una segunda parte que tiene que ver con los factores personales, ¿Ok? La primera pregunta dice: ¿Cómo te sientes al hablar en inglés frente a tus compañeros?

AM: Nervioso. Nervioso y empiezo como a pensar que me voy a equivocar. Entonces no siento la confianza, porque, a nivel personal, no soy una persona que tenga mucha confianza en sí mismo. Entonces a la hora de intervenir mucho menos y más sabiendo que puedo cometer errores, me afecta más.

JC: Claro.

AM: Entonces por eso decido no intervenir mucho en clases. Siento que mucho también, me afecta mucho eso de la falta de confianza en un mismo, y el ver que también cuando tú... eres una persona que tiene mucha falta de confianza y ver los resultados en los exámenes, te pega más porque entonces te das cuenta de lo que tú dices también es cierto, y eso te desmotiva más a la hora de seguir la carrera.

JC: Entonces esos pensamientos negativos, aunado a los resultados que puedan ser negativos, sientes que pueden afectan muchísimo más tu... tu confianza.

AM: Sí, porque es como que eso me corrobora que lo que yo estoy diciendo es verdad, no... no me dice lo contrario.

JC: Entiendo. Entiendo. ¡Claro! Tiene sentido pensar de esa forma. ¡Ok! Ahora... ¿Te preocupa...? Es la siguiente pregunta, ¿ok? ¿Te preocupa o sientes ansiedad con frecuencia ante lo que pueda suceder al equivocarte cuando hablas en inglés?

AM: O sea, sí me asusta o me pone ansioso el equivocarme, pero más allá de eso... no. Aunque hay veces que cuando siento que cometo un error muy grave o una cosa muy obvia, si me afecta mucho, porque eso me hace ver que realmente no estoy a nivel, o no sé... o no sé inglés. Y siento como que las personas me van a juzgar porque no sabes inglés a este punto, o cometiste un error gramatical muy básico. Eso sí me afecta bastante

JC: ¡Ok! ¡Ok! Sentir que no estás a nivel.... Vamos a la siguiente pregunta, ¿ok? ¿Te sientes con más...? Perdón... ¿Te sientes más cómodo hablando en inglés con tus compañeros o con el profesor? ¿Por qué?

AM: Yo me siento más cómodo en los exámenes orales porque es como más personal y... ya puede... es nada más el trato del profesor y siento que no es como que te juzgan tanto.

JC: ¿Y en clase?

AM: En clase si afecta más porque es como más gente. Es el hecho de sentir de que hay mucha gente... y gente que realmente no es como muy... profesional cuando te juzga. Entonces, prefiero más el trato mejor en los exámenes orales porque es como más... ahí puedo expresar... y aunque me equivoque, por lo menos, cónchale, eso no va a salir. En cambio, hacerlo en un salón de clase es diferente, porque se...

JC: O sea, ¿te sentirías... y estando en unas actividades orales en clase, te sentirías hablando más cómodo directamente con el profesor?

AM: Sí. Mucho más cómodo porque es algo más personal.

JC: ¡Ok! ¿Right? ¿Siente que los errores quedarían de “uno a uno”? O sea, ¿sería un feedback directo entre el profesor y el... y tú?

AM: Sí.

JC: ¡Ok! ¡Excelente! La siguiente pregunta. ¿Consideras que la incapacidad de expresarte fluidamente o correctamente en inglés te genera ansiedad o nerviosismo? Perdón. ¿Ansiedad o inseguridad?

AM: Sí...

JC: ¡Ok!

AM: porque... es eso como lo... las anteriores preguntas. El no tener... sentir que no tienes el nivel. Sentir que te equivocas mucho, entonces eso te afecta a la hora... más cuando te equivocas constantemente, eso también te hace sentir que no quiero intervenir más, porque yo sé que me voy a equivocar porque sé que no tengo el nivel, entonces no quiero seguir haciendo eso. Entonces es como ya te... aceptas que no eres bueno.

JC: ¡Ah ok! Entiendo. De algún modo te predispones al fracaso. O sea, eso de eso “lo voy a hacer mal, ¿para qué lo voy a hacer? ¿Piensas... tienes esos pensamientos?

AM: Sí.

JC. Entonces. ¿Qué haces para sentirte seguro de ti mismo cuando participas oralmente en clase? ¿Te preparas o estudias de alguna forma, de alguna manera en particular?

AM: Sí, siempre trato como de... estudiar por mí mismo algunos temas, algunos temas sobre todo en la parte... oral, siempre tiendo a practicar mucho cuando estoy sólo para practicar la pronunciación, para practicar el vocabulario. Y es muy interesante porque cuando estoy así, hablo de una manera muy... con mucho vocabulario, y realmente siento que si las personas me escucharan, parecería que sí tengo el nivel. Pero eso se contrasta mucho con lo de... a la hora de intervenir en clase. La ansiedad me afecta más. Pero, sí estudio mucho en la parte... desde afuera para tratar no cometer tantos errores o tratar de mejorar esos aspectos.

JC: ¡Ok! ¡Excelente! Te preparas. Estudias bastante por tu cuenta. ¡Buenísimo! Vamos ahora a los factores interpersonales, ¿ok? La primera pregunta dice: ¿Sientes que tus compañeros te evalúan o te juzgan cuando hablas en inglés? ¿Cómo te sientes cuando ocurre o cuando sientes que ha ocurrido?

AM: Siempre siento que me están juzgando.

JC: ¿Por qué?

AM: Porque... si, bueno, también es por las experiencias que ya he tenido. También por la inmadurez que a veces hay en los salones de clase. Sobre todo en los primeros años, sí tuve muchos problemas en ese aspecto. Entonces eso también me afectó mucho de continuar la carrera. La ansiedad a la hora de... de saber que como no tengo el nivel, me voy a equivocar mucho, y yo sé que me van a juzgar porque ya he

visto a otras personas también cometiendo esos errores y yo sé cómo es a la hora de tratar a esas personas así.

JC: ¡Ok! ¡Ok! ¡Buenísimo! La otra pregunta tiene que ver, pero del lado del profesor. ¿Cómo te sientes cuando el profesor de inglés corrige con frecuencia los errores... o los errores que cometes al hablar en inglés?

AM: A veces me incomoda. Me incomoda sobre todo porque... no tanto por el profesor, sino por el hecho de que... algunos tienden a pausarte mucho cuando cometes los errores y no te dejan continuar la oración. Entonces eso hace que yo pierda mucho la... la continuidad de lo que estoy diciendo. Y también me hace sentir como que... cuando me corrigen eso, una palabra, entonces... me siento así como que si “me equivoqué y me lo sigue diciendo”, entonces ahí... en eso pierdo y en eso agarro más nervios de los demás porque ene se punto de...de que me está así como corrigiendo y corrigiendo en ese mismo momento.

JC: ¡Ok! Entiendo. Vamos a hablar ahora acerca de esa actuación docente. De ese profesor que te corrige. ¿Consideras que el profesor juega un papel importante a la hora de reducir o aumentar la ansiedad que sientes cuando participas en actividades orales en inglés? Explica o razona tu respuesta.

AM: A veces no tanto, porque a veces depende también de la... es más a la hora de estar con mucha gente, porque el profesor me puede preguntar y no haber tanta gente y no me afecta tanto. Pero hay momentos en donde hay profesores que sí hacen actividades que son mucho más... dinámicas y... a veces no estoy acostumbrado a ese tipo de cosas así, eso me cuesta más. Entonces, sí en ese aspecto hay muchos profesores que tienden a hacer ese tipo de actividades que, por ejemplo, a mí no me gustan mucho, porque me cuestan más y... van más allá de lo que yo siento que pueda hacer en ese ámbito.

JC: ¡Ok! ¡Ok! Entonces dices que no... tienen un papel tan importante dentro de ese nivel de ansiedad que puedas sentir.

AM: No, es más de nivel...

JC: ¿Personal?

AM: Personal y de la cantidad de personas que haya. Generalmente son los que me ponen más nervioso. Mientras más personas hay, más nervios tengo.

JC: ¡Interesante!

AM: Porque es más gente que te juzga.

JC: ¡Ah ok! Sientes más... sientes que hay más personas que puedan juzgarte, que puedan darse cuenta de lo que...de los errores que estás cometiendo.

AM: Sí. Y más incómodo es cuando conoces a esas personas.

JC: ¡Ah ok!

AM: Más incómodo eso de que tú los tratas personalmente y de que... tú después tengas que hacer eso en frente de personas que tú conoces, es más incómodo.

JC: Pueda pasar, claro. Pero volviendo un poco a esa parte de los profesores. ¿Qué características personales de los profesores de inglés aumentan o disminuyen tu ansiedad? Explica o razona tu respuesta.

AM: ¿Características...?

JC: ¿Qué parte...habrá alguna parte de la personalidad, de la forma de estar del profesor, de la forma de ser del profesor que pueda aumentar o disminuirte la, la ansiedad que podrías, que puedas sentir?

AM: A veces, pero depende mucho del profesor. Sobre todo porque... es eso, hay muchos profesores que tienen esa característica... o sea, el nivel de cómo ellos imparten las clases de que todo el mundo tiene que hablar. Entonces siento que esa una característica muy repetida aquí de los profesores, y de que es lo primero que te dicen aquí cuando llegas, que tienes que hablar... tienes que estar así, eso es como un fomento... una característica que todos tienen aquí para obligarte a hacer las cosas oralmente.

JC: ¡Ok! Eh... ¿Has sentido que... el autoritarismo del profesor, te... te ha perjudicado de alguna forma, o has sentido que te ha causado ese nerviosismo?

AM: Sí. Sí, muchas veces es porque... es como...que no puedo negar en hacer las cosas, sino que las tengo que hacer obligado a pesar de que no me gustan, entonces es como... me obligan a hacerlo. Eso también me incomoda mucho a la hora de expresarme porque no estoy acostumbrado a que... no hacerlo arbitrariamente, sino...

JC: Hacerlo voluntariamente, tal vez, sino... siempre... en tu caso, sientes que has tenido que hacerlo obligado.

AM: Sí.

JC: ¡Ok! Me has comentado acerca de actividades que realizan los profesores, ok. ¿Qué actividades realizan los profesores en clase que aumentan o disminuyen la ansiedad?

AM: Para mí, la mayoría de las actividades que aumentan mucho la ansiedad es la... o sea, las actividades esa dinámicas de trabajos así de... que si juegos, o cosas que no tienen nada que ver con las materias...

JC: ¿Actividades lúdicas?

AM: Sí.

AM: Que no tienen que ver mucho con la materia. Entonces van más allá de lo que yo sepa de inglés. Y son más allá de las cosas personales que me cuestan a mí, que es la parte de ser dinámico, de ser muy abierto en la parte de hablar con las personas. Me cuesta mucho, y ese tipos de actividades que hacen mucho aquí frecuentemente, sobre todo en primer año, me costaron mucho a la hora de... de ponerme... de comenzar la carrera aquí.

JC: Ya. Entiendo. ¡Ok! Ya nos queda nada más una pregunta. Es muy abierta, muy personal, ¿ok? ¿Podrías darles a los profesores alguna sugerencia para hacer que los estudiantes no se sientan ansiosos ni nerviosos cuando hablan en inglés en clase?

AM: Yo siempre he tenido la... teoría de que si yo fuera profesor, yo no obligaría a la gente a... a, digamos, a intervenir o a hacer las cosas obligado. Porque eso es uno de los aspectos principales que te ponen mucha presión. El ser obligado a hacer las cosas pone mucha presión porque es como que lo tienes que hacer y tú realmente no sientes la capacidad, y como cada profesor tiene también que ver que no todos los estudiantes son iguales. Cada estudiante tiene diferentes... habilidades o diferentes desempeños en las materias o en las... en inglés. Entonces, algunas son muy buenas y tienen mucha fluidez al hablar. Otros les cuesta más hablar; entonces, pienso que los profesores deberían tratar de ser un poquito más flexibles con ese tipo de... de alumnos o no obligarlos a hacer las cosas, sino que las hagan voluntariamente o darles como que un incentivo de que hagan las cosas sin sentirse presionados. O sea, hacer actividades que realmente... o sea... “hazlo, pero hasta donde tú puedas. No tienes que hacerlo perfecto”. Porque hay muchas que tienden a hacer las cosas aquí de que uno tiene que ser perfecto a la hora de... de hablarlo o de no equivocarse, que te exigen mucho. También hay que tratar de tener... cierto nivel de consideración de... que cada persona es distinta a la hora de aprender.

JC: ¡Excelente! ¡Vale! ¡Buenísimo! ¡Muchas gracias por participar! Tu información ha sido muy valiosa.

Estudiante entrevistado número 6

JC: Entrevistador

CM: Entrevistado

JC: ¡Excelente! Vamos a comenzar con la ronda de preguntas con los factores lingüísticos del inglés. La primera pregunta es: ¿Qué clase de dificultades o problemas lingüísticos (gramaticales, léxicos, de pronunciación, entre otros) presentas cuando hablas en inglés?

CM: Pronunciación y gramática. Esos son los problemas que más tengo, porque... primero, porque tuve dos años sin ver inglés y eso me afectó muchísimo. No practicarlos. Eso me afectó mucho, y eso es lo que a veces provoca inseguridad en uno, los estudiantes, por ejemplo en mi caso, me provoca mucha inseguridad como... vengo... o sea, no he practicado la pronunciación. A veces escucho películas, pero son muy pocas. O sea, no tengo herramientas como para estar... o el internet, cosas así, no tengo. Porque yo investigo desde mi teléfono y lo que hago es copiar. No tengo las herramientas necesarias para... y aquí en clase que me da la oportunidad de escuchar a los profesores y a los compañeros para poder nuevamente agarrar “la onda” como quien dice.

JC: ¡Ok! ¡Ok! ¡Excelente! Ahora vamos a analizar esos factores por separado, ¿ok? La siguiente pregunta dice: ¿Preocuparte por tener una pronunciación correcta en tus participaciones en clase tiende a causar mucha ansiedad en ti?

CM: ¡Sí!

JC: ¿Por qué?

CM: Claro, porque uno quiere dar lo mejor de sí, más si está estudiando una carrera como esta, que es idiomas. Eso es importante. Tiene que uno sobresalir entre todos. Ser lo mejor posible, o la mejor...eh... en pronunciación...

JC: ¡Ok! ¿Y sientes sí que de verdad te causa nerviosismo tener esa pronunciación correcta?

CM: A veces me molesta, porque a veces el profesor me corrige y a pesar de que me corrige, vuelvo a cometer el error y eso es porque no lo practico, porque si yo llegara a casa, y entonces volviera a revisar, “ah ok, esta palabra tengo que pronunciarla así”. Entonces a veces no lo tengo, como estudio otra carrera, entonces se me hace difícil.

JC: ¡OK! ¡Entiendo! ¡Vale! Ahora ¿Te causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en tus intervenciones orales en clase?

CM: ¡Sí!

JC: ¿Por qué?

CM: Porque, primero, tercer año es como que ya tú tienes que dominar el idioma. Y la persona cuando está en tercer año, y aún tiene problemas gramaticales, que son a lo mejor pueden ser simples y las comete, eso es... un problema. Y eso, por ejemplo a mí, me provoca mucha rabia.

JC: ¿Te da rabia cometer esos errores simples?

CM: Sí, errores simples que ya por uno estar en tercer año, no debería de cometer.

JC: ¡OK! ¡Está bien! Es válido. Ahora, La falta de vocabulario... ¿Consideras que la falta de vocabulario cuando hablas en inglés te frustra o te causa nerviosismo?

CM: Claro, porque si usted no tiene vocabulario, o si yo no tengo vocabulario ¿cómo yo puedo establecer una conversación? Es algo...

JC: Complicado...

CM: Complicado. Y entonces es por eso que uno como que tiene que leer aunque sea un párrafo de 10 líneas en inglés, aunque sea diario. Considero yo, y eso es lo que ahorita estoy implementando. Tratar de leer aunque sea una noticia o algo.

JC ¿Para obtener vocabulario?

CM: Para obtener vocabulario, para no sentirme tan frustrada a la hora de establecer una conversación.

JC: (Risas) ¡Está bien! Eso nos ha pasado a todos ¿ok? Buenísimo. Vamos, vamos a ahora a una segunda parte, ¿ok? que tiene que ver con los factores personales. La primera pregunta dice: ¿Cómo te sientes al hablar en inglés frente a tus compañeros?

CM: Depende. Si tengo... dominio del tema, siento que tengo una ventaja hacia ellos. Si he preparado mi material, he buscado la información, pronunciación, que esté bien correcta la gramática, tengo una ventaja de ellos, porque les puedo decir: “No, eso no se pronuncia así, porque yo investigué y eso es así”.

JC: (Risas)

CM: Pero si no tengo nada... si es verdad que prefiero callarme, no decir nada.
(Risas)

JC ¡Ah ok! ¡Está bien! O sea que te sientes confiada siempre y cuando te prepares.

CM: ¡Sí!

JC: ¡Ok! ¿Y si no te preparas?

CM: No... prefiero no hablar porque ¿qué voy a decir? O sea, siempre me voy a estar equivocando porque no si no conozco... si no sé cómo se pronuncia una ciudad para qué... “no, pero que así no se pronuncia”. O sea, es que hay personas, por ejemplo

aquí en la carrera, que se burlan mucho de... “no, estás en tal año y ni siquiera sabes pronunciar esa...” Entonces, a veces el temor que uno tiene cuando va a hablar en clase es ese: que los demás compañeros te corrijan de la manera que te corrijan. O sea, no es una... no es una crítica constructiva sino destructiva hacia el alumno, y eso a veces hace que muchos de nosotros, en mi caso, yo deje de estar hablando, pues. Deje de hablar. Es la manera de cómo te corrigen.

JC: ¡Claro! ¡Claro! También es el “cómo”, no es el “qué” sino el “cómo”. ¡Ok! Vamos a la siguiente pregunta. ¿Te preocupa o sientes ansiedad con frecuencia ante lo que pueda suceder al equivocarte cuando hablas en inglés... en clase de inglés?

CM: Si es una evaluación, siento toda la ansiedad del mundo.

JC: (Risas)

CM: Siento toda la ansiedad del mundo, porque... eso es depende si pasas la materia o no.

JC: ¡Claro!

CM: Eso si provocaría ansiedad, depende del contexto, pues.

JC: Y nos... y si nos enfocamos en una clase...

CM: Normal...

JC: En una clase, sí, una clase de inglés. En tus participaciones orales en una clase de inglés.

CM: Si, a veces provoca ansiedad, porque si no tienes, como le indiqué, si no tienes vocabulario, ¿qué puedes decir? Provoca más ansiedad, o sea, cuando no lees, no sé... indignación, no saber expresarte o tener la idea en español, saber lo que están hablando, tener la idea en español, pero no expresarla en inglés por miedo a

equivocarte, por... no tener las palabras correctas. Eso provoca también mucha ansiedad.

JC: ¡Claro! ¡Totalmente! Ahora pregunta es de selección. ¿Te sientes más cómodo hablando en inglés con tus compañeros o con el profesor?

CM: Lo que sucede es que muchas veces los compañeros... cuando el profesor dice “yo quiero que ustedes hablen en clase”, pero resulta y pasa que siempre entre compañeros, se habla en español. O sea, muy pocos, quizás un compañero me diga una que otra palabra, pero no lo hace siempre como el profesor que te exige que tú hables, y te pregunta, y te pregunta, y te pregunta y exige que tú hables. Es...

JC. Pero y entonces cuando hablas en inglés con tus compañeros, cuando hablas inglés con el profesor, ¿Con cuál sientes un poco más de comodidad?

CM: Con el profesor, porque sé que le profesor me va a corregir para un bien. Tus compañeros se van a burlar y no te van a decir “no, eso se dice de esta manera” No. O sea, como... y depende del profesor, porque hay profesores que... que son como... o... usted tiene como una imagen de que es el profesor más exigente, el profesor que tiene mal... humor, entonces eso también... la imagen del profesor hacia el estudiante hace que si quiera hablar o no, que te sientas más cómoda, o no te sientas cómoda hablando con él.

JC: ¡Ok! ¡Está bien! ¡Interesante! Totalmente válido. Ahora vamos a la siguiente pregunta. ¿Consideras que la incapacidad de expresarte fluidamente o correctamente en inglés te genera ansiedad o inseguridad?

CM: ¿Me puede repetir nuevamente la pregunta?

JC: Sí, ¿Consideras que la incapacidad, o sea el hecho de no poder, pues expresarte fluidamente o correctamente en inglés te genera ansiedad o inseguridad? ¿Por qué?

CM: La dos cosas. Inseguridad porque no sabes. Y ansiedad... como el por qué no... o... a lo mejor te comienzas a hacer preguntas “pero ¿por qué estás estudiando si no puedes? ¿Por qué?” Y eso te provoca como que esa ansiedad de dejar todo atrás. No quiero seguir más y eso a veces provoca las dos cosas.

JC: ¿Sientes que esos pensamientos negativos, o esa capacidad que podrías sentir... eh... te genera pensamientos negativos?

CM: Sí, porque te frustras. Te frustras porque... si tú no... si estás estudiando una carrera que es traducción, interpretación o licenciatura, y no sabes expresarse, o no se siente seguro a la hora de hablar ¿para qué estas estudiando algo y...? ¿Para qué estudiar algo que te frustra? Lo veo como que... a veces también influye los padres: “Yo quiero que tú estudies esto porque yo te quiero ver graduado en esto” y entonces así no te guste la carrera, tú lo haces por... por darle placer a otros.

JC: ¡Ok! ¡Entiendo! Puede ser el caso de algunos, puede ser el caso de muchos. ¡Ok! Ahora para terminar esta sección. La última pregunta dice: ¿Qué haces para sentirte segura de ti misma cuando participas oralmente en clase? ¿Te preparas o estudias de alguna manera en particular?

CM: ¡Sí! Por ejemplo, en... en materias como... CTT, uno tiene que... nada haces con llegar a un salón y no haber leído nada. Por ejemplo, a mí me tocó eso la semana pasada. Entramos a clase de CTT, yo había leído un pedazo nada más y entonces la profesora me hizo preguntas del pedazo que no había leído. Entonces no sabía qué decir, y me pegó mucha inseguridad, tenía mucha ansiedad, quería salir de clase porque ¿qué iba a hacer allí si no entendía nada? Entonces, tengo que prepararme para poder medio hablar... medio hablar. Y hablar y sentirme segura a la hora de hablar, si tengo el material correcto, la información correcta, o domino el tema.

JC: Sientes que hay una relación entre preparación y alta seguridad.

CM: Sí, cuando tienes información, cuando sabes lo que se va a hablar, sí... es mejor tener... eh... esa información y estar consciente que tienes que estudiar antes de presentar, antes de estar... que siempre andan haciendo preguntas y hay profesores, como la de la otra sección, a veces cuando estamos las dos secciones, hay una profesora que me causa mucho temor. Y me cohibo. A veces sé las cosas, pero me cohibo hablar, porque sé que ella va a decir “pero no se pronuncia así”. Entonces hay... a veces hay muchas estudiantes, entonces a una la hacen sentir mal.

JC: ¡Ok! Excelente, porque ahora vamos a ir a esa parte...

CM: ¿Del profesor?

JC: Interpersonal que tiene que ver con los otros. La primera pregunta dice: ¿Sientes que tus compañeros te evalúan o te juzgan cuando hablas en inglés? ¿Cómo te has sentido cuando sientes que eso ha ocurrido?

CM: Mal. Como le dije anteriormente, depende de la... de cómo te evalúe el... compañero. A veces lo hacen de una manera de burla, a veces lo hacen de buena manera, y depende de la manera de cómo te evalúan, es que tú te sientes cómodo o no; por ejemplo, a mí me ha tocado a veces que se han reído de cómo yo pronuncio. Y a veces trato de ni siquiera opinar para evitar eso, porque se siente uno incómodo, se siente uno mal, como ellos saben y ellos han hecho cursos y a lo mejor... por lo menos, en mi caso, yo nunca he hecho cursos de inglés. Yo lo que he aprendido es leyendo, preguntándole al profesor o algo así. Pero yo creo que la mejor manera es... que el profesor de buena manera corrija a uno...

JC: ¡Ok! Bueno, Ahora me llevas a la siguiente pregunta ¿Cómo te sientes cuando el profesor de inglés corrige con frecuencia los errores que cometes al hablar en inglés?

CM: Como le dije me siento muy mal, porque ya eso es parte de uno, si sigues... si quieres aprender o no quieres aprender. Por ejemplo, si el profe... como le dije, si el profesor me ha dicho “Carmen, eso no se pronuncia así. ¿Por qué sigues cometiendo

el mismo error?”. Es porque no estoy estu... no estoy practicando. No estoy enfocada en eso... en solventar. Pero a veces es bueno que el profesor de buena manera, de una manera muy constructiva, aconseje a uno “mira, eso no se pronuncia así. Trata de... buscar una novela, trata de buscar cosas para... y escuchar películas, o sea, música para que puedas adaptar a tu oído”. Entonces uno dice “ok, el profesor quiere que yo siga... que yo siga estudiando, que... ve que estoy haciendo un esfuerzo... entonces depende de cómo lo evalúen a uno, pues. La manera en que el profesor...

JC: O sea, te incentiva de algún modo continuar si el profesor te corrige de una buena manera.

CM: ¡Sí!

JC: ¡Excelente! Porque ahora vamos a hablar del profesor. De la actuación docente.

CM: ¡OK!

JC: La primera pregunta es: ¿Consideras que el profesor juega un papel importante a la hora de reducir o aumentar la ansiedad que sientes cuando participas en actividades orales en clase?

CM: Sí, juega un rol muy importante en... por ejemplo, en mi caso juega un rol muy importante. A veces, como le dije, si domino el tema, no me... no aumenta la ansiedad, pero si no conozco el tema, ahí sí es verdad que aumenta la ansiedad y lo que provoca a uno es irse. Irse y... “profe, tengo que hacer una diligencia, no vengo” y en español. (Risas)

JC. (Risas) ¡Ok! Pero claro eso es cuando hablamos de contenido, eso es cuando hablamos de algún modo de la parte lingüística, que tiene que ver con la lengua. Pero, y ¿el papel del profesor, particularmente? ¿Sientes que es una pieza clave a la hora de hacerte sentir cómoda, o de hacerte sentir incómoda o tensa o...?

CM: Dependiendo del profesor, como le dije, porque hay profesor que uno como que le agarra así... porque uno siempre pregunta “ay ¿cómo ese profesor? No es que el profesor te exige, el profesor te dice que tú no sirves para nada”. Entonces eso también influye mucho. En si juega un rol muy importante porque a veces dice “el profesor me ha corregido así de una manera tan mal que ni quiera quiero entrar a clase”. O sea, “el profesor me causa es temor. No quiero a ese profesor muy malo” cosas así... eso depende de cómo uno lo ve. Por ejemplo hay profesores que... que de verdad vale la pena uno entrar a clase porque te exige... te hace cualquier pregunta para que tú hablas, para que te sientas en confianza con él. Y eso es... uno dice: “Ok, el profesor es bueno, el profesor... hay que seguir entrando, porque el profesor me va a enseñar a desarrollar más... eh... mi vocabulario, la pronunciación y todo eso... y se siente uno más cómodo.

JC: ¡Excelente! Hablando de comodidad. ¿Qué características personales, que parten de la personalidad del profesor, de inglés aumentan o disminuyen tu ansiedad?

CM:...

JC: ¿Consideras que la personalidad del profesor aumenta o disminuye la ansiedad que puedas...?

CM: Si el profesor está molesto, aumenta mucho la ansiedad, porque como que a veces la agarra como la rabia con uno “¡Bueno, ustedes...!” Hay profesores que... tienen problemas en su casa y llegan al salón y entonces “mira, profe, no investigamos tal cosa”, entonces el profesor “¡mira, que ustedes, que yo no sé que...!”, y entonces... “Cónchale, bueno, profe...” Uno anda así como que incómodo, quiere como llorar, quiere como irse.

JC: ¡Ya! Pero algo más allá de algo que sea situacional, porque, claro, el hecho de que el profesor esté molesto puede que sea algo muy esporádico, puede que a lo

mejor llegue molesto. Pero de la parte de la forma de ser del profesor como tal, que es algo un poco más estable.

CM: Hm... bueno...

JC: ¿Sientes que hay algún rasgo de la personalidad que podía aumentar o disminuir la ansiedad en ti?

CM: Si el profesor es fino, uno se siente cómodo...

JC: (Risas)

CM: Si haces las cosas bien, uno a veces siente que profesor, por ejemplo, hay profesores que les gusta echar mucha broma; uno se siente como que está en la onda, pues. Está con nosotros. Porque hay profesores que llegan y es pura... este... clase y clase, y entonces llega un momento en que a veces uno dura tres horas con un profesor y lo que quiere es que...

JC: Que se acabe.

CM: Que se acabe, porque de verdad a parte que no entiendo, no estoy cómoda con el profesor, porque lo que sabe es hablar y hablar, entonces “miren, muchachos, son tres horas. Bueno, vamos a... a hablar tal cosa y después duramos 15 minutos compartiendo”, y así... Uno... cuando el profesor comparte con uno, uno se siente como más... como le agarra más confianza, habla un poco más, uno como que “profe, mire, y ¿cómo se diría esto?” y entonces “bueno, lo puede decir así...” (profesor). Entonces uno se siente más cómodo en modo de juego, uno se siente más cómodo.

JC: ¡Ok! ¡Excelente! Ahora la siguiente pregunta tiene que ver un poco con eso, o sea de eso para sentirte cómodo: ¿Qué actividades realizan los profesores en clase que aumentan o disminuyen la ansiedad, o tú ansiedad?

CM: Los juegos, pero son pocos los profesores. Desde que yo estoy aquí... (usted señalándome) nada más ha aplicado los juegos. Usted nada más ha aplicado los juegos, porque lo demás es esto y esto y ya. Y uno... uno ahí como que... aparte de que va con el vocabulario, uno se siente “¡ay, Dios mío! ¡¿Hasta cuándo?!” que no sé qué... pero llega un momento en el que usted “bueno, vamos a jugar. Vamos a hacer un juego” y entonces uno que “bueno, vamos, profe... que no sé qué”, pero hay profesores que son estrictos, pues, esto y ya. O sea, no comparte con nosotros... nada.

JC: Se limitan única y exclusivamente al contenido.

CM: Al contenido y ya. Entonces uno se siente a veces aburrido, se siente como... “¡que yaaa!”.

JC: Entiendo...

CM: Uno no entra... “Mira, ¿qué dieron? Porque... el profesor lo que sabe es dar mucho contenido y... A veces el profesor se sienta a hablar. Hay profesores que... análisis, profesores que se sientan a hablar de la historia y uno se siente así como que... (cara de aburrimiento)... las 12, tiene hambre, el profesor hablando... ¡que horrible! Y es no... y es ellos nada más. Ellos... muy poco toman en cuenta a uno.

JC: Bueno, para terminar la entrevista, ¿ok? Esto forma parte ya de tú opinión. ¿Podrías darles a los profesores alguna sugerencia para hacer que los estudiantes no se sientan tan ansiosos o nerviosos cuando hablan en inglés en clase?

CM: Confianza. La confianza que el profesor tenga hacia uno. Respeto. Que no simplemente es contenido, que uno también necesita a veces descansar de tanta información. Es bueno que el profesor tome 5 o 10 minutos de su clase para... para que establezca una conversación de profesor a estudiante. Eso es bueno, porque... ahí es una relación más de como... no profesor sino como un amigo, y que uno se sienta en la necesidad de decirle “profe, necesito un consejo de usted, porque siento que usted... este... expresa o uno hace que usted es un profesor seguro... en confianza”,

que estemos en confianza. Pero a veces hay profesores que son puro, puro contenido y eso a uno lo agobia.

JC: ¡Claro!

CM: ¡De verdad! O sea, hay que variar, pues: juegos, maneras didácticas de aprender... este... contenido, porque no es simplemente sentarse ahí....

JC: Y generar un ambiente de confianza...

CM: Y que sea de... y que trate de transmitirle a uno confianza. Porque de nada vale que un profesor llegue y... “Bueno, vamos a ver esto”, se terminó la hora y chao. Y uno se siente como que... “¿para qué entrar a con un profesor así?” Para eso llego, me mandan el material, lo leo en casa y vengo a presentar el examen y ya.

JC: Pareciera que pudiera ser así.

CM: Pareciera que fuera así.

JC: ¡Excelente! ¡Muchas gracias por tu participación y respuestas!

CM: ¡Gracias a usted, profe!

Estudiante entrevistado número 7

JC: Entrevistador

AC: Entrevistado

JC: Ok. Vamos a comenzar con la ronda de preguntas acerca de los factores lingüísticos. La primera pregunta dice: ¿Qué clase de dificultades o problemas lingüísticos (gramaticales, léxicos, de pronunciación, u otros) presentas cuando hablas en inglés? Explica o razona tu respuesta.

AC: Bueno, normalmente... siento que los problemas que puedo encontrar son problemas léxicos cuando no me sé realmente la palabra a la que quiero llegar para decir mis ideas, y gramaticales a veces cuando confundo... llego a confundir un tiempo con otro. Eso me puede generar a veces problemas.

JC: Te genera problemas...

AC: Sí...

JC: ¿Y qué hay de la pronunciación?

AC: Ehh... de la pronunciación, no tengo tantos problemas, excepto cuando tengo palabras desconocida totalmente por mí. Claro, como en... por ejemplo en el inglés no siempre la pronunciación depende de una regla ortográfica o de una grafía en específico, sino que te cambia por una regla totalmente ajena a estos factores.

JC: Exactamente. Estoy de acuerdo. Vamos a trabajar cada aspecto por separado. Cada aspecto lingüístico. Vamos a la siguiente pregunta. ¿Preocuparte por tener una pronunciación correcta en tus participaciones en clase tiende a causar mucha ansiedad en ti? ¿Por qué? Provee un ejemplo si es posible.

AC: Ok, no realmente porque yo creo que, o sea, entre más hablas así me equivoque o no, eso va a generar un feedback en mí. O sea, la gente me va a decir “no, no es así” y muchas veces se me queda como... esta como la presión de “¡oh no! Me equivoqué en clases. Me tuvieron que corregir. Ok, esto lo tengo que aprender”. Y es como un... como una necesidad de aprender la palabra como realmente es.

JC: ¿Cómo una motivación?

AC: Sí, como una motivación. Exactamente. Y es como que “ok, ya en esta parte, ya yo lo había dicho así. Ya me corrigieron. Ya esta palabra sé cómo se dice”. Entonces me ayuda mejorar como tal la pronunciación de la palabra.

JC: ¡Buenísimo! Vamos a la siguiente pregunta. ¿Te causa nerviosismo o incomodidad cometer errores gramaticales en tus intervenciones orales en clase? ¿Por qué?

AC: Ehh... Sí. Sí... sumamente creo que es sumamente normal porque uno está tratando de explicar de la mejor manera. Uno trata de no cometer errores porque también está la presión de que, coye, estoy con mis compañeros, estoy con el profesor. Quiero que lo que diga tenga sentido y de paso se note que sé de lo que estoy hablando. Cuando comete un tiempo... un error con un tiempo verbal, o una cosa así es como que... “chamo, ya yo debería saber esto. ¿Por qué no... no fui más cuidadoso?” O “debo... debí estudiar mejor este tiempo verbal para utilizarlo”.

JC: Ok ¿Sientes una presión externa o un poco más interna?

AC: No, es más interna, es más interna la presión porque, o sea, no... el entorno no es el que te está diciendo como que “si te equivocas te voy a corregir y te voy a restar puntos”, es como que no... es más interno es “¡coye! ya debería saber esto. Me estoy equivocando y es como que: eso no debería estar pasando.” Entonces sí hay una presión un nerviosismo de que todo tiene que salir perfecto.

JC: ¡Ok! ¿Sientes que todo tiene que salir perfecto?

AC: Sí.

JC: Al nivel en que te encuentras.

AC: Exactamente. Exactamente.

JC: Ok. Excelente Vamos a la siguiente pregunta de los factores lingüísticos. ¿Consideras que la falta de vocabulario cuando hablas en inglés te frustra o te causa nerviosismo? Provee un ejemplo si es posible.

AC: Eh... Yo creo que sí en el sentido de que uno trata de hacer las intervenciones meditando lo que quiere decir antes. Uno trata de buscar “bueno deja preparar un poquito el discurso para preparar...”. Si en esa preparación del discurso, no tienes una palabra que necesitas, puede generar que te trabes. O sea, por lo menos, yo en clases he llegado a no dar... hacer intervenciones precisamente porque estoy buscando la palabra, y mientras la estoy buscando es como que... pasó el tiempo y no intervengo.

JC: Hmm...Te cohibes de alguna forma de intervenir por...

AC: Por una cuestión de vocabulario. A veces surge como que “ok” estás preparando tu discurso, empiezas, te lanzas a hacer el discurso y justamente mientras lo estás desarrollando, te encuentra con una palabra que no encuentras y es como que... “Ay”.

JC: Te trabas.

AC: Te trabas y ahí sí es donde empieza el nervosismo como que... y empezar a buscar ayuda. ¿Quién me puede ayudar para completar la idea?

JC: Entiendo. Entiendo. Sí, eso nos pasa a todos. A todos los oradores de alguna forma nos trabamos cuando no conseguimos alguna palabra. ¡Vale! Vamos ahora a los factores personales que tienen que ver más contigo. La primera pregunta dice: ¿Cómo te sientes al hablar en inglés frente a tus compañeros?

AC: Me siento seguro, la verdad. O sea, es algo que me gusta, me gusta mucho hablar en inglés. Este... de hecho, entre más lo practico, mejor. Y Bueno... dar clases particulares tanto en FUNDEIM como clases particulares, me ha ayudado bastante porque practicas el idioma y más... entre... entre más presión tengas al momento de hablar y más practique eso como que esas presiones se te van aliviando por así decirlo. O sea, es una cuestión de que tienes que esforzarte en practicarlos para superar esos miedos. Al principio, me daba pánico hablar en clases. Fui practicando... con las clases de FUNDEIM también es como que también “Tú eres el profesor. Tienes que estar hablando en inglés”, y es como que te... de alguna manera es un factor que te obliga a mejorar y que, o sea, y tienes que hacerlo porque tienes que hacerlo. Ponerte bajo esa presión de alguna manera te ayuda. A veces que uno no puede y es así como que... te empiezas a frustrar, como que “no... este, miren, prefiero decir esto en español porque de verdad no me viene ahorita”, pero uno va practicando y es la manera en que uno va mejorando.

JC: Excelente. Estoy totalmente de acuerdo. Totalmente de acuerdo contigo. Vamos a la siguiente pregunta. ¿Te preocupa lo que pueda suceder al equivocarte cuando hablas en inglés en clases?

AC: No, realmente. O sea... está el miedo a equivocarme. Sí, pero no es lo que me preocupa lo que me pueda generar, porque realmente... si me equivoco, como dije antes, eso va a generar un feedback y eso me va a ayudar a mí a seguir mejorando. Entonces, no... los resultados no es algo como que importen mucho, que se rían de uno o “x” es como, o sea, estamos aquí para aprender, realmente. O sea, no debería importarme si me equivoco o no.

JC: Excelente. Una muy buena actitud ante el error. Vamos a la siguiente pregunta. ¿Te sientes más cómodo hablando en inglés con tus compañeros o con el profesor? ¿Por qué?

AC: Realmente... La comodidad yo creo que es un factor que... si hablo con mis compañeros me puedo equivocar, vamos a aprender todos de ese o alguien me va a corregir y todo normal; en cambio con el profesor, o sea, no es como que hay más... me siento menos cómodo, pero hay como un grado de que él sabe todos y cada uno de los errores que pueda estar teniendo, entonces es como que sí hay un poco de presión, peor no es como que no le voy a hablar al profesor. Simplemente es como que uno tiene que tener más cuidado de lo que dice, por así decirlo.

JC: ¿Sientes que estás siendo evaluado a cada instante por el profesor?

AC: No, realmente. O sea, porque uno se le puede acercar al profesor, preguntarle algo sobre una clase y es como que así uno se equivoque, él va a ignorar, a veces, ignora la equivocación y te siguen hablando de manera normal, entonces es como que... no. No es un factor que me sienta más cómodo o menos cómodo hablando con un profesor o con un estudiante.

JC: ¡Ok! Entiendo.

AC: Sí hay... sí hay cierta complicidad con el estudiante, pues, o sea, somos como pares.

JC: ¿Con tus compañeros?

AC: Exacto. Hay más libertad de... de equivocarse por así decirlo.

JC: ¡Ok! ¡Está bien! Vamos a la siguiente pregunta. Dice: ¿Consideras que la incapacidad de expresarte fluidamente/correctamente en inglés te genera ansiedad o inseguridad? ¿Por qué?

AC: Bueno, a veces creo que sí puede llegar a generar ansiedad porque... por ejemplo, cuando uno está en clases, uno empieza a desarrollar una explicación o algo y se traba... esa misma traba te va a generar a juro y porque sí, por lo menos en mí lo hace, insofactamente ansiedad. Entonces es así como que “¡Ya va! Tengo que salir de

aquí. Tengo que salir de aquí. Tengo que salir de aquí”. Uno empieza a buscar de todas las maneras de que uno pueda continuar y muchas veces eso, a veces lleva a que no sigues el hilo de lo que estabas diciendo. O sea, te pierdes por otras ramas y dejaste el punto en el aire. Y uno sabe eso. Uno se da cuenta de que dejó el punto en el aire y es como que “¡oh no! La dejé en el aire.

JC: ¿Sí te das cuenta de que pierdes el hilo del...?

AC: Sí, normalmente estoy consciente de las cosas que estoy diciendo y aunque trato de que no se note el nerviosismo, si es que llego a tener nerviosismo, o que no manejo de todo el tema... O sea, siempre trato de mantener una actitud calmada. Pero uno se da cuenta de que no está respondiendo o lo que le pidieron o que divagó mucho y dejó el punto principal en el aire.

JC: ¡OK! ¡Muy bien! Excelente que te des cuenta. Vamos a la otra pregunta. Dice: ¿Qué haces para sentirte seguro de ti mismo cuando participas oralmente en clase? ¿Te preparas o estudias de alguna manera en particular?

AC: Bueno, la preparación es un factor muy importante porque saber de lo que estás hablando te da mucha confianza. Al momento de hablar, no importa si estás entre amigos, o si estas entre el profesor o si estás en una entrevista de trabajo, siempre te va a dar nervios al hablar. Un.... Una recomendación que a mí me hicieron... me dieron en clases de oratoria fue que respirara hondo tres veces, siempre como cinco segundos antes de empezar a hablar. Y eso lo tomo siempre, en exámenes orales al momento de hablar con compañeros o cuando tengo que hacer una presentación, me tomo un momento, respiro hondo tres veces y... “ok”, me siento más calmado, más... de alguna manera como más preparado para hablar.

JC: Te da tiempo, me imagino, de pensar lo que vas a decir mientras haces esas respiraciones.

AC: Sí, es como que te tomas tu tiempo y ya te vas haciendo tu mapa mental de lo que vas a decir.

JC: ¡Excelente! ¡Buenísimo! Vamos ahora a los factores interpersonales, ¿ok? que tienen que ver tu relación con los otros. ¿Sientes que tus compañeros te evalúan o te juzgan cuando hablas en inglés? ¿Cómo te sientes cuando ocurre o cuándo sientes que ha ocurrido?

AC: Sí, la verdad es que sí siento que eso pasa. Uno siempre está tratando de... no de criticar al otro mediante los errores, pero está como consciente de lo que uno sabe y si el otro se... se equivocó y yo me di cuenta, es como “ok... yo sé... yo sé esto”, entonces es como que un refuerzo a tus conocimientos. Que uno siente cierta presión, sí. A veces uno siente que como que “¡ay! Este me vio con una mala cara porque dije esta palabra de una manera y resulta que... era de otra” o lo dije con “ai” y era con “i” o el acento iba en la segunda sílaba, y así. Entonces sí siente como un cierto... un cierto como... una desaprobación... pero, o sea, uno tiene que tratar de sobreponerse a eso y seguir, o sea, como dije antes, no importa si me equivoqué. Si me equivoqué, me corrigen y yo aprendo, pero seguir adelante. Uno tiene que tratar de sobreponerse. Que cause nerviosismo, yo creo que sí. O sea, sí causa como tal, pero uno tiene que tratar de sobreponerse a eso y seguir.

JC: ¡Excelente! ¡Excelente! Ahora vamos al lado del profesor.

AC: OK

JC: ¿Cómo te sientes cuando el profesor de inglés corrige con frecuencia los errores que cometes al hablar en inglés? Provee algún ejemplo o detalle.

AC: Este...normalmente uno se siente frustrado, porque... por “x” por “y”, o por... uno está, por ejemplo, haciendo una lectura y uno empieza a leer y la vista se cansa. Uno empieza a confundir palabras y es como que si el profesor lo está corrigiendo constantemente es como... “ya va”. Es frustrante. Es como que “dame tiempo”, o sea,

yo sé que yo puedo, sólo que por factores externos o internos, no estoy totalmente concentrado, y que lo esté repitiendo... que esté repitiendo cada una de esas correcciones, o sea, uno se siente mal porque estás quedando, por decirlo así y disculpa la palabra, como un “imbécil” frente a los demás y es como que... es frustrante. Es sumamente frustrante. Es como que “dame un chance”. Corrígeme tres o cuatro veces, y si vez que las fallas son muchas, o sea, deja de corregir, deja que termine y al final aparte, me dices “¡coye mira! tienes que practicar mejor por esto, por esto, por esto...”, porque si estas corrigiendo frente... frente a los demás, está ese factor de que “me estás criticando”, o sea, de una manera constructiva porque tus intenciones pueden ser las mejores, pero frente al curso, eso genera como “me estoy equivocando mucho”... y eso afecta el autoestima como tal...

JC: Además que puedes perder el hilo del mensaje.

AC: Sí, sí, sí, porque a veces como que uno... (parte editada porque no entre dentro de la discusión del tema) en vez de estar prestando atención a lo que estoy leyendo, voy a prestarle atención a no cometer más errores para que eso no pueda pasar... (parte editada) Si tú no dijiste una palabra como es y el profesor se enfasca en que la digas perfectamente en ese momento, o sea, el momento de prestarle atención a la lectura o “x”, se fue.

JC: ¡Se va! Entiendo. Vamos a hora a hablar acerca de esa actuación docente. ¿Consideras que el profesor juega un papel importante a la hora de reducir/ aumentar la ansiedad que sientes cuando participas en actividades orales en clase?

AC: Dependiendo de la actitud del profesor. O sea, es un factor que considero muy importante. O sea, su disposición a oírte y su disposición a corregirte. O sea, como dijimos en la anterior, si te está corrigiendo es un factor que... me vas a perder y no voy a estar interviniendo muy seguido en tus clases porque ya es un factor, como que ya me predispone a que... yo ya sé así yo esté leyendo bien, si cometo una falta, se va a enganchar en eso, se va enganchar en eso, se va a enganchar en eso y... O sea, va a

evitar... de alguna manera va a hacer que yo me autocensure y no... no voy a seguir participando.

JC: ¿Te crea como una especie de aprehensión?

AC: Sí, totalmente. Es como que ya tú estás predispuesto a que este profesor te va a tratar de una cierta manera. Si esto ocurre, mejor evitarlo y ya.

JC: Hmm... Entiendo... es una estrategia de evitar...

AC: Sí, realmente. Porque sí. Aunque uno trate de seguir aprendiendo, el estudiante siempre va a evitar situaciones que le causen inconformidad o “discomfort”, o sea, las va a evitar a cualquier costa.

JC: Es natural, es natural. Ok. Vamos entonces ahora a hablar... me comentas la actitud. Vamos a hablar acerca de las características personales. ¿Qué características personales de los profesores de inglés aumentan/ disminuyen tu ansiedad? Explica o razona tu respuesta.

AC: ¿Podrías especificar un poco?

JC: Características personales es... de algún modo de hablar de la forma de ser del profesor, de su manera de estar aquí en el salón, su manera de tratar a los estudiantes, que parten de ser del... del mismo docente.

AC: Si el profesor es de alguna manera muy... muy... efusivo por así decirlo, o sea, explica las cosas con mucha pasión o... con... con mucha fuerza o con mucho carácter, uno de alguna manera siente como más nervioso... al momento de hablar porque es como que “¡ya va! Yo no voy a transmitir lo mismo que tú. De hecho, yo estoy nervioso y... que tú lo hables así y yo esté nervioso es como que... me pone más nervioso todavía, porque no voy a saber decirlo, o no... la manera en que yo voy a decir las cosas... no va a ser de tu agrado. Esas son las cosas que uno llega a pensar.

JC: ¡Ok! Cuando hablas de efusivo ¿podría decirse también que hablas también de que el profesor es... exigente o de algún modo perfeccionista?

AC: Sí, también. También. O sea, no como tal esas palabras, pero sí. A veces que los profesores sean muy perfeccionistas en lo que tú estás diciendo o en tus explicaciones, sí de algún modo... de alguna manera te cohibe, porque es como que “ok” yo puedo saber de lo que voy a hablar, pero si yo siento que para ti eso no va a ser suficiente, no voy a decir nada. Entonces que un profesor tenga, como siempre, altas expectativas es como que... sí de alguna manera me va hacer... va a generar en mí que yo me tenga que esforzar más para poder intervenir en clase, pero normalmente si yo no estoy bien preparado, no te voy a intervenir en clases.

JC: ¡Ok!

(Parte editada por estar fuera del tema)

JC: Vamos a la siguiente pregunta. ¿Qué actividades realizan los profesores en clase que aumentan o disminuyen tu ansiedad?

AC: Normalmente las lecturas es un tema que causa bastante ansiedad, o sea, las lecturas como control de lectura. Como que yo mando un teme, o sea, vamos a estar hablando sobre un tema en específico, ustedes lo tienen que preparar y para la siguiente clase vamos a discutir sobre eso. Muchas veces, o sea... hay profesores que creen que su materia es la única materia de todas. Y entonces como que intentan... yo entiendo las intenciones de intentar abarrotarnos de la mayor cantidad de material porque es lo que les apasiona, es lo que están dando, o sea, les gusta que la gente sienta interés por ello, y es como que “este es el material principal, voy a recomendarles este segundo... este material adicional porque realmente siento que van a entender y les va a gustar”, pero uno como que... como estudiante, es como que yo me voy a centrar en esto. Y si no tuve tiempo de leerlo... a veces los profesores hacen mucho énfasis en que... o sea, “tienen que leer” y sí, es verdad. Nosotros

tenemos que leer, pero es como que “mira, no pude hacer este trabajo” y es como que está la presión del profesor “ajá, bueno ¿qué leyeron?”. Entonces la clase se hace incómoda por media hora, porque todo el mundo está lanzando flechas de lo que más o menos leyó o lo que no leyó y eso hace la clase bastante incómoda.

JC: ¡Ok!

AC: ¡Coye! De verdad no es nada agradable estar en esas situaciones como que “ajá y tú ¿qué leíste?

JC: ¡Totalmente!

AC: No... no... no logré preparar la clase. “¡Ah! ¿Por qué no la preparaste? (dicho por el profesor) entonces te critican y todo eso y... sí, es verdad. Es nuestra responsabilidad preparar las clases, pero si me estás metiendo material que no son... o cosas así, de verdad que uno lo... es como... nos llevan a... no... subestimarnos, sino como, de alguna manera, afectar a nuestra autoestima, por así decirlo, porque “¡coye! Que mal que no preparé esto. Debí prepararlo” Y sumado al estrés de todos los profesores de todas las materias que están haciendo eso, es como que “¡ya va! Necesito un respiro, necesito un respiro”. Y a veces como que estás en... plena sabana discutiendo temas de acá de allá, es como que la presión de todas... necesito un respiro y no lo tienes.

JC: ¡Claro! Esas son... esa sería una actividad que te causa....

AC: Que te causa ansiedad.

JC: Y ¿qué hay de una actividad que sientes que de algún modo disminuye tu ansiedad o que te sientes más relajado?

AC: Sí, yo tengo una profesora... bueno, tuve en segundo año una profesora que al inicio de cada clase, intentaba hacer un juego dinámico, una actividad dinámica como “oye, vamos a jugar... no sé Scrabble”, por así decirlo. O sea, unos 15, 10 minutos

antes de la clase, obviamente si es en inglés lo hacíamos en inglés. Entonces eso de alguna manera te... primero te ayuda a pasarte el “switch” del idioma que es algo muy importante como que “¡ya va! Ahorita voy a necesitar utilizar el inglés. Déjame cambiarme al inglés” y a veces ese cambio no se da. O sea, puedes estar toda la clase ahí como que “sí, sí, sí.” y nunca te hiciste el cambio a inglés y no... no pensaste en inglés, sino que todo lo que dijo el profesor lo trataste de llevar al español y eso de alguna manera está mal. De... estas actividades sí ayudan como a relajar al grupo, a también... a relajar al grupo en el sentido de entre ellos como que “¡coye! Este chamo sabe muchísimo, yo no sé nada. Este... nunca lo trato...” De alguna manera estos juegos hacen que uno trate a esas personas, es que como que relaje las tensiones entre... entre las personas.

JC: Entre tus compañeros.

AC: Sí, entre los compañeros, y también al profesor, porque uno también empieza a ver, aunque no deja de verlo como un profesor, uno también empieza a ver más como a un amigo. Entonces es como que también esa presión de yo hablarle a un profesor también se va disipando.

JC: ¡Excelente! Vamos a la última pregunta que tiene que ver un poco con eso. ¿Podrías darles a los profesores, de alguna manera en general, alguna sugerencia para hacer que los estudiantes no se sientan ansiosos o nerviosos cuando hablan en inglés en clase?

AC: Este... Sí, realmente esos juegos que hacía esta profesora de verdad ayudaban muchísimo. Son actividades sencillas que te van a tomar 10 minutos de tu clase, 15 minutos de tu clase, y a veces los alumnos van a querer como “no, vamos a seguir haciendo juegos”, pero uno tiene... ahí es donde entra la función del docente como “no, ya va. Esto es para esto, vamos a seguir con la clase”. Si después queda tiempo y tal, puedes motivarlos como que “si al final de la clase, si cubrimos todo esto y completamos todos los objetivos, vamos a hacer otra actividad o vamos a ponernos a

discutir sobre algo que ustedes quieran o “x”. Es algo que de verdad motiva. Este... una cosa que yo considero que yo considero importante es que a veces los profesores se pierden o... a ver. Regreso a esa parte. Se enfrascan mucho en el tema y no salen de eso y no dan respiro del tema y entonces los estudiantes se empiezan a cansar como tal. Es como que “¡ya va! Dame un respiro. Tírame una anécdota de tu vida, algo así como para yo refrescar un poco y seguir” O se van y se pierden por esas anécdotas y nunca retoman la clase y entonces estas una hora y media de clase de... me habló sólo de su vida y no del tema que era. “¡Ah! ¡Que genial!” O seas Estuvimos tranquilos, no hubo presión en la clase, pero no es la idea porque uno también tiene que estar aprendiendo. Entonces los profesores que tienen a dar muchas anécdotas... está la parte el estudiante como que “no te pierdas tantos, sino que dame mi material” y los profesores que se centran mucho a dar solamente la materia es como que “¡ya va! Dame un respiro” porque a veces son temas totalmente complicados que algunos estudiantes sí te recibieron y otros no, y como unos te recibieron te enfrascan en ellos y “ah bueno” sí, está bien. Ya vimos todo. Todo estuvo perfecto... ya”. Y tienes la mitad del salón que... “no entendí nada”...

JC: Totalmente perdidos.

AC: Sumamente frustrados y eso genera como... recelo, como que “¡Dios, no puede ser! Este profesor siempre nos ataca, nos ataca, nos ataca y no se... no vela vela por lo que no entendimos la clase”, sino que con tres o cuatro personas que le hayan entendido le basta y ya.

JC: ¡OK!

AC: También es... no hasta ahorita... o seas, yo también he sido docente de inglés y es muy difícil encontrar una manera de que los estudiantes sean totalmente sinceros y te digan “coye, profesor, yo no entendí este tema.” Yo creo, o sea, que ahí queda de parte de todos los profesores ayudarnos y decir “mira, encontré este... esta manera en la que los estudiante se sientes como más cómodos para contar esto... vamos a

implementarla o traten de implementarla”, porque de verdad, o sea, es eso. Es una función de todos los profesores, no como que “yo soy el mejor profesor, yo doy las mejores clases y mis consejos y mis tips, me los quedo para mí”. Es como que tratar de hacernos crecer a todos los profesores.

JC: Colaborar con los colegas...

AC: ¡Exactamente! ¡Exactamente! Que es una cosa que no se ve mucho porque a veces es como que... es como “que yo estoy donde estoy, como doy mis clases y ya”. “¡Ah! No, pero no estás haciendo esto tan bien”. “No, mis clases son perfectas y a mí no me importa nada”. Es como que no... ya va... tienes que también aceptar críticas y dar críticas, porque esa es la idea. O sea, todos somos humanos y tenemos que aprender de los demás.

JC: ¡Excelente! Buenísima la información que me acabas de dar. ¡Muchas gracias!

AC: ¡Ok! ¡Espero que te sirva!

[ANEXO E]

[Entrevista semiestructurada con los profesores]

Buenos días, gracias por acceder a reunirse conmigo y compartir sus puntos de vista con respecto a algunas situaciones que generan ansiedad en la producción oral en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sus respuestas serán grabadas y serán guardadas de forma confidencial. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo se considerarán sus apreciaciones con respecto al tema:

1. ¿Consideras que la ansiedad en los estudiantes de una lengua extranjera influyen en el desempeño oral en inglés? Explique o razone su respuesta.
2. ¿Cuáles pueden ser las causas lingüísticas que generan ansiedad en los estudiantes cuando hablan en inglés? ¿La gramática, el vocabulario, la pronunciación, el contenidos, entre otras?
3. ¿Qué clase de situaciones o actividades en clase ha notado que generan altos niveles de ansiedad o nerviosismo en los estudiantes? Provea ejemplos si es posible.
4. ¿Consideras a los docentes como un agente generador de ansiedad o nerviosismo en sus estudiantes cuando ellos deben participar en actividades orales? ¿Por qué? Provea ejemplos si es posible.
5. ¿Consideras que la ansiedad en una lengua extranjera puede ser satisfactoriamente controlada/ contenida en los estudiantes? Explique o razone su respuesta.
6. En tu experiencia como profesor, ¿qué actividades o estrategias utilizas para reducir los niveles de ansiedad o nerviosismo cuando los percibes en tus estudiantes cuando hablan en inglés?

¿Algún otro comentario que le gustaría agregar?

Gracias por tu colaboración.

[ANEXO F]

[Transcripción de las entrevistas semiestructuradas con los profesores]

Profesor entrevistado número 1

JC: Entrevistador

JM: Entrevistado

JC: ¡Ok! Te voy a hacer una serie de preguntas acerca de la ansiedad. Tomate tu tiempo para pensar y, bueno... me des una respuesta., ¿ok? La primera pregunta es: ¿Consideras que la ansiedad en los estudiantes de una lengua extranjera influyen en el desempeño oral en inglés? Explique o razone su respuesta.

JM: Sí, definitivamente sí influyen... eh... y tiene que ver, esto tiene que ver la ansiedad. Tiene que ver con qué, qué tan con el... “proficiency”, con el desempeño, con el conocimiento que tenga el estudiante de la lengua. O sea, si el estudiante es... tiene un nivel B1 (básico) de... o... sí B1 del idioma, su desempeño va a ser mejor y su ansiedad va a bajar. Eso es lo que pienso. Entonces la ansiedad tiene que ver con el conociendo que los estudiantes tengan del idioma.

JC: Básicamente.

JM: Sí.

JC: ¡Ok! Entiendo. Ahora me llevas a la siguiente pregunta, ya que me dices que tiene que ver con el conocimiento de la lengua, vamos entonces a hablar acerca de la lengua. Vamos a hablar acerca de las dificultades que puedan tener con la lengua., La siguiente pregunta dice: ¿Cuáles pueden ser las causas lingüísticas que generan ansiedad en los estudiantes cuando hablan en inglés? ¿La gramática, el vocabulario, la pronunciación, el contenidos, entre otras?

JM: Sí tienes razón porque la primera pregunta tenía que ver... en general, es verdad. O sea, yo contesté la primera pregunta como si fuera la segunda pregunta, en realidad. Porque es el conocimiento que tú tengas en la lengua, te va a generar, generar más o menos ansiedad o estrés, ¿no? para... para poder tener un buen desempeño. Me parece que todos en... en gran medida, creo que la gramática... eh... si un estudiante conoce bien la gramática, pero no importa si tiene... si tiene una buena o mala pronunciación, depende de... ya ahí sí... depende del estudiante como ente... como ser humano, pues, porque entonces entrar... si eres extrovertido, si eres introvertido... entonces te va a importar más si... si... eres extrovertido, no te importa si sabes o no sabes pronunciación, o simplemente quieres pasar el mensaje sin equivocarte. Las personas introvertidas tienden a ser más pendiente de los errores que cometen, entonces... pero, sobre todo el vocabulario. Si tú tienes vocabulario, que eso es lo que se ha demostrado, ¿no? Del “input”... Si el estudiante tiene un buen vocabulario, no le va a importar si tiene problemas de gramática o de pronunciación o de contenido; o sea, con el vocabulario pasa, creo que el vocabulario y el contenido están conectados también, ¿no? Entonces...

JC: Ya

JM: Sí...

JC: Entonces dices que tiene que ver más con esa introversión, esa extroversión.

JM: ¡Ok! ¡Muy bien!

JC: ¡Ok! Vamos a la siguiente pregunta. ¿Qué clase de situaciones o actividades en clase ha notado que generan altos niveles de ansiedad o nerviosismo en los estudiantes? Provee algún ejemplo si es posible.

JM: Sí por ejemplo me he dado cuenta que los estudiantes... eh... exteriorizan la ansiedad cuando hay discusiones sobre textos que se han leído o no se han leído. Muchos de ellos, vamos a hablar que se leyeron los textos, pero cuando no pueden

pasar el mensaje, no encuentran el vocabulario, que tienen... que necesitan para poder pasar el mensaje, para poder expresar lo que quieren, entonces se ven frustrados, y, y... por su supuesto, expresen, exteriorizan su ansiedad. Entonces por más que... que si yo tengo un estudiante que es muy extrovertido, pero conoce, o sea, se leyó el texto, pero no tiene el vocabulario, porque se le olvidan ciertas palabras. Entonces, allí también... eh... se ve la ansiedad.

JC: Claro...

JM: También me he dado cuenta que... depende de los estudiantes. Los estudiantes que están en primer año les cuesta hacer el... o sea, pasar el “switch” de un idioma a otro, porque muchos vienen de clases de italiano y después vienen a clase de inglés. O van de clases de inglés a clases de francés. Entonces ese “switch”, ese pasar el “switch” les crea muchísima ansiedad, y... ya cuando los estudiantes... los estudiantes segundo año, menos, y ya los estudiantes de tercer año pasan el “switch”, pero... espectacularmente... O sea, que ya creo que los estudiantes de tercer año no tienen esa ansiedad de pasar el “switch” entre idioma... entre un idioma y otro de los dos que estudian; entonces eso también...

JC: ¡Entiendo!

JM: Añade... añade... o sea, la ansiedad también se crea es por ese... estoy estudiando dos idiomas al mismo tiempo.

JC: ¡Ok! ¡Vale! Ahora, cuando... cuando vuelves a esa parte de las actividades en las que ellos tienen que haber leído un texto y tienen que, de algún modo, proveer información acerca de ese texto, ¿ok? ¿Tú sientes que ellos se bloquean más en qué tipo de actividades? ¿En las discusiones en grupo? ¿Tal vez en las discusiones directas contigo como profesor, como profesora?

JM: Tal vez sí. Cuando les hago preguntas directas, cuando... cuando veo que alguien está distraído y le digo “fulanito de tal... ¿qué opinas tú?” Entonces también, otra

vez, depende de la personalidad del... alumno. Si es muy extrovertido, lo toma como un chiste y dice... me han dicho así: “¡ay, profesora, yo no leí nada!” (Risas)

JC: (Risas)

JM: Entonces... y yo los se los acepto... yo se los acepto porque casi todos trabajan; entonces también tiene que ver el... Entonces creo que ahorita el ambiente de trabajo en el que estamos dando clase en la Escuela de Idiomas es muy relajado en ese sentido, que los profesores, todos, sentimos mucha empatía por los estudiantes, de que están trabajando y no les exigimos como les exigíamos tal vez hace 4 años.

JC: ¡Entiendo!

JM: A lo estudiantes. Entonces, sí...

JC: ¡OK! Me llevas a la siguiente pregunta que tiene que ver con la actuación docente. La pregunta es: ¿Consideras a los docentes como un agente generador de ansiedad o nerviosismo en sus estudiantes cuando ellos deben participar en actividades orales? ¿Por qué? Provee ejemplos si es posible.

JM: Sí, sí los considero... sí... sí creo que el profesor... eh... es el vehículo o es el, es el moderador, pues, es el moderador, o sea, es el que pasa el conocimiento o hace que el estudiante pueda, pueda... este... si leyó, cuando lee, disipar sus dudas, porque siempre hay dudas sobre... sobre todo sobre el contenido de cultura; Por ejemplo, tuve una clase donde no... no entendían lo que se llamaba... el concepto de “Western”... eh... del mundo occidental. Entonces, “profesora ¿qué eso del mundo occidental y del mundo oriental?” ¡No entiendo! ¿Qué significa cuando hablan de... de “Western World?” Entonces yo les... este, eso me lleva tal cual... yo siempre... yo soy de las... yo soy de las que soy muy visual. Siempre yo, como estudiante, yo aplico todo lo que yo... lo que bueno lo que...lo... las estrategias que yo tenía como estudiante las aplico como profesora. Entonces, si a mí me gustaba que el profesor escribiera en el pizarrón, yo escribo muchísimo en el pizarrón para que el

estudiante... y soy... y dibujo, escribo en mapa, y en... para que, para que pase el mensaje, entonces, “Ah, bueno, ¿qué significa... qué es el Western world?” Entonces dibujar en el pizarrón, “bueno que... los británicos dividieron el mundo entre del ‘Middle East’... ellos fueron los que le pusieron el nombre a del ‘Middle East’ Fueron los británicos”. Entonces, eso los puedes ‘googlear’, está en ‘Google’. Y... y entonces... o sea, es cómo ilustras tú el conocimiento para que el estudiante lo, lo lo... entonces, si pienso, o sea, volviendo a la pregunta, que el profesor... hay profesores que son como un “bloque”, que tú no les pasas, o sea, que no lo... no puedes... tú les haces una pregunta y les dices “pero, explícame tal cosa”, y hay que explicar las cosa con ejemplo, es lo que pienso yo. Si tú no haces... Yo siempre voy del ejemplo a la teoría. Les digo a los estudiantes... eh... este... por ejemplo, la connotación de una palabra, la denotación de una palabra. Entonces yo voy del ejemplo, por ejemplo hoy hicimos un ejercicio “dog”; entonces “dog” ¿qué connota? Bueno el “perro”, pero Perdón ¿qué denota? El “perro”, pero ¿Qué connota? Entonces puede... la connotación de la palabra “dog” puede ser una mala persona, pero también puede ser “faithful”, pero puede ser... entonces eso... eso... mientras ejemplos uno tenga que ofrecerles a los estudiantes y el conocimiento se haga más accesible a ellos, ellos bajan su niveles de ansiedad definitivamente. Y también es ponerte a la par de ellos. Yo aprendí que los semicírculos que yo hago en el salón de clase hace que todos estemos a la par, y que todos se miren. Entones no hay unos que están delante, no hay unos que están detrás, y tú como profesor te sientas en el semicírculo, tú estás al nivel de ellos. O sea, tú eres un “pana” más. Entonces que ellos te vean como un “pana”. Yo siempre les digo que me llamen “Jackie”; O sea, eso también baja los niveles de ansiedad: si te ven como una pana, si te ven como... este... como que... yo los regaño pero con cariño. Yo les digo “yo los regaño como si fuera la mamá de ustedes... tienen que leer, y si no leen bueno... aja...”, pero si no les digo que lean, bueno... no estoy haciendo mi tarea. Pero sí... me parece que ser amigo de los estudiantes, pero en ese... O sea pero siempre siendo respetuosos, porque nunca nadie me ha faltado el respeto, pero... ser amigo... baja los niveles de

ansiedad definitivamente de los... si cuando lo estudiantes no te ve como a alguien por allá arriba, sino...

JC: No te ve como alguien lejano, como a alguien distante.

JM: Sino como a un amigo...

JC: Como ese bloque que me acabas de decir que crea una pared, entre los estudiantes y ellos...

JM: Sí, y ese es un buen... es ejercicio lo aprendí de Eva, de la profesora Eva Zeuch, de sentar a los estudiantes en un semicírculo, sobre todo al principio. Porque ya después bueno... ya ahorita si no se sientan en un semicírculo, no importa, pero las primeras tres semanas que tú les estás dando clase a ellos, los sientan en semicírculo que se ven todos y se conocen también. Entonces yo creo que eso también baja muchísimo los niveles de ansiedad.

JC: Estoy totalmente de acuerdo. ¡Excelente! ¡Vale! Me respondiste una pregunta que te iba a hacer... próximamente, pero bueno, excelente porque ya tenemos la respuesta. Vamos a la siguiente pregunta. Dice: ¿Consideras que la ansiedad en una lengua extranjera puede ser satisfactoriamente controlada o contenida en los estudiantes?

JM: eh.... La... ¿cómo es...? Las estrategias... Ah no, verdad... ¿Si considero qué...? Otra vez...

JC: ¿Consideras que la ansiedad en una lengua extranjera puede ser satisfactoriamente controlada o contenida en los estudiantes?

JM: Con ese... ese ejemplo que te di...

JC: Con esos ejemplos que me acabas de dar, básicamente respondes mi pregunta, O sea...

JM: Sí, cuando tú... ellos tienen tu teléfono; cuando, por ejemplo, tú que creas, que creas un grupo de “whatsapp” con los estudiantes... tienen acceso al profesor, no es que es un profesor por allá que no sé quién es... que no... y que tú también les dices “mira...” Yo también les doy ejemplos de mi vida, yo les dije “yo estoy haciendo el diplomado en la enseñanza del español como lengua extranjera”, y yo también tengo que hacer lecturas, pero entonces que tengo que “meter el par” si no tengo tiempo, me leo las primeras páginas, algo del medio y el final, para “meter el paro” de que, de que sé algo. Entonces yo quiero hagan lo mismo aquí... “metan el paro”. O sea, entonces claro, ellos se ríen... hay una dinámica de... complicidad entre los estudiantes y el profesor, y entonces... y... que siempre...va... eso baja los niveles de ansiedad, pienso yo.

JC: ¡Claro! Eh... Me estás respondiendo la última pregunta. Que te la voy a leer por... por motivos de la entrevista. Básicamente ya tenemos todas las respuestas, ¿ok? Dice: En tu experiencia como profesor... profesora... ¿qué actividades o estrategias utilizas para reducir los niveles de ansiedad o nerviosismo cuando los percibes en tus estudiantes cuando hablan en inglés?

JM: Y... y también hago entrevistas privadas. O sea, cuando yo veo que hay un estudiante que está perdido o que... o que me dice... eh... “profesora, por favor, no me pregunte en clase porque me pongo muy nerviosa.” Entonces yo le digo “bueno, vamos a hablar tú y yo afuera, vamos a hablar en inglés para ver tu nivel de inglés, porque si yo te estoy preguntando en inglés, bueno...es para que practique tu nivel de inglés”. Qué sé yo. Cuando ya tenemos una... una entrevista privada afuera del salón de profesores, así como tú me viste hoy que estaba hablando con estos tres estudiantes... eh... este... yo noto que ya después en la clase, se sienten... cómodos para hablar. O sea, ya se les... es ese miedo escénico del principio cuando te están conociendo, sobre todo al principio, ¿no? que te están conociendo; y sobre todo antes del primer examen. Siempre cuando ya... este... y... y que las reglas... yo pienso también que esa ansiedad es... todavía... “voy a presentar que no sé cómo es...

¿cómo es el examen? ¿Cómo es el examen?”. Entonces yo siempre les digo “los exámenes son Así...”, hasta les traigo hasta un ejemplo del examen y eso baja muchísimo, muchísimo su “performance”, su desempeño en clase...

JC: O sea, aumenta el desempeño, ¿no?

JM: No, no, baja la ansiedad porque si yo te traigo a ti un copia del examen del año pasado, que no va a ser el mismo, pero te estoy dando una copia. De hecho traje una copia la semana pasada. Porque todos “el examen, profe, el examen”, están... aja... están ansiosos, entonces les traigo una copia la paso por todo el salón, que todos le tomen fotos. Entonces, ya eso también baja la ansiedad.

JC: Les das un sentido de seguridad.

JM: Sí, así es el examen. No les voy a inventar más nada. Es... otro texto con más o menos las mismas preguntas.

JC: ¡Excelente! ¡Buenísimo! Respondiste todas las preguntas.

JM: ¡Cheverísimo!

JC: ¡Muchas gracias por tu participación!

JM: ¡De nada! (Risas)

Profesor entrevistado número 2

JC: Entrevistador

GS: Entrevistado

JC: Bueno, comencemos con la ronda de preguntas. ¡Perfecto! La primera es: ¿Consideras que la ansiedad en los estudiantes de una lengua extranjera influyen en el desempeño oral en inglés? Explique o razone su respuesta.

GS: Sí, yo considero que sí. Considero que la ansiedad tiene mucho que ver con lo que el estudiante puede preparar en... digamos en su mente y convertirlo en... en... discurso, pues, en lo van a hablar. Sobre todo en la, en la parte oral, porque la ansiedad lo que hace es que piensen... ellos piensan que van a cometer errores. Y como piensan que van a cometer errores y que van a ser juzgados de una manera, no hablan.

JC: ¡Ok!

GS: Entonces yo pienso que la ansiedad sí, sí tiene que ver. Más, más, más... a veces es más la ansiedad que el hecho de que realmente puedan o no puedan comunicarse.

JC: ¡Entiendo! Entonces ¿tú sientes que ellos anticipan un poco el fracaso...?

GS: Sí.

JC: ¿... incluso ante de internarlo?

GS: Sí, sí, sí, porque el.... Se adelantan al... al hecho de que puedan, este, ser criticados porque lo van a hacer mal.

JC: ¿Criticados por quién? ¿Por el profesor o por los compañeros?

GM: Sobre todo por los compañeros, y evaluado por el profesor.

JC: Ok.

GS: La evaluación crea también cierta ansiedad.

JC: ¡Vale! Ahora vamos a la parte que tiene que con las... las causas lingüística de la ansiedad. La segunda pregunta dice: ¿Cuáles pueden ser las causas lingüísticas que generan ansiedad en los estudiantes cuando hablan en inglés? ¿La gramática, el vocabulario, la pronunciación, el contenido, entre otras?

GS: ¡Wow! Yo, yo, yo considero que es una mezcla de todas las anteriores. Sin embargo, sin embargo, he visto, he notado que muchos estudiantes tratan de comunicarse... eh... es decir, no es que no le prestan atención a la pronunciación, pero probablemente no es lo más importante. Ellos tratan de comunicarse, si cometieron un error con la pronunciación “bien”, pero se comunicaron. Con la gramática tal vez es un poco más porque tratan de organizar todo de la mejor manera posible, y cuando comenten algún error, entonces... probablemente, tal vez por la corrección del profesor o porque algún compañero le dice “mira, eso no es así”, entonces yo... entonces tal vez se reprimen un poco. Yo diría que, este, la gramática influye. El vocabulario también porque no consiguen las palabras para decir lo que tienen en mente.

JC: ¡Ok!

GS: No tanto, probablemente, no tanto el contenido. De alguna manera ellos tratan de... pues de... de tapar, de completar... pero el vocabulario, yo me he dado cuenta que es difícil sobre todo en los exámenes orales, porque no hayan la forma de expresar lo que tienen en mente.

JC: Al igual que en las clases, en las participaciones orales en clase.

GS: Y en las clases, aunque en las clases es más suave, porque tienen menos presión.

JC: Tienen menos presión...

GS: Tienen menos presión, definitivamente.

JC: No están siendo evaluados, pues.

GS: Sí.

JC: ¡Ok! ¡Excelente! Vamos a la siguiente pregunta entonces. ¿Qué clase de situaciones o actividades en clase ha notado que generan altos niveles de ansiedad o nerviosismo en los estudiantes? Provea ejemplos si es posible.

GS: Bueno... eh... yo he notado que las actividades en que ellos tienen que levantarse y, por ejemplo, y leer en voz alta delante de todo el grupo les genera, o les crea.... Este...

JC: Ansiedad.

GS: Ansiedad. Esa es una actividad. Otra actividad que he notado que les crea ansiedad es cuando tienen que actuar en público alguna conversación. Y eso que lo hacen en parejas o en grupos de tres, pero, este, también les crea cierta ansiedad. Otra actividad que he notado que les crea ansiedad, aunque... no en la mayoría de los casos, pero es cuando participan en el pizarrón.

JC: ¿Cuándo tienen que escribir algo en el pizarrón?

GS: Cuando tienen que escribir algo en el pizarrón o cuando tienen que resolver al... al... e decir, cuando tienen que escribir alguna oración en el pizarrón, cuando tienen que completar algo en el pizarrón, cuando... uno les pide... escíbeme el concepto de algo o explícame como funciona esto... ahí yo me he dado cuenta que les crea ansiedad. No todos quieren ir al pizarrón como muchos piensan. A veces, cuando uno pide voluntarios, nadie pasa y entonces hay que llamarlos por el nombre.

JC: Para que puedan servir de voluntarios.

GS: Exacto.

JC: Ok. ¡Interesante! Buenísimo. Vamos a la siguiente pregunta. ¿Consideras a los docentes como un agente generador de ansiedad o nerviosismo en sus estudiantes cuando ellos deben participar en actividades orales? ¿Por qué? Provea ejemplos si es posible.

GS: Yo creo que eso depende mucho del grupo. Hay grupos en donde yo he sentido que el profesor sí es un generador de ansiedad. Pero, no siento yo que sea en un alto porcentaje. Yo siento que el profesor genera ansiedad en un estudiante es porque siente que va a ser evaluado y siente que va a ser corregido. Pero creo que eso... ya los estudiantes lo toman como parte de todo. Oralmente, yo diría que el momento que el profesor se dedica única y exclusivamente a corregir y no permite que el estudiante y termine la idea... eso sí puede crear cierta, cierta ansiedad, porque entonces el estudiante piensa que, o que lo está haciendo todo mal, o no se está comunicando como debe ser, o que la próxima vez que le toque no se va a querer comunicar porque el profesor le corrigió todo. Entonces yo creo que la forma de la que uno corrija o el momento de corregir, es decir, la... la metodología de corrección, el profesor si debe revisarla bien.

JC: ¡Ok!

GS: Porque eso, yo siento que sí genera ansiedad en los estudiantes, pero ahora, el hecho de que tú les diga que se levanten y... hablen y participen, creo que en términos generales, el estudiante lo entiende como parte de la clase.

JC: Ya. ¿Y hay una característica personal de los profesores que tú consideres que pueda generar ansiedad?

GS: Eh... sí, sí, sí, en términos generales, sí. Los profesores que son... que son... a ver... vamos a ver. ¿Cómo...? ¿Cómo decir la palabra? Es que no es... es decir, si tú eres exigente como profesor, este... o muy exigente, eso puede crear ansiedad. Peor la palabra no es exigente, creo que la palabra es perfeccionista. Cuando el profesor

tiende a ser muy perfeccionista, el como, o ella como persona le exige lo mismo estudiante. Y a veces el estudiante no puede llegar a ese nivel de perfección y siente mucha ansiedad. Entonces cuando el profesor quiere ser muy perfeccionista, eso puede crear ansiedad. O cuando el profesor está todo el tiempo amenazando con cosas como, este... “si no estudian van a raspar. Si no hacen esto, no van a entender nada”. O sea, mandando, digamos, mensajes un poco negativos, eso también crea ansiedad.

JC: ¡Ok! Estoy totalmente de acuerdo. Vamos a la siguiente pregunta. ¿Consideras que la ansiedad en una lengua extranjera puede ser satisfactoriamente controlada/ contenida en los estudiantes? Explique o razone su respuesta.

GS: eh... y yo creo que sí. Yo creo que el profesor debe ayudar en eso. El profesor debe darle herramientas al estudiante de decirle “mira... eses...”. Yo siempre he pensado y, y, y así creo que lo voy a hacer hasta el fin de mis días enseñando: el profesor no solamente debe estar ahí para dar contenidos y para ayudarlos en gramática y para ayudarlos en pronunciación. También debe decirle cómo estudiar. Muchos de nuestros estudiantes no triunfan, no, no, no tienen éxito porque no saben cómo estudiar y no saben cómo superar esas situaciones de ansiedad. Si tienes problemas con la pronunciación, el profesor debe ayudarlos a cómo superar tales o cuales problemas de pronunciación para que el estudiante no sienta que todo lo mal. Si es, por ejemplo, con la gramática, el profesor debe decirle cómo estudiar, cómo, cómo dividir el contenido, qué tipo ejercicios buscar, qué tipo de información buscar. Este... ofrecerse a dar, a dar más información, ofrecerse a dar asesorías, etc. Nosotros sí podemos hacer mucho para bajar la, la ansiedad del estudiante.

JC: ¡Ok! ¡Excelente! Vamos a la última pregunta, ¿ok? Dice: En tu experiencia como profesor, ¿qué actividades o estrategias utilizas para reducir los niveles de ansiedad o nerviosismo cuando los percibes en tus estudiantes cuando hablan en inglés?

GS: ¡Ok! Te pongo un ejemplo. Cuando nosotros estamos haciendo exámenes orales, vemos que el estudiante está muy nervioso, porque el examen oral es un... es un alto porcentaje de la calificación. Entonces, yo, por ejemplo, a los estudiantes les digo que se calmen, que respiren un poco, que... eh... que organicen sus ideas, se les da un chance para que organicen las ideas, para que vuelvan a retomar las ideas. Eh... Algo que se puede hacer en los exámenes orales también es tratar de que el estudiante no vea las notas que uno está tomando, aunque es muy difícil porque tenemos al estudiante justo al frente...

JC: Gustavo, ahora. Esos son en exámenes orales.

GS: ¡Aja!

JC: ¡Ok! Pero... ¿Y si estamos, y si hablamos de participaciones orales en clase en las que ellos no se sienten del todo evaluados?

GS: ¡Exacto!

JC: O sea, ¿que ellos no sienten que hay puntos de por medio?

GS: Eso era... eso era lo que te iba a decir. Si es, si es en clase, se puede aplicar algo parecido. Pero, por ejemplo, cuando el estudiante comienza a hablar y se enreda, tú le puedes dar el chance para que vuelva a comenzar. Si eso no, no es necesario, entonces tú le puedes decir al estudiante, si tú lo ves muy nervioso... permitir que el estudiante se siente, revise todo y darle chance a otro estudiante para que participe primero. Y luego de que el otro estudiante se ha calmado, etc., Etc., revisado el material, venga después. Yo pienso que eso ayuda mucho. O sea, hacerle ver al estudiante que no es un “patíbulo” en donde te van a cortar la cabeza.

JC: Y que tienes una segunda oportunidad.

GS: Y que tienes la oportunidad “Oye, no, no te sientes bien ahorita”, porque realmente estás muy nervioso, no dormiste bien, tienes muchos exámenes. Bueno,

hay una persona que... hay un grupo del... del, del salón, una persona que puede pasar primero, entonces se le da el chance al, al otro para que... este... pues para que se calme y pueda retomar la... este... la idea. Otra cosa... otra... eh... otra cosa que se puede hacer, por ejemplo, cuando... cuando al estudiante se le ha olvidado algo en alguna exposición, en alguna... yo les recomiendo, o sea, en alguna actividad oral, yo les recomiendo que no entren en pánico, sino que “se me olvidó algo, lo guardo en la cabeza” y tengo la suficiente confianza y sinceridad de decir “miren, se me olvidó esto. Déjenme completar la idea”. Y yo siempre les digo: “hasta los mejores oradores se equivocan”.

JC: ¡Claro!

GS: Entonces no puedes matarte tampoco porque te equivocaste en algo, te faltó información. ¿Te faltó información? Al final, miren “en esta parte me faltó decir esto, esto y esto, y es importante por esto, por esto, por esto, y por esto.”

JC: Buenísimo.

GS: Para la parte oral, yo siempre aplico ese tipo de estrategias.

JC: ¡Excelente! ¡Vale! Muchísimas gracias por tu información. ¡Muy valiosa!

Profesor entrevistado número 3

JC: Entrevistador

FN: Entrevistado

JC: Gracias por participar en esta investigación. Te voy a hacer una serie de preguntas. Tómate tu tiempo para responderlas. La primera pregunta dice: ¿Consideras que la ansiedad en una lengua extranjera en los estudiantes influye en el desempeño oral en inglés? Explica o razona tu respuesta.

FN: Sí. Creo que es importante. El estudiante que se siente seguro... este... usualmente demuestra un mejor desempeño en clase. Un estudiante que tenga algún tipo de inseguridad... de lo que vamos a hablar luego... este... podrá presentar... ansiedad... algo de ansiedad que probablemente repercutan de manera negativa en su desempeño... en un... bajo las mismas condiciones en un ambiente contralado, si se... pudiera ser un ambiente donde el estudiante no siente que está siendo evaluado, porque lo que creo que ocurre en el salón de clase el estudiante siente que está siendo evaluado en todo momento,

JC: ¡Exacto!

FN: Este... eso puede tener un influencia... si el estudiante no siente que está siendo evaluado, probablemente se... comunique de una manera diferente y no tenga esa influencia negativa.

JC: ¡Excelente! ¡Vale! Vamos a la siguiente pregunta que tiene que ver con algunos factores que pueden causar ansiedad. La segunda pregunta dice: ¿Cuáles pueden ser las causas lingüísticas que generan ansiedad en los estudiantes cuando hablan en inglés? ¿La gramática, el vocabulario, la pronunciación, el contenidos, entre otras?

FN: Ok. Eh... el contenido obviamente, pero no creo que tenga que solamente en inglés. Si tú no majear el contenido, así sea en tu propia lengua, obviamente eso te

pude crear una ansiedad y es porque te sientes evaluado como dije anteriormente. Ahora, un estudiante... que no maneje la gramática... este... los estudiantes, creo que uno de los factores que tiene mayor influencia en eso es la pronunciación. Un estudiante que sienta que su pronunciación no es...

JC: Adecuada...

FN: Sí, adecuada, voy a decir lo suficientemente buena para poder comunicarse. Ni siquiera estoy hablando de que tengo o no tengo acento, sino que no lo pronuncio bien, muy probablemente sienta ansiedad al momento de participar en un intercambio en el salón de clase, y así no creo que tenga que ver con... eh... sentirse evaluado por el profesor sino también por sus compañeros de clase. En cuanto a la pronunciación, en cuanto a vocabulario y la gramática, si no se siente seguro, si no siente confianza con el manejo de estos dos aspectos, pues probablemente sienta que está siendo evaluado y eso le puede traer... le puede crear ansiedad, más que contenido. Yo no lo vería como el contenido.

JC: O sea, ¿tú sientes que el hecho de sentirse evaluado por parte de los demás estudiantes es lo que más les genera ansiedad?

FN: En cuanto a la pronunciación.

JC: ¿Y en cuanto a la gramática...?

FN: Gramática y vocabulario, creo que la evaluación es... sentirse evaluado por parte del profesor, no por parte de los compañeros.

JC: HM.... Interesante. ¡Ok! Vamos a la siguiente pregunta: ¿Qué clase de situaciones o actividades en clase has notado que generan altos niveles de ansiedad o nerviosismo en los estudiantes? Provee ejemplos si es posible.

FN: Sí. Eh... Yo particularmente trato de trabajar mucho.. eh... en parejas o en grupos. Me parece importante la participación, la interacción entre los estudiantes en

el salón de clases. Eh... Eso creo que puede disminuir un poco los niveles de ansiedad, pues están trabajando con sus pares, y no necesariamente con toda la clase. De repente sienten mayor confianza trabajando entre ellos. Y en este caso, las actividades que creo que pueden generar mayores niveles de ansiedad es cuando pido voluntarios, cuando pido que alguien explique algo en el pizarrón, pase a la pizarra a hacer algo o lo explique... no tiene que ser en la pizarra, no tiene que ser escrito, sino puedo pedir "bueno ¿Quién de ustedes me da resumen de lo que han hablado en los grupos pequeño? Y esto a veces puede generar ansiedad...

JC: Esa participaciones individualizadas...

FN: Individualizadas sí, y digo que crean ansiedad porque usualmente que son siempre los mismos estudiantes los que participan como voceros. Los demás no sienten la misma confianza y si tú llamas a una persona por nombre y no dejas que sea la persona que usualmente participa, eso crea ansiedad. Eso creo ansiedad, por lo menos en las clases con las dinámicas que yo utilizo en el salón.

JC: Sientes que la participación debe ser voluntaria. O debería ser voluntaria.

FN: No necesariamente. Si yo pido voluntarios, siempre van a ser los mismos, entonces yo no puedo permitir que eso ocurra. Yo tengo que asegurarme que todos tengan la misma participación. Entonces a veces no voy a decir que sea voluntaria la participación sino que voy a nombrar a alguien en específico en cada grupo y eso puede generar ansiedad cuando no es voluntaria la participación.

JC: ¡Excelente! Estoy totalmente de acuerdo. ¡Ok! Vamos a la siguiente pregunta: ¿Consideras que... consideras a los docentes como un agente generador de ansiedad o nerviosismo en los estudiantes cuando deben participar en actividades orales? ¿Por qué?

FN: Ok... Eh... te voy a cambiar... mi respuesta te va a cambiar la manera cómo la tienes redactada, creo. Yo creo que nosotros como docentes... no deberíamos ser

agentes generadores de ansiedad o nerviosismo, sino asegurar un ambiente de clase en el que el estudiante se sienta lo suficientemente cómodo como para evitar esa ansiedad y ese nerviosismo. Entonces creo que el rol del docente es el contrario. ¿Por qué? Porque simplemente por estar en... en... en una... situación de aula de clase donde tienes que participar en una lengua que no es la tuya, esa situación ya puede crear... no voy a decir nerviosismo, pero voy a decir... ah...

JC: ¿Incomodidad, tal vez?

FN: Incomodidad. Puede generar incomodidad en los estudiantes. Entonces creo que el rol nuestro es utilizar o, o, o... diseñar actividades en las que los estudiantes se puedan sentir a gusto y que puedan participar sin necesidad de que esto les genere nerviosismo. Pero esto es algo que debemos decir en el principio y yo creo que si hay profesores que tienen una actitud... y yo no estoy evaluando a nadie aquí y obviamente ni quiero decir que mi manera de dar las clases sea la mejor, pero yo creo que hay profesores que toman una actitud en clase “inquisidora” cuando alguien comete algún error de algún tipo y eso obviamente genera nerviosismo. Entonces... creo que nuestro rol es realmente lo opuesto: tratar de generar un ambiente de confianza.

JC: Excelente. Ahora... como dijiste es rol “inquisidor” ¿Sientes que alguna característica de los profesor... algunas características personales pueden influir en esa ansiedad o son generadores de ansiedad en esa...?

FN: ¡Totalmente!

JC: ¿Ansiedad de los estudiantes?

FN: Totalmente. Recuerdo... eh... y obviamente no voy a nombrar la persona, además que ya debe estar fallecida, pero recuerdo a una profesora cuando yo empecé a estudiar en el Pedagógico que se le paraba a los estudiantes de frente así a gritarles “¡repite que eso está mal!” y su rol era de, de, de crear en general angustia en el

estudiante. Entonces yo creo que... pero eso es algo muy particular, es muy personal. Creo que son cosas personales. Una persona que no entiende cuál es su rol en un salón de clase.

JC: ¡OK!

FN: Por eso dije y utilicé... este... específicamente la palabra “inquisidora”

JC: ¡Excelente! Hay unos que les dicen que son... que tienen un rol de generales, o sea que nada se le puede escapar de sus manos.

FN: ¡Sí!

JC: ¡Ok! Vamos a la siguiente pregunta. ¿Consideras que la ansiedad hacia el inglés como lengua extranjera puede ser satisfactoriamente contralada en los estudiantes? Explica o razona tu respuesta. De algún modo me has anticipado cuando me dices que hay actividades, ¿no?

FN: Sí. Yo creo que nosotros tenemos que generar actividades... diseñar y aplicar actividades que le permitan al estudiante participar y decirle... yo creo es importante saber cuál es el objetivo. Si no nosotros estamos... porque estamos hablando de desempeño oral en todo momento. Desempeño oral... yo creo que tenemos que tener claro nosotros como docentes, si nosotros estamos buscando precisión o estamos buscando fluidez. ¿Qué es lo que estamos buscando en general? Yo creo y... por las lecturas que he realizado y los cursos que además recientemente he tomado, talleres... hay que hacer un, un, una división entre precisión y fluidez. Entonces ¿qué es lo que estamos buscando? Y decirles a los estudiantes “a mí no me importa si cometes errores en este momento, porque quiero saber qué... quiero que expreses una opinión, quiero que digas algo”. Estoy enfocado en fluidez. O, bueno, entonces vamos a hacer un tipo de actividad diferente, un “drill”, una repetición en la que yo lo que necesito que lo hagas con precisión en todo momento, pero no mezclar ambos roles... porque eso puede generar confusión y eso lleva a ansiedad.

JC: ¡Ok! ¡Entiendo! O sea que académicamente los estudiantes tienen que estar claro en el papel que están desempeñando en clase. Si se les pide precisión o si se les pide fluidez.

FN: Yo creo que... Creo que sí.

JC: ¡OK! ¡Perfecto! Vamos a la última pregunta. Dice: En tu experiencia como profesor, ¿qué actividades o estrategias utilizas para reducir los niveles de ansiedad o nerviosismo cuando los percibes en sus estudiantes cuando hablan en inglés? Me dices que son actividades, que los colocas en grupos...

FN: Sí, académicamente sí. Yo trato de agruparlos de manera diferente. Y, y... tratar de cambiar siempre los grupos. Tratar de cambiar los miembros de los grupos para que acostumbren a otras personas y se puedan sentir cómodos dentro del salón de clase. ¿Por qué esto creo yo genera menos ansiedad o te ayuda a controlar la ansiedad? Porque estás trabajando con tus pares, y todos de una manera u otra tienen un nivel parecido, y es diferente a sentirte evaluado por el profesor en una participación... abierta en clase. Y personalmente voy a tomar... ahora sí voy a ser anecdótico... eh... también trayendo a colación a un profesor mío cuando estaba en la universidad, algo que me pareció que podía ser...

JC: ¿Útil?

FN: Efectivo. Es... pero es una cuestión de personalidad, utilizar el humor dentro del salón de clase. Al utilizar humor dentro del salón de clase, este... yo creo que creas un ambiente donde el estudiante dice "yo puedo participar aquí, nadie se va a burlar de mí. Eh... no me están evaluando constantemente". Es decir, yo estoy aquí para que tú aprendas, y saber que el rol nuestro al hacer una corrección es para que ellos mejoren en su producción y no para darles un número en todo momento, aunque como estudiantes siempre estamos pensando en el número porque nos afecta. Este... ni para burlarme de, de... del nivel o hacer comparaciones entre el nivel de

desempeño oral que pueda presentar un estudiante en relación con otros. Entonces yo creo que el uso del humor en clase ayuda a crear ese ambiente en donde tú te sientes libre de participar sin...

JC: ¿Un ambiente amistoso, tal vez?

FN: Sí, y así, si no... eliminas por completo los niveles de ansiedad, pues ayuda a controlarlos como dijiste en la pregunta dos o tres, o adivino...

JC: Excelente. ¿Alguna otra cosa que te gustaría agregar?

FN: No, está bien.

JC: Buenísimo. ¡Vale! Gracias por tu colaboración.

FN: ¡De nada!

[ANEXO G]

[Formulario para la validación de los instrumentos dirigido al grupo de expertos]



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
MAESTRÍA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Profesor(a) _____

Universidad Central de Venezuela

Fecha: _____

Yo, Juan Carlos Morales, estudiante de la Maestría de Inglés como Lengua Extranjera me dirijo usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación del contenido de los ítems que conforman el instrumento que se aplicará a los estudiantes de inglés en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela para recabar la información requerida en la investigación titulada: “La ansiedad y la actuación docente como factores influyentes en el desempeño oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera”.

Por su experiencia profesional y méritos académicos, lo he seleccionado como pieza fundamental para la validación de este cuestionario de entrevista. Sus observaciones y recomendaciones contribuirán para mejorar la versión final de mi proyecto de tesis. Agradezco de antemano su valioso aporte.

Atentamente,

Prof. Juan Carlos Morales

C.I.: V-16970808

OBJETIVO GENERAL

Analizar los factores internos y externos generadores de ansiedad que influyen en el desempeño oral de los estudiantes de la asignatura de *Inglés III* de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Explorar la frecuencia con la que manifiesta la ansiedad en los estudiantes en las clases de *Inglés III* cuando participan en actividades orales en clase.
2. Identificar los factores internos que pueden causar ansiedad según los estudiantes de *Inglés III* cuando participan en actividades orales en clase.
3. Identificar los factores externos que pueden generar ansiedad según los estudiantes de *Inglés III* cuando participan en actividades orales en clase.
4. Indagar acerca de los factores internos y externos que los docentes del curso de *Inglés III* consideran como causantes de ansiedad en los estudiantes cuando realizan actividades orales en clase.

[ANEXO H]

[Consentimiento informado para los participantes de la investigación dirigido a los estudiantes entrevistados]

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
MAESTRÍA EN INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

La presente investigación es conducida por el profesor Juan Carlos Morales, de la Universidad Central de Venezuela. La meta de esta entrevista es analizar los factores externos e internos generadores de ansiedad que influyen en el desempeño oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Si decides participar en este estudio, te pediré que respondas las preguntas en esta entrevista. Esto te tomará aproximadamente 10 minutos de tu tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones será grabado, de modo que yo, el investigador, pueda transcribir después las ideas que me has suministrado. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Tus respuestas en esta entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Si tienes alguna duda o pregunta sobre este proyecto, puede hacérmelas en cualquier momento durante su participación en él.

Agradezco de antemano tu participación en esta investigación.

Yo, _____, Acepto participar voluntariamente en esta investigación y estoy de acuerdo con los términos expuesto con anterioridad.

Firma del Participante

Fecha
