



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

NIVELES DE ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA UNIVERSITARIA

PRESENTA

Lorena Paulina Velázquez Macías

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTOR

Dr. Daniel Eudave Muñoz

COMITÉ TUTORIAL

Mtro. Juan Antonio Torres González

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza

Aguascalientes, Ags., 25 de Mayo de 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que **Lorena Paulina Velázquez Macías**, egresado de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "NIVELES DE ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA UNIVERSITARIA".

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 25 de mayo de 2016

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
TUTOR

DRA. ANA CECILIA MACÍAS ESPARZA
INTEGRANTE COMITÉ

MTRO. JUAN ANTONIO TORRES GONZÁLEZ
INTEGRANTE COMITÉ

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**
DEC. CCS y H. OF. N° 2393/2016

DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"NIVELES DE ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA UNIVERSITARIA"** de la **C. LORENA PAULINA VELÁZQUEZ MACÍAS** egresada de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

A T E N T A M E N T E
Aguascalientes, Ags., 27 de Mayo de 2016
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.
c.c.p.- Secretaria Técnica de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
c.c.p.- C. LORENA PAULINA VELÁZQUEZ MACÍAS .- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
c.c.p.- Archivo Decanato

ggl

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que me acompañaron durante la elaboración del presente documento, así como al apoyo que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) nos ofreció para la realización de los estudios del posgrado.

Primordialmente quiero agradecer a mi asesor de tesis, el Dr. Daniel Eudave, por haberme brindado la oportunidad de trabajar bajo su dirección, así como el conocimiento, y la orientación durante el periodo en el que se realizó el estudio.

También agradezco a los profesores del departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, quienes me apoyaron al ofrecerme su conocimiento en las distintas áreas que dominan. Le doy las gracias a la Dra. Cecilia Macías y a la Mtra. Margarita Carvajal por sus comentarios y consejos sobre el contenido del estudio, al profesor Moisés García y al profesor Matías Romo por su colaboración en la preparación del instrumento, así como los posteriores análisis. Asimismo, agradezco también a los profesores del Departamento de Idiomas, quienes colaboraron durante la participación en el trabajo de campo.

De igual forma, le doy las gracias al Mtro. Antonio Torres, quien es además parte de mi comité tutorial, por haberme ofrecido sugerencias, consejos y sobretodo sus conocimientos sobre el área específica que se cubre en esta investigación.

Gracias a mis padres que siempre me han apoyado y procurado desde lejos, especialmente en el largo transcurso de mi desarrollo académico, así como a mi tía Sol, quien ha sido siempre mi ejemplo a seguir en la vida.

Finalmente, quiero agradecer la ayuda, paciencia y motivación que mis compañeros y amigos me han dedicado; gracias Pily, Ofe y Aldo por las largas tardes (y noches) de trabajo y compañía.

ÍNDICE GENERAL

Índice de Figuras, Tablas y Gráficas.....	3
Acrónimos	5
Resumen	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
1. Preguntas de Investigación.....	16
2. Objetivo	16
3. Justificación	16
CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	18
1. Segunda Lengua y Lengua Extranjera.....	18
2. Condiciones y Dificultades sobre el Aprendizaje de una Lengua Extranjera	19
CAPÍTULO III: ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	23
1. Ansiedad.....	23
2. Ansiedad Académica	24
3. Ansiedad hacia el Aprendizaje de una Lengua Extranjera	25
3.1 Ansiedad hacia el Idioma y el Logro Académico	27
4. Teoría de la Ansiedad hacia el Idioma Extranjero	30
5. Modelos Teóricos de la Ansiedad hacia el Idioma Extranjero	33
6. Medición de la Ansiedad hacia el Idioma Extranjero	37
6.1 Escala de Ansiedad hacia el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras	38
7. Factores Asociados con la Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Inglés.....	41
7.1 Factores Personales	42
7.2 Factores Interpersonales	45
CAPÍTULO IV: LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UAA.....	49
1. Antecedentes de la Enseñanza de Idiomas	50

CAPÍTULO V: DISEÑO METODOLÓGICO	53
1. Enfoque Metodológico	53
2. Hipótesis.....	53
3. Operacionalización	54
3.1 Definiciones Constitutivas	54
3.2 Definiciones Operativas	55
4. Técnicas de Obtención de Información.....	58
5. Participantes.....	62
6. Trabajo de Campo	63
7. Validación de la Escala FLCAS	64
7.1 Puntaje de Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Inglés	67
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	69
1. Niveles de Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Inglés.....	69
1.1 Dimensiones de la FLCAS	70
2. Factores Potencialmente Asociados a la Ansiedad hacia el Aprendizaje del Inglés.....	73
2.1 Características Generales.....	74
2.2 Factores Asociados a los Altos Niveles de Ansiedad	80
CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN	98
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES	105
Glosario.....	108
Referencias.....	109
Anexos	114

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS

Figuras

Figura 1. Hipótesis del Filtro Afectivo (Krashen, 1981).....	21
Figura 2. Operación del Filtro Afectivo (Krashen, 1981).....	22
Figura 3. Modelo teórico de la ansiedad hacia el idioma extranjero (Kim, 2002)	35
Figura 4. Modelo de origen de cuatro dimensiones (Lou, 2012)	36
Figura 5. Modelo de ansiedad hacia el idioma de cuatro componentes (Lou, 2011).....	37
Figura 6. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	51

Tablas

Tabla 1. Ansiedad hacia el aprendizaje de un idioma extranjero	55
Tabla 2. Conjunto de Variables independientes asociados a la presencia de ansiedad	58
Tabla 3. Población y muestra de grupos en la UAA, periodo Agosto – Diciembre 2014	63
Tabla 4. Análisis Factorial: Aprehensión en la comunicación	65
Tabla 5. Análisis Factorial: Ansiedad hacia los exámenes	66
Tabla 6. Análisis Factorial: Miedo a la valoración negativa	67
Tabla 7. Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés	69
Tabla 8. Niveles de Ansiedad: Aprehensión en la Comunicación	70
Tabla 9. Niveles de Ansiedad: Ansiedad hacia los Exámenes	71
Tabla 10. Niveles de Ansiedad: Miedo a la Valoración Negativa.....	71
Tabla 11. Reactivos con mayor porcentaje en los niveles altos de Ansiedad.....	72
Tabla 12. Número de alumnos según el nivel de inglés cursado	74
Tabla 13. Niveles de Ansiedad y nivel de inglés cursado.....	75
Tabla 14. Número de alumnos según su edad.....	75
Tabla 15. Niveles de Ansiedad y Edad	76
Tabla 16. Número de alumnos según su sexo	76
Tabla 17. Niveles de Ansiedad y sexo.....	77
Tabla 18. Número de alumnos según el semestre que cursan	77
Tabla 19. Número de alumnos por turno.....	78
Tabla 20. Número de alumnos según el semestre que cursan	78
Tabla 21. Número de alumnos por Centro académico	79
Tabla 22. Número de alumnos por carrera	79
Tabla 23. Niveles de Ansiedad en Actividades Comunicativas Orales	80
Tabla 24. Correlación de Pearson en Actividades Comunicativas Orales.....	81

Tabla 25. Niveles de Ansiedad en Actividades Comunicativas Orales	81
Tabla 26. Número de alumnos por percepción de nivel de dominio del inglés	82
Tabla 27. Niveles de Ansiedad y percepción de nivel de dominio del inglés	83
Tabla 28. Niveles de Ansiedad y Percepción del Dominio de Writing	84
Tabla 29. Correlación de Pearson del Dominio de Speaking	84
Tabla 30. Niveles de Ansiedad y Percepción del Dominio de Speaking	85
Tabla 31. Niveles de Ansiedad y Percepción del Dominio de Listening	85
Tabla 32. Niveles de Ansiedad y Percepción del Dominio de Reading.....	86
Tabla 33. Niveles de Ansiedad y Percepción del Dominio de Grammar.....	87
Tabla 34. Correlación de Pearson en la Percepción de la Dificultad del Idioma	87
Tabla 35. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad del Inglés.....	88
Tabla 36. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad de Writing	89
Tabla 37. Correlación de Pearson en la Percepción de la Dificultad de Speaking	89
Tabla 38. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad de Speaking.....	90
Tabla 39. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad de Listening	90
Tabla 40. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad de Reading	91
Tabla 41. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad de Grammar	92
Tabla 42. Número de alumnos por forma de asignación al nivel estudiado	92
Tabla 43. Número de alumnos que consideran No estar correctamente ubicados.....	92
Tabla 44. Niveles de Ansiedad y percepción de asignación correcta al nivel	93
Tabla 45. Número de alumnos que han recurrido la materia.....	93
Tabla 46. Correlación de Pearson de alumnos que han recurrido la materia	94
Tabla 47. Niveles de Ansiedad y calificación que consideran obtener al final del semestre	94
Tabla 48. Número de estudiantes que han experimentado experiencias negativas	95
Tabla 49. Niveles de Ansiedad y aspectos que afectan el aprendizaje	96
Tabla 50. Razón más importante por la que estudian inglés en la universidad.....	97
Tabla 51. Niveles de Ansiedad y planes de continuar con los siguientes niveles de inglés	97

Gráficas

Gráfica 1. Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés.....	69
--	----

ACRÓNIMOS

CAADI: Centro de Aprendizaje Auto-Dirigido de Idiomas

FLA: Foreign Language Acquisition (Adquisición del Idioma Extranjero)

FLCAS: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Escala de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero en el aula)

L1: Lengua materna

L2: Segunda lengua

LAD: Language Acquisition Device (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje)

LE: Lengua extranjera

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PILE: Programa Institucional de Lenguas Extranjeras

PLET: Placement English Test

TOEIC: Test of English for International Communication

UAA: Universidad Autónoma de Aguascalientes

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es identificar la presencia de la ansiedad hacia el idioma extranjero en el aula universitaria, así como los factores que se asocian con ésta, en los alumnos que cursan cada uno de los 8 niveles del idioma inglés dentro del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). El estudio se realiza por medio de la recopilación de datos a través de una adaptación del cuestionario elaborado por Horwitz, Horwitz & Cope titulado “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS), el cual mide los niveles de ansiedad en el aprendizaje del idioma extranjero, además de un cuestionario que indaga los distintos factores asociados a este tipo de ansiedad y de esta manera se exploran los perfiles de aquellos estudiantes cuyos niveles de ansiedad son mayores. Como principal hallazgo de este estudio es que, efectivamente los alumnos presentan distintos niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma. Aunque la mayoría de los estudiantes demuestran poseer niveles medios de este tipo de ansiedad, es considerable el número de alumnos que presentan índices altos. Los principales factores que se encontraron potencialmente influyentes en el incremento de los niveles de ansiedad se relacionan con las actividades comunicativas orales en el aula, así como la percepción que tienen los alumnos sobre el dominio y dificultad del idioma. Además, de que consideran algunos procedimientos de la clase, como aspectos que también pudieran afectar el aprendizaje del idioma.

ABSTRACT

This research's main objective is to identify the presence of the foreign language classroom anxiety at college, and also the factors that are associated with this anxiety within the students that study each of the eight English language levels at Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE) in the Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). The study is done by means of the collection of data through the adaptation of the Horwitz, Horwitz & Cope's Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), whose objective is the measurement of the foreign language anxiety levels on students; and also, through a questionnaire that explores the different factors that are thought to be associated to this type of anxiety; so, in this way, the students with higher foreign language anxiety levels' profiles are explored. This research's main finding is that students indeed, present different foreign language anxiety levels. Even though most of the students show medium anxiety levels, the number of learners with high anxiety levels is significant. The factors that were found to have certain influence over the foreign language anxiety levels' increase on students are related to speaking activities within the classroom, as well as the learner's perception of the language domain and difficulty. Besides, students consider some class procedures as aspects that could affect the language learning.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera es en nuestros días elemental en correspondencia con la inclusión apropiada en la participación de la sociedad en la que vivimos, ya que el dominio de idiomas como el inglés, nos permite el desarrollo tanto personal como laboral, abriéndonos puertas de índole internacional que no serían posibles al no manejar una comunicación significativa en el idioma inglés.

En un contexto universitario, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera proporciona a los alumnos las herramientas necesarias para la inserción profesional. Existen, sin embargo estudiantes que a pesar de haber concluido sus estudios universitarios, no logran titularse debido al incumplimiento del requisito del idioma; por lo que en esta investigación se analiza la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés como uno de los elementos que influye en el alumno, dificultando el proceso de aprendizaje del idioma.

El desarrollo de esta investigación se origina principalmente con el objetivo de conocer la manera en que este aspecto repercute en los universitarios que se encuentran estudiando el idioma. Por esta razón en los primeros capítulos de este estudio, se describen diferentes teorías que han sido desarrolladas por varios autores e investigadores que durante décadas, han indagado sobre el aprendizaje de idiomas, intentando explicar cómo es que el ser humano desarrolla diversas habilidades para lograr la adquisición de una lengua extranjera.

Es así que, se destaca un modelo sobre la adquisición del segundo idioma elaborado por Stephen Krashen en la década de los 80's en la que propone la llamada Hipótesis del Filtro Afectivo, explicando que algunas personas que se encuentran expuestas a la entrada comprensible del idioma, no necesariamente lo adquieren de una manera exitosa, declarando la existencia de un filtro metafórico formado de factores como la ansiedad, que impide al individuo la adquisición del idioma.

Posteriormente, los autores Horwitz, Horwitz y Cope en 1986 explican que la ansiedad que se presenta específicamente durante el aprendizaje de un idioma extranjero es un fenómeno relacionado pero distinguible de otras ansiedades, lo que hace que este tipo de ansiedad, sea distintivo de otros tipos que se manifiestan en el ámbito académico y la denominan Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma (Foreign Language Anxiety).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Se describen entonces, las ideas de estos autores, explicando la Teoría de la Ansiedad hacia el Idioma Extranjero que ellos desarrollan, así como distintos modelos que intentan también exponer esta ansiedad desde distintos enfoques. Estos autores también construyeron un instrumento de medición dirigido a los niveles de ansiedad hacia el aprendizaje que los alumnos presentan durante las clases de idioma, el cual es utilizado en este estudio debido a que, a pesar de que fue creado hace aproximadamente 30 años, aún es utilizado por investigadores de esta área educativa.

En el siguiente apartado se detallan algunos de los factores que están potencialmente asociados al origen y presencia de la ansiedad hacia el idioma, siendo puntualizados los factores que son propios del individuo, así como aquellos que son externos al estudiante, mencionando las maneras en que estos aspectos pudieran influir en el aprendizaje del idioma.

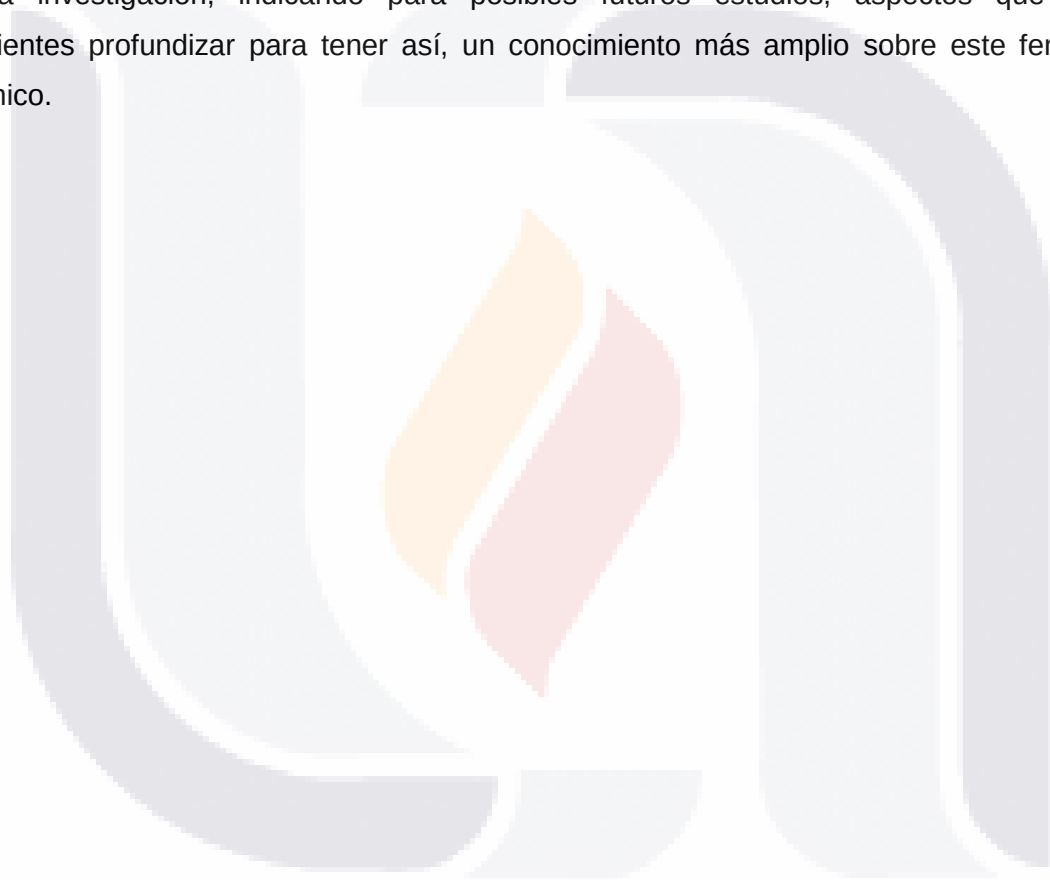
Más adelante se presenta, en el siguiente capítulo, la metodología de esta investigación. Dentro de este apartado, se especifica el instrumento utilizado para la recopilación de la información, el cual se compone de una adaptación a la Escala de Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma (FLCAS) desarrollado años atrás por Horwitz, Horwitz & Cope así como de un cuestionario cerrado que intenta explorar los distintos factores que se considera que están asociados a la presencia de la ansiedad.

También se describen las operaciones realizadas para la selección de la muestra que representa a la población estudiantil que se encuentra estudiando el idioma inglés para cubrir el requisito de titulación dentro de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; así como el trabajo de campo que fue realizado.

Enseguida se detallan también, a lo largo del siguiente capítulo, los procedimientos ejecutados para el análisis de la información recuperada, siendo la validación de la escala utilizada, el primer análisis realizado. A continuación se describe cómo se obtuvieron los puntajes que dieron pauta a la categorización de los denominados Niveles de Ansiedad hacia el Idioma Extranjero, los cuales en seguida, son utilizados para distinguir las características y aspectos tanto internos como externos de los estudiantes que formaron parte de la muestra, que de cierta manera influyen en el incremento o decremento de los niveles de ansiedad.

En los últimos dos capítulos de este trabajo, se señalan los resultados obtenidos en este proceso de investigación, para así confirmar las hipótesis que se plantean al inicio del estudio y además, plantear un posible perfil de un estudiante universitario que tiende a poseer niveles altos de ansiedad. De esta manera, se indican algunas características que pudieran ayudar a los alumnos, durante el desempeño de sus actividades académicas del idioma, a disminuir estos niveles, todo en acuerdo a las opiniones ofrecidas por ellos.

Finalmente, se hace mención de algunas inquietudes que surgieron durante la realización de esta investigación, indicando para posibles futuros estudios, aspectos que serían convenientes profundizar para tener así, un conocimiento más amplio sobre este fenómeno académico.



CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las exigencias del siglo XXI cada día son mayores, por lo que es necesario estar preparado para llegar al nivel de dichas exigencias. El aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, conceptos que a lo largo de este documento se consideran similares, ha sido una temática focal tanto a nivel laboral, profesional y académico, pues va ligado con las exigencias de esta época.

Es por esta razón que el aprendizaje de una segunda lengua es en nuestros días elemental en correspondencia con la inclusión apropiada en la participación de la sociedad en la que vivimos, ya que el dominar una segunda lengua como el inglés, permite el desarrollo tanto personal como laboral del individuo, abriéndole puertas de índole internacional que no serían posibles al no manejar una comunicación significativa en dicho idioma; por lo que durante décadas, han sido varios los autores e investigadores que han indagado sobre el tema del aprendizaje de idiomas, reflejándose en diferentes teorías que intentan explicar cómo es que el ser humano desarrolla diversas habilidades para lograr la adquisición de una segunda lengua, posterior a la lengua madre.

Una de las teorías más discutidas sobre el aprendizaje de un idioma es la teoría de la Gramática Universal (UG por sus siglas en inglés) desarrollada por Noam Chomsky durante los años 60's. En ella se argumenta acerca del conocimiento innato que poseen las personas, el cual le permite a tempranas edades, adquirir el idioma por el cual se encuentra rodeado.

Otros autores argumentan por otro lado, la insuficiencia que tiene esta teoría para explicar el aprendizaje de un idioma. Por ejemplo Cook (2003, en Lightbown & Spada, 2006) señala que aún existe un problema lógico sobre la adquisición de un idioma manifestado en la falta de manejo del idioma por aprender, al argumentarse que la UG debiera ser apta a los estudiantes de un segundo idioma así como lo es para los del primer, por lo que expresa una necesidad de encontrar una explicación más adecuada hacia la adquisición eventual del idioma al cual están expuestos.

Posteriormente durante los años 70's, influenciado por la teoría del aprendizaje del idioma de Chomsky, Stephen Krashen (1981, en Ellis, 1994) desarrolla un modelo sobre la adquisición del segundo idioma, el cual fue denominado *Modelo del Monitor*.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Este modelo está basado en cinco hipótesis, de las cuales se destaca para este documento, la denominada *Hipótesis del Filtro Afectivo*: esta hipótesis refleja el hecho de que algunas personas que se encuentran expuestas a la entrada comprensible del idioma, no necesariamente lo adquieren de una manera exitosa, suponiendo entonces la existencia de una “barrera metafórica” que impide al individuo su adquisición (Krashen, 1981).

Respecto a esta “barrera metafórica”, diversos investigadores han demostrado la importancia que ésta tiene durante el proceso de aprendizaje de idiomas; haciendo referencia al término *afecto* como una emoción que envuelve una variedad de factores de personalidad y sentimientos, motivos, necesidades, actitudes hacia nosotros mismos u otras personas con las que entramos en contacto (Brown, 2000), que posee el individuo que pudieran afectar de cierta manera el aprendizaje de un contenido o tema en particular.

Es así que, durante el aprendizaje de un segundo idioma, se dice que si un estudiante se encuentra tenso, ansioso o aburrido, puede llegar a ignorar la entrada comprensible del idioma, ocasionándole imposibilidad por la adquisición adecuada del lenguaje (Lightbown & Spada, 2006).

Durante las últimas cinco décadas, algunos de los descubrimientos realizados en el área de la enseñanza del idioma, se relacionan a la necesidad del reconocimiento del área afectiva dentro del proceso del aprendizaje, ya que distintas estrategias de enseñanza consideran el lado afectivo durante el proceso de aprendizaje del idioma de una manera primordial.

Investigadores y profesores del idioma, se han dado a la tarea de buscar maneras en las que se pueda enriquecer su aprendizaje, incorporando aspectos afectivos propios del estudiante. Arnold & Douglas (2005) proponen entonces, añadir significancia en cuanto a la enseñanza efectiva del idioma durante la clase, ya que la información que se pretende adquirir puede coexistir en relación con la formación afectiva del individuo; en otras palabras, se busca el equilibrio entre lo que se enseña y el estado en el que se encuentra el alumno durante el proceso de enseñanza del idioma.

Con el propósito de mantener una perspectiva organizada sobre la implicación de la dimensión afectiva que forma parte del el aprendizaje de un segundo idioma, Arnold & Douglas (2005) también sugieren observar esta afectividad desde dos diferentes ángulos; uno en el que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

concierno al alumno como individuo, mientras que el otro, como un participante de una situación sociocultural en la que, actuando como individuo, se relaciona inevitablemente con los demás.

De acuerdo a esta perspectiva, el proceso de adquisición de un idioma debe ser abordado desde un enfoque exterior al individuo, en tanto que los alumnos se adecúan al contexto externo que los envuelve. Arnold & Douglas (2005) puntualizan a la empatía, las transacciones dentro del aula y los procesos transculturales, como los principales factores dentro de esta dimensión que considera al estudiante como partícipe dentro de una sociedad.

A pesar de que el aprendizaje y uso de un segundo idioma inevitablemente implica la relación del estudiante con otras personas, el proceso de adquisición del idioma está fuertemente influenciado por los aspectos de personalidad que posee el estudiante como individuo, en donde dependen sus capacidades y habilidades individuales, ya que la manera en cómo se siente, tendrá un efecto que le permitirá la facilitación o impedimento del proceso de aprendizaje.

Es así que, dentro de ese aspecto interno del sujeto, Arnold & Douglas (2005) catalogan también factores como la, inhibición, extroversión-introversión, motivación, y los estilos de aprendizaje, como aquellos que influyen tanto de manera positiva como negativa durante el aprendizaje del segundo idioma en el estudiante, así como la ansiedad. Este factor, la *ansiedad*, ha sido encontrado como aquél con mayor influencia respecto al aprendizaje de un segundo idioma, de acuerdo con autores como Krashen (1981), Horwitz (1986), Cole (1986), Young (1991).

Sin embargo, no es siempre claro cómo es que la ansiedad se presenta en el aprendizaje de un idioma extranjero, ya que para algunas personas puede deberse a alguna situación de ser ridiculizado por alguna respuesta incorrecta durante la clase, mientras que para otros puede estar relacionado con factores no conectados con la propia clase del idioma extranjero. La ansiedad ha sido identificada entonces, por varios autores y clasificada de acuerdo a las distintas naturalezas en las que ésta se presenta.

Por ejemplo, Heron (1989 en Arnold & Douglas, 2005) hace referencia a lo que determina *Ansiedad Existencial* como aquella que se presenta durante una situación grupal. Ésta se compone de tres tipos de ansiedad, en donde el alumno se hace diversas interrogantes de

acuerdo a diferentes situaciones relevantes al idioma utilizado dentro del salón de clases y se encuentran interconectadas entre sí; éstas son:

Ansiedad de aceptación: “¿seré aceptado?, ¿les caeré bien a mis compañeros?”

Ansiedad de orientación: “¿entenderé lo que está sucediendo en clase?”

Ansiedad de desempeño: “¿seré capaz de hacer lo que he venido a aprender?”

Otro tipo de ansiedad, denominado por Scovel (1978, en Ellis, 1994) como *Ansiedad Personal*, se refiere a un aspecto individual en donde existe este sentimiento permanentemente sin importar el contexto en el que se encuentre; es decir, es una predisposición innata por estar ansioso.

Spielberg (1983, en Ellis, 1994) posteriormente describe a lo que denomina *Ansiedad de Situación Específica*, como aquella que es diferenciada por las circunstancias en las que puede aparecer, siendo determinada por cierto tipo de acontecimiento que estimule su aparición.

Enseguida, Tohill & Holyoak, (2000 en Academic Anxiety Resource Center, s/f) definen a una *Ansiedad de Estado* como aquella condición emocional que puede ser temporal y la cual fue ocasionada por cierta experiencia en el pasado. En muchos casos pueden ser encontrados los orígenes de esta condición, de acuerdo con Heron, 1989 (en Arnold & Douglas, 2005) en términos de una situación arcaica, en donde se es representada una aflicción sucedida anteriormente como una herida personal que ha sido negada por el individuo para que éste logre sobrellevar esta emoción ocasionada, ya que puede afectarle en situaciones del presente.

Es así que, la *Ansiedad Académica* representa una forma de afección manifestada en ciertas situaciones específicas relacionadas en contextos educativos. Esta ansiedad ha sido observada por ejemplo en estudiantes que se encuentran tomando alguna asignatura como matemáticas, lectura, ciencia y lenguas extranjeras (Cassady, 2010 en AARC, s/f) y se denomina *académica* debido a que este tipo de afección es manifestado por las personas al pretender aprender un nuevo contenido académico, ya que los miedos que se originan hacia estas asignaturas, de acuerdo con Martínez et. al. (2013) se manifiestan e incrementan de distintas maneras en los estudiantes al suscitarse situaciones escolares consideradas por el individuo como amenazantes o de peligro en relación a circunstancias diversas que se presentan en el aula académica como respuestas de tipo cognitivo, psicológico, fisiológico y motor del sujeto.

En cuanto a la ansiedad que es concerniente durante el aprendizaje de una segunda lengua o un idioma extranjero y es producida específicamente dentro del aula académica, Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz y Joann Cope (1986) la definen como el sentimiento subjetivo que predispone a los estudiantes de manera negativa en el desempeño de sus actividades académicas diarias, siendo representadas por un miedo o nerviosismo que se presenta dentro del aula; específicamente en el aprendizaje del idioma extranjero.

También expresa Horwitz (2001) en base a sus investigaciones sobre esta manifestación afectiva, que existe una relación de tipo negativo entre el grado de logro que se obtiene en cuanto al segundo idioma y la ansiedad que se presenta en el proceso de aprendizaje de este idioma.

Este tipo de ansiedad además puede dificultar la comunicación mientras se pretende alcanzar el aprendizaje del nuevo idioma, lo cual es esencial de acuerdo con Gardner & McIntyre (1991, en Oxford, 2005), ya que el idioma es la base de todo tipo de comunicación y en tanto no es alcanzado un desempeño comunicativo apropiado, el aprendizaje, y por lo consecuente, el desempeño académico en esta área disminuye, ocasionando así, el impedimento del logro de la adquisición adecuada del idioma.

Para fines del presente estudio, se analiza la ansiedad como el factor que influye de manera negativa en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que existe una relación entre la interferencia de la ansiedad con el aprendizaje y el desempeño de un idioma extranjero, y es además, de acuerdo con investigadores y expertos en el área, una de las variables mayormente exploradas en psicología y educación.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes pretende que los estudiantes dominen primeramente el inglés como lengua extranjera, es por ello que lo considera como requisito de titulación, además de que el dominio del idioma inglés como una habilidad, le brindará mayor plusvalía a su desempeño como profesionista en el mundo laboral. Es así, que a continuación se plantea el objetivo de este estudio.

1. Preguntas de Investigación

- a. ¿Existe ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en los alumnos inscritos en los cursos impartidos por el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma de Aguascalientes?
- b. ¿Qué niveles de ansiedad presentan los alumnos que estudian el idioma inglés como lengua extranjera del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras en la universidad?
- c. ¿Cuáles son los factores que se asocian a la producción de la ansiedad hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

2. Objetivo

El objetivo general de esta investigación es identificar la presencia de la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma, así como los factores que se asocian con su presencia en los alumnos que cursan el idioma inglés dentro del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

3. Justificación

El interés por enfocar este trabajo al estudio de la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera dentro de esta institución, surge como resultado de las observaciones durante el periodo de docencia del idioma inglés, en las que se ha detectado que el aprendizaje de este idioma es percibido por los alumnos universitarios de distintas maneras, a través de la expresión de sus opiniones sobre la importancia que les refleja el idioma.

Es así que algunos estudiantes pueden percibir el inglés como un simple requisito académico que causa el retraso para la obtención del grado escolar deseado, ya que no cuentan con los elementos necesarios para el desarrollo lingüístico del idioma en cuanto al enfrentamiento del mundo laboral de su área de estudio.

Por otro lado, debido a que la temática tomada en este estudio es relevante en cuanto al conocimiento profundo de las opiniones de los estudiantes sobre su aprendizaje del idioma, se pretende lograr la comprensión de los distintos factores que potencialmente rodean este proceso dentro de la institución.

El estudio sobre este tema también se origina en correspondencia con el escaso número de estudios relacionados a esta área educativa en nuestro país, ya que existe poca indagación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Ramírez (2008) menciona en una valoración que realiza sobre el estado actual de la investigación en este campo, que los temas más estudiados son aquellos relacionados con la formación docente, metodologías de enseñanza y aprendizaje, tecnología educativa, entre otros.

CAPÍTULO II. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

1. Segunda Lengua y Lengua Extranjera

Lengua materna (L1)

Para comenzar con este apartado, es necesario conceptualizar términos clave sobre el idioma. Primeramente se define a la *lengua materna* o *L1* como la primera lengua que aprende el ser humano, la cual es transmitida de generación en generación normalmente y se convierte en el idioma natural de comunicación y pensamiento, ya que la emplea con mayor naturalidad y menor esfuerzo (Pato y Fantechi, 2011).

El Diccionario de la Real Academia Española (2015) señala además que la lengua materna es aquella lengua que se habla en un país, respecto de los naturales de él, y es sinónimo de lengua natural.

Lengua Meta

Otro concepto importante en el aprendizaje de lenguas es el término de *lengua meta*. Esta lengua es aquella que refiere al idioma que es objeto de aprendizaje, ya sea de manera formal o natural. Dentro del concepto de lengua meta, se comprenden los conceptos de lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2), los cuales se encuentran en oposición a la lengua materna.

De esta manera, para diferenciar a la lengua extranjera de la segunda lengua o segundo idioma, se debe tener presente la situación en la que el aprendiz del idioma desarrolla el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Segunda Lengua (L2)

Se habla de una *segunda lengua* cuando el idioma meta está siendo estudiado en un país donde éste coexiste como oficial con otros idiomas; el idioma es entonces considerado como segunda lengua (Pato y Fantechi, 2011).

Lengua Extranjera (LE)

Por otro lado, cuando una lengua meta no es la materna, ni propia del país en donde se estudia o se pretende aprender, se está hablando de una *lengua extranjera*. Esto quiere decir que si el idioma estudiado en un país donde la lengua no es oficial, éste es entonces considerado como *lengua extranjera*.

De esta manera, en el caso del idioma inglés como lengua meta, éste sería considerado como *segunda lengua* por aquellos mexicanos cuya lengua materna es el español que radican en otro país, mientras que para un estudiante en México, el idioma inglés se considera como *lengua extranjera*.

2. Condiciones y Dificultades sobre el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

En su teoría de la Gramática Universal, Chomsky (1976, en Laguillo & Laguillo, 2012) propone en la existencia de un dispositivo innato, al cual denominó *Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje* (LAD: Language Aquisition Device), el cual es capaz de recibir la información o input lingüístico, y a partir de éste generar las estructuras gramaticales del idioma, lo que supone que el ser humano posee una capacidad innata para aprender el idioma.

Este autor describe la manera natural en que el idioma materno es aprendido mediante el ingreso constante del *input lingüístico*, ya que no se tiene la necesidad de aprender las reglas gramaticales que comprenden el idioma, debido a que la mente las incorpora de manera automática, por lo que únicamente se necesitan ejemplos del lenguaje. Lo anterior se debe a que al escuchar dichos ejemplos frecuentemente, el sujeto descubre por sí mismo la estructura del idioma.

Los estudiantes de una lengua extranjera enfrentan una tarea similar a la de la adquisición de la materna; esto es, alcanzar un sistema lingüístico que considere el input del idioma extranjero, permitiendo al estudiante entenderlo y hablarlo (Cook, 2001).

Al respecto, existe en el sujeto que pretende aprender el inglés como lengua extranjera, la influencia de la lengua materna, la cual le permite anticipar lo que suceda con la extranjera a través de lo que escucha y de esta manera puede esperar a que el idioma extranjero sea como el primero en lo que refiere a estructuras gramaticales (Cook, 2001).

Más tarde, Stephen Krashen (1981) desarrolla una serie de hipótesis en las que describe el proceso de adquisición y de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, las cuales se describen a continuación.

Hipótesis de la Adquisición – Aprendizaje

Krashen (1981) realiza la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* del idioma en este modelo en función de los procesos de comunicación. Mientras que la *adquisición* del idioma se refiere a los procesos naturales de obtención del idioma, el *aprendizaje* de éste comprende los procesos formales por los cuales se consigue dominarlo y es concebido de una manera consciente y dentro de un contexto académico.

Hipótesis del Input Comprensible

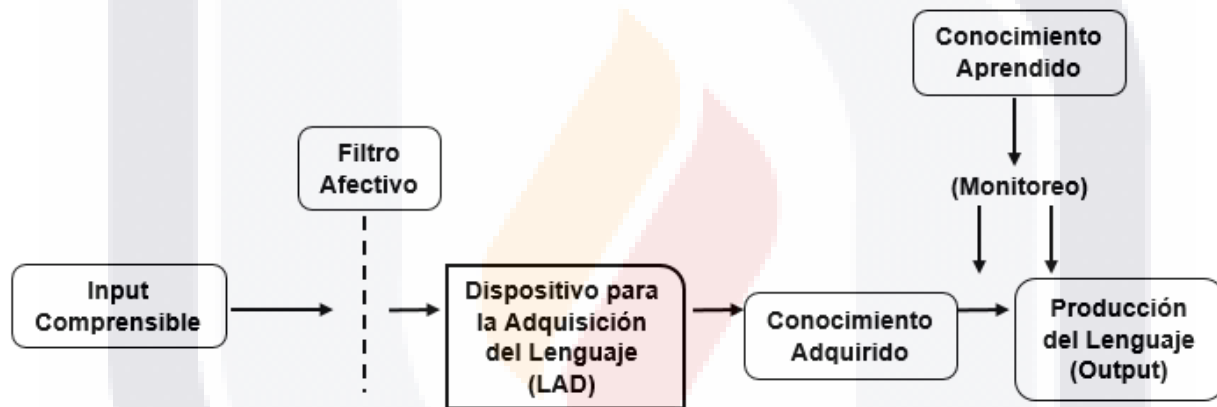
En esta hipótesis, Krashen intenta explicar que las personas alcanzan la adquisición de un segundo idioma sólo si se comprende el mensaje que se está recibiendo, es decir el *input*, siempre y cuando no exista un bloqueo mental (o éste sea mínimo) que impida la adquisición del mensaje recibido.

Hipótesis del Monitor

Krashen explica en esta hipótesis, que el aprendizaje es utilizado durante el proceso comunicativo; es aquí en donde el individuo hace un chequeo de lo que ha aprendido, monitoreando la comunicación de manera consciente.

En esta hipótesis Krashen intenta describir la existencia de un orden necesario en el que son aprendidas las reglas del idioma; en otras palabras, las estructuras gramaticales son adquiridas de acuerdo a un orden predecible, explica entonces, que hay ciertas estructuras gramaticales que se adquieren antes que otras.

En esta última hipótesis se propone la existencia de distintos aspectos del estudiante que crean un *bloque mental* o *filtro*, el cual afecta el proceso de aprendizaje del individuo.



El *Filtro Afectivo* es un concepto que pretende dar cuenta en gran medida de por qué algunas personas pueden aprender un idioma extranjero mientras que otras no lo logran adecuadamente.

Por el contrario, si el nivel del filtro es bajo y además el input es comprensible, éste logrará ingresar al aparato innato que Chomsky denomina como Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD) y por lo tanto, la adquisición del idioma se logrará con éxito.

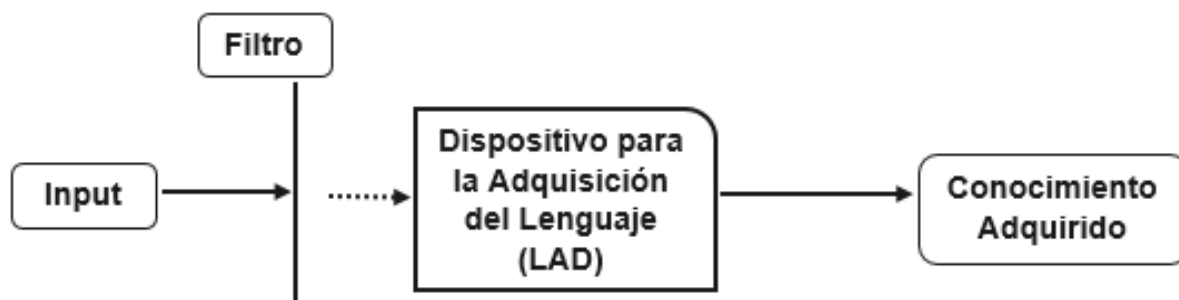


Figura 2. Operación del Filtro Afectivo (Krashen, S. 1981).

De acuerdo con Krashen (1981), el *Filtro Afectivo* es una de las principales responsables de la variación individual en la adquisición del idioma extranjero. Es por eso que la adquisición del primer idioma en los niños es diferente de la adquisición del idioma extranjero, pues no cuentan con un filtro afectivo alto que interfiera en su proceso de aprendizaje.

Se observa entonces, como la *Hipótesis del filtro afectivo* captura la relación entre las variables afectivas y el proceso de adquisición del segundo idioma al proponer que los alumnos varían con respecto a la fuerza o nivel de sus Filtros Afectivos.

Es así que aquellos estudiantes cuyas actitudes no son óptimas para la adquisición del idioma, no sólo tenderán a buscar menos input, sino que además, aún si entendieran el mensaje, el input no logrará alcanzar el Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje teniendo altos o fuertes niveles de Filtro Afectivo (Krashen, 1981).

De esta manera, una posible explicación del fenómeno del fracaso en el aprendizaje de un idioma extranjero, menciona Krashen (1981) es que los estudiantes no han recibido una suficiente entrada óptima de datos comprensibles. También expresa que este fenómeno puede deberse a la existencia de un afecto inapropiado; afecto que desde la perspectiva del autor, puede incluir factores tales como motivación, actitud, autoconfianza, y ansiedad.

CAPÍTULO III. ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

1. Ansiedad

La *ansiedad* es descrita como una respuesta o patrón de respuestas emocionales (García, 2010) que conjunta aspectos cognitivos como tensión y aprensión, aspectos fisiológicos caracterizados por una activación alta del sistema nervioso y aspectos motores como la hiperactividad y conductas de evitación.

La respuesta de ansiedad, explica García (2010), se deriva de estímulos externos e internos del sujeto a manera de ideas que son percibidas como peligrosas y amenazantes. Esta ansiedad se produce por consecuencia de dificultades en la adaptación hacia los cambios que se van produciendo a lo largo de la vida. Una vez producida por algún motivo real, ésta se sigue manteniendo una vez que pasa el peligro, ya que queda asociado el suceso que la motivó con la respuesta de miedo.

En situaciones en las que el cerebro piensa que existe un peligro y realmente nada está poniendo en riesgo la vida del individuo, la ansiedad es producida debido a que el cerebro interpreta erróneamente pensamientos, imágenes mentales, sonidos o sensaciones en el cuerpo como reales. Si el cerebro cree que algo grave sucederá, los síntomas de ansiedad son activados (García, 2010). Estos síntomas pueden ser agrupados de la siguiente manera:

1. Huida o evitación de situaciones de la vida diaria
2. Respuestas físicas y psicológicas como palpitaciones, aceleración del pulso, sudoración, temblores, náuseas o molestias abdominales, desmayo, sensación de irrealidad, falta de concentración, etc.
3. Sensación de pérdida de control, como miedo a hacer algo sin poder hacerse daño a sí mismo o a los demás.
4. Pensamientos repetitivos como imágenes o ideas que aparecen en la cabeza y no se pueden evitar.

Existen además, de acuerdo con este autor, repercusiones derivadas de la aparición de la ansiedad tales como preocupación, temor, miedo, inseguridad, pensamientos negativos, dificultad para concentrarse, entre otros.

De esta manera, Macintyre & Gardner (1989) distinguen tres principales tipos de ansiedad:

Rasgo de Ansiedad: este tipo de ansiedad se refiere a una tendencia general de volverse nervioso en un rango amplio de situaciones.

Ansiedad de estado: esta ansiedad es similar al rasgo de ansiedad ya que puede volverse permanente con el tiempo, pero puede no ser consistente a través de las situaciones.

Ansiedad de situación específica: éste es el sentimiento de preocupación o nerviosismo que surge en un momento particular bajo alguna circunstancia específica.

2. Ansiedad Académica

Desde que se ha venido demostrando la importancia del factor afectivo dentro del proceso de aprendizaje del individuo, la *ansiedad académica* se ha consolidado como un aspecto relevante dentro de esta afectividad. Esto es debido a que el estrés y la ansiedad son elementos que siempre se encuentran presentes en el aula de clases, así como en los contextos de aprendizaje del individuo.

Así pues, Clement (en García, 2010) considera que la ansiedad académica es un constructo complejo que abarca los sentimientos, la autoestima, y la confianza de los estudiantes. Pero pareciera que la ansiedad representa un atributo, que cabe dentro de un esquema más amplio de factores que afectan el aprendizaje, pero aún no queda totalmente claro si este factor es cuestión de personalidad, una reacción emocional a alguna situación o una combinación de ambos elementos.

Debido a esto, Gass y Selinker (2001) expresan que la ansiedad, en un ambiente de competitividad, puede derivarse del impacto de alguna situación nueva o tal vez incontrolable al

individuo, y esto puede hacer que el proceso de aprendizaje del idioma sea problemático y estresante.

La *ansiedad académica* representa entonces, una forma de afección manifestada en ciertas situaciones específicas relacionadas en contextos educativos. Esta ansiedad ha sido observada por ejemplo, en estudiantes que se encuentran tomando alguna asignatura como matemáticas, lectura, ciencia y lenguas extranjeras (Cassady, 2010 en AARC, s/f).

Este tipo de afección es manifestado por las personas al intentar aprender un nuevo contenido académico debido a que los miedos que se originan hacia estas asignaturas, de acuerdo con Martínez et. al. (2013), se presentan e incrementan de distintas maneras en los estudiantes como respuestas de tipo cognitivo, psicológico, fisiológico y motor del sujeto, al suscitarse situaciones escolares consideradas por el individuo como amenazantes o de peligro dentro del aula académica.

3. Ansiedad hacia el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Mientras que Cassady (2010) describe a la ansiedad académica como una forma de ansiedad derivada de una situación específica que abarca ciertas materias en contextos educativos, para el contexto propiamente de una lengua extranjera, aquel tipo de ansiedad que se presenta específicamente en esta disciplina es la denominada como *Ansiedad hacia el Idioma Extranjero* (FLA: Foreign Language Anxiety).

La *ansiedad hacia las lenguas extranjeras* o xenoglosofobia (*xenoglossophobia*) originada de los prefijos griegos *xeno*: extranjero o extraño, *glosso*: lenguaje o lengua y *phobos*: miedo o antipatía, implica una preocupación hacia los idiomas internacionales. Este tipo de ansiedad representa un sentimiento de inquietud, preocupación, nerviosismo y aprensión que se experimenta al aprender o utilizar una segunda lengua o lengua extranjera.

La ansiedad hacia las lenguas extranjeras se expresa mediante la resistencia o rechazo al estudio de otras lenguas y al igual que con cualquier otra fobia, los síntomas de la xenoglosofobia varían según la persona e incluyen factores relacionados con el miedo como la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

falta de aliento o respiración rápida, sudoración, sequedad y temblor de la boca, dificultad para articular palabras o frases y náuseas (Phobia Source, s/f).

Diversos estudios se han desarrollado sobre este tipo de ansiedad en relación al proceso del aprendizaje de la lengua extranjera, en donde se ven reflejadas las inquietudes a las que muchos docentes del idioma se han enfrentado y a las cuales han intentado encontrar respuesta; ya que existen por ejemplo, alumnos cuyas habilidades para el aprendizaje y uso de la lengua extranjera están plenamente desarrolladas, sin embargo, pudieran encontrar incómodo o difícil el estudio, aprendizaje o uso de la lengua.

Aun cuando existen estudios que han intentado identificar y comprender la relación entre la ansiedad y el aprendizaje de idiomas, los resultados de varios de estos estudios no son concluyentes (García, 2010).

Investigadores como Horwitz, Horwitz & Cope (1986) indican que la *ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero*, es un tipo de ansiedad de situación específica, representado por el sentimiento de preocupación que surge bajo alguna circunstancia determinada por lo que se debe de observar como un tipo de ansiedad exclusivo del aprendizaje de un idioma extranjero e independiente de otro tipo de ansiedades.

Mientras que Young (1991) define a la *ansiedad hacia el idioma extranjero* como un complicado fenómeno psicológico particular del aprendizaje de lenguas, para MacIntyre & Gardner (1994) esta ansiedad es el sentimiento de tensión y aprehensión asociado específicamente a los contextos de un segundo idioma o una lengua extranjera representada por una preocupación y reacción emocional negativa durante el aprendizaje o uso de la lengua extranjera.

Sparks y Ganschow (2001, en Tran, 2012) posteriormente propusieron una conceptualización diferente de este tipo de ansiedad. Estos investigadores argumentan que el aprendizaje de la lengua extranjera está basado principalmente en la habilidad de aprendizaje de la lengua materna de cada individuo, y la ansiedad de los estudiantes sobre el aprendizaje del idioma extranjero, es probablemente una consecuencia de sus dificultades.

La *ansiedad hacia el idioma extranjero*, explican, puede ser el resultado de las dificultades que los estudiantes pueden tener sobre los códigos del lenguaje, ya sean características fonológicas, sintácticas, léxicas, o semánticas. En otras palabras, la ansiedad en el aprendizaje de lenguas en los estudiantes podría ser el resultado del bajo desempeño que se deriva de sus también bajas habilidades sobre el aprendizaje de la lengua materna.

De igual manera, Zheng (2008) describe a este tipo de ansiedad como la tensión psicológica por la que el aprendiz pasa al llevar a cabo una actividad de aprendizaje propiamente del idioma extranjero.

3.1 Ansiedad hacia el idioma y el logro académico

La ansiedad, como ya se ha expresado, es reconocida como una importante área de estudio en relación a la adquisición de la lengua extranjera debido a la influencia que ésta puede tener en el ejercicio de los alumnos durante su aprendizaje.

Al igual que otros factores afectivos, la ansiedad tiene distintos efectos en el desempeño del alumno; por un lado, bajos niveles de ansiedad ayudan al individuo en su desempeño, mientras que altos niveles pudieran tener el efecto contrario y perjudicarlo. Sin embargo, este tipo de ansiedad, remarca Bailey (1983; en Gass y Selinker, 2001), depende de la situación en la que se encuentran los estudiantes, y no es siempre un factor de connotación negativa en el proceso del aprendizaje.

Se ha encontrado que ocasionalmente la ansiedad facilita el aprendizaje del idioma. Por ejemplo, Scovel (1999; en Tseng, 2012) manifiesta que la ansiedad simultáneamente motiva y previene al estudiante de una posible situación desagradable. Es así que el autor clasifica dos tipos de ansiedad durante el aprendizaje del idioma.

Ansiedad facilitadora: ésta motiva al estudiante a combatir la nueva tarea de aprendizaje, preparándolo emocionalmente hacia un comportamiento enfocado en la tarea.

Ansiedad debilitadora: esta ansiedad, por el contrario, motiva al estudiante a escapar o huir de la nueva tarea de aprendizaje, estimulando al alumno emocionalmente a adoptar un comportamiento de evitación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Clement (1994) además identifica dos tipos de ansiedad que durante el proceso de aprendizaje, representan una relación negativa hacia el logro de la adquisición del idioma, siendo la primera, aquella ansiedad que se presenta dentro del salón de clases y la segunda, la que se manifiesta durante los exámenes.

También demuestra una relación de tipo negativa con el logro adquirido en el idioma, aquella ansiedad que se manifiesta en el alumno principalmente durante actividades orales (Yashima en Sato, 2003).

Nimmannit (en Sato, 2003) describe cómo el miedo de sufrir vergüenza o humillación, inseguridad y falta de confianza, disminuyen el progreso e impiden el éxito en el aprendizaje del idioma, evitando que los estudiantes participen de manera amplia y abierta en actividades orales dentro del salón de clases.

Greer (en Sato, 2003) identifica al menos siete tipos de ansiedad que pueden hacer que el estudiante se sienta incapaz o no preparado para expresarse de manera verbal mientras se presentan situaciones en las que deben desempeñar alguna actividad oral en la lengua extranjera.

Estos tipos de ansiedad se presentan a manera de aseveración describiendo el posible comportamiento de los alumnos que se expresan oralmente:

1. Los compañeros pudieran no comprender lo que el estudiante dice
2. Los compañeros pueden entender mal a los estudiantes
3. El bajo rendimiento de los estudiantes puede detener la comunicación
4. El tema de los estudiantes no es lo suficientemente importante para hablar sobre él
5. Los estudiantes pueden sonar graciosos
6. Los estudiantes se sienten incómodos después de que los compañeros han hablado
7. Los estudiantes tienen miedo de cometer errores

Es claro que para estas situaciones, es importante reducir las condiciones que pudieran impulsar la presencia de ansiedad, ya que al disminuir esta afección se mejora el desempeño de los estudiantes durante actividades en las que deban expresarse de manera oral.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A pesar de los avances alcanzados gracias a esta teoría en distintas investigaciones realizadas con respecto a la ansiedad hacia la lengua extranjera, explica Trang (2012) existen aún algunas dificultades que se han convertido en retos hacia el estudio sobre este tipo específico de ansiedad, destacando principalmente la dirección de la relación causal entre la ansiedad hacia la lengua extranjera y las dificultades del aprendizaje de idiomas.

Este problema resulta de distintos puntos de vista entre los investigadores y es que mientras algunos, incluyendo a Horwitz et. al., postulan a la ansiedad hacia la lengua extranjera como la causante de efectos perjudiciales dentro del proceso de aprendizaje de la lengua, otros estudiosos consideran a este tipo particular de ansiedad como una consecuencia más que una causa de este proceso (Trang, 2012). Es decir, se argumenta que la ansiedad hacia el idioma podría no ser una causa de la falla en el aprendizaje de una lengua extranjera, sino una consecuencia.

Se habla entonces, de un cuestionamiento que radica en dos representaciones opuestas sobre la ansiedad, forjando la siguiente pregunta: la dificultad del idioma, ¿es la causante de la ansiedad o la ansiedad causa la dificultad del idioma?

Como resultado de esta doble perspectiva, MacIntyre (1995, en Trang, 2012) reconoce la relación cíclica entre este tipo de ansiedad y el desempeño académico, manifestando que el nivel de ansiedad que se presenta en los estudiantes podría aumentar aún más si los estudiantes experimentaran fracaso académico.

Es importante considerar entonces, que aquellos alumnos que tienen un desempeño bajo en sus clases de idioma, naturalmente se convertirán en alumnos ansiosos; aunque inversamente, un alumno puede desempeñarse correctamente en clase y sentirse seguro de sí mismo.

Por esta razón, la respuesta a esta interrogante difiere en relación a la situación en la que se presente; sin embargo, cualquiera que sea la naturaleza en la que se presente esta ansiedad, el reto radica en determinar el grado en que dicha ansiedad es una causa más que el resultado de un aprendizaje débil del idioma.

4. Teoría de la Ansiedad hacia el Idioma Extranjero de Horwitz, Horwitz & Cope

Al aceptar las carencias habilidades del aprendizaje del idioma como una de las posibles causas de la ansiedad hacia el aprendizaje del mismo, se ha discutido que este tipo de ansiedad es independiente de las discapacidades del aprendizaje del primer idioma y debe ser observado como un factor importante que dificulta el aprendizaje del idioma en sí mismo.

Estas definiciones son derivadas de la afirmación hecha por los investigadores Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz y Joann Cope (1986) en la que explican que la ansiedad hacia el idioma extranjero (FLA) es un fenómeno relacionado pero distinguible de otras ansiedades específicas, ya que, expresan, que otros campos de estudio no implican el auto-concepto y la auto-expresión en el mismo grado que los estudios sobre aprendizaje de lenguas.

Esta característica hace que la ansiedad enfocada hacia el aprendizaje de un idioma extranjero, sea distintiva de otros tipos de ansiedad en el ámbito académico (Horwitz, 2001). A continuación se desarrollan con más amplitud las ideas de estos autores.

En los estudios sobre este tipo de ansiedad no se había logrado establecer relación entre esta afección y el logro en el aprendizaje de la lengua extranjera, y se apuntaba como una razón justificada de esta falla en los estudios, a la falta de mediciones de la ansiedad, específicamente sobre el aprendizaje de lenguas.

No fue hasta que los autores Horwitz, Horwitz & Cope (1986) conceptualizaron dicho fenómeno como un único tipo de ansiedad específica al aprendizaje de lenguas extranjeras, que se logró una mejor comprensión de este fenómeno.

De esta manera, es posible que los estudiantes que presentan ansiedad en general, sean más propensos a experimentar la ansiedad hacia los idiomas (FLA). Sin embargo, es común encontrarse con estudiantes que a pesar de que son muy buenos en otras materias, se frustran durante el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo tanto argumentan Horwitz, Horwitz & Cope, debe existir algo único a la experiencia de aprender un idioma extranjero que hace que los alumnos se sientan ansiosos.

Horwitz, Horwitz & Cope por lo tanto, describen a la ansiedad hacia el idioma extranjero como un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje del idioma en el aula, la cual se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje (Horwitz, 2001).

Este tipo de ansiedad se presenta como un temor o aprensión de la comunicación que se presenta cuando un estudiante debe realizar una actividad o actuación en una lengua extranjera o segundo idioma.

Del mismo modo, la ansiedad hacia la lengua extranjera no se considera una ansiedad relacionada con el rendimiento general académico (Horwitz, 2001) ya que ésta se encuentra relacionada directamente hacia la ejecución de alguna actividad en la lengua que se pretende aprender.

Esta ansiedad se manifiesta de distintas maneras. Cuando el alumno intenta realizar alguna actividad en el idioma estudiado se incluyen, de acuerdo con Horwitz et. al. (1986) y Young (1991), las siguientes manifestaciones:

- Distorsión de sonidos
- Quedar pasmado cuando se le llama a realizar alguna representación
- Olvidar palabras y frases que han sido apenas aprendidas
- Rehusarse a hablar y permanecer en silencio
- Quejarse de las dificultades sobre la pronunciación de los sonidos y las estructuras ya conocidas de algún discurso en la lengua extranjera
- Estudiar más de lo necesario sin ningún avance en las calificaciones
- Un deseo de obtener aprobación por parte del maestro
- Evitar el contacto visual
- Bromas
- Respuestas cortas
- Evitar actividades en clase
- Llegar a la clase sin haberse preparado
- Actuar indiferente
- Salirse de clase

- Posponer hasta el último año la clase de idioma
- Agacharse en las últimas filas

Estas manifestaciones fueron elaboradas basándose en la experiencia clínica de E. Horwitz, durante el proceso de enseñanza con estudiantes universitarios de un idioma extranjero y la retroalimentación obtenida de 30 estudiantes que asistían a un grupo de apoyo sobre el aprendizaje de idiomas (Trang, 2012).

Dentro de los estudios subsecuentes desarrollados, que están basados en la teoría de la ansiedad hacia el idioma extranjero de Horwitz, Horwitz y Cope, el trabajo realizado por MacIntyre & Gardner en 1989, examina la relación entre las dimensiones de ansiedad en algunas mediciones de aprendizaje y producción de lenguaje, a través de escalas desarrolladas con el objetivo de identificar la ansiedad en diferentes campos de aprendizaje académico (Trang, 2012).

El análisis factorial y correlacional aplicado entre estas escalas y las mediciones sobre el aprovechamiento, indicaron que la ansiedad hacia el idioma extranjero es separable de la ansiedad general.

Es importante mencionar que además, se encontró la existencia de una clara relación entre la ansiedad hacia la lengua extranjera y el dominio del mismo, mientras que la relación encontrada entre la ansiedad general y el dominio de la lengua extranjera fue muy débil. Estos resultados, por lo tanto, apoyaron a la teoría de Horwitz et. al. Acerca de la existencia de un único tipo de ansiedad que es específico al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Trang (2012) menciona que en estudios previos sobre la ansiedad, se utilizaba principalmente la perspectiva de la ansiedad de estado para investigar el papel de la ansiedad en el aprendizaje de idiomas, demostrando correlaciones negativas significativas entre la ansiedad hacia el idioma y algunos índices de desempeño académico; asimismo, otros estudios lograban indicar correlaciones tanto positivas, negativas y hasta nulas entre la ansiedad y el aprendizaje de un idioma extranjero.

Estas inconsistencias fueron justificadas mediante las explicaciones presentadas en la teoría de Horwitz et. al, en donde a estas discrepancias se les atribuían problemas de

ambigüedad de constructo, definiciones confusas del concepto de ansiedad y la falta de mediciones apropiadas hacia este tipo de ansiedad.

Debido a esto, Scovel (en Ellis 1994, Trang, 2012), expresa que los investigadores de lenguas deben ser específicos en cuanto al tipo de ansiedad que desean medir, por lo que se sugiere que las investigaciones se concreten a especificar el tipo de ansiedad que es analizado.

Esto se debe a que, de acuerdo con Gardner (en Trang, 2012), no todas las formas de ansiedad llegan a influenciar el aprendizaje de un idioma extranjero. Dicho de otra manera, un constructo del factor de ansiedad que no es general, sino específico dentro de un contexto en la adquisición del idioma, está relacionado con el logro en la adquisición de un idioma extranjero.

5. Modelos Teóricos de la Ansiedad hacia el Idioma Extranjero

Se han desarrollado entonces, modelos teóricos que intentan explicar la ansiedad hacia el idioma extranjero, entre ellos se encuentran el *Modelo de los tres componentes* de Horwitz, Horwitz & Cope (1986), el *Modelo de Kim* (2002), el *Modelo de origen de cuatro dimensiones* (Lou, 2012) y el *Modelo del constructo de la ansiedad hacia el idioma extranjero de cuatro componentes* (Lou, 2011).

Modelo de Horwitz, Horwitz & Cope

Este modelo describe el constructo sobre la ansiedad de situación específica denominado ansiedad en el aprendizaje de un idioma extranjero, en relación a tres dimensiones que afectan de manera negativa el desarrollo del proceso de la adquisición del idioma.

Estas dimensiones son, de acuerdo con Horwitz, et. al (en Gregersen y Horwitz, 2002) la aprehensión en la comunicación, la ansiedad hacia los exámenes y el miedo a la valoración negativa. A continuación se describe cada una de ellas.

a) *Apreensión en la comunicación (Communication Apprehension):*

La primera dimensión se refiere a la timidez manifestada al comunicarse con la gente. Esta dimensión de la ansiedad representa aquella emoción suscitada en momentos en los que el individuo se ve expuesto a comunicarse, principalmente de manera oral frente a personas, o visto desde otra manera, al hablar en público.

b) *Ansiedad hacia los exámenes (Test Anxiety):*

La siguiente dimensión enuncia que las personas que experimentan este tipo de ansiedad son aquellas que generalmente producen fallas en el desempeño de alguna actividad evaluativa, lo que provoca que se cometan errores, aun cuando se haya preparado para el examen. Cabe mencionar que estas personas no se encuentran satisfechas, por lo general, con los resultados de cualquier tipo de examen, incluso cuando la calificación de la actividad evaluativa sea casi perfecta; estas personas tienden a exigirse esfuerzos extremos y a veces inalcanzables en cuanto al desempeño académico.

c) *Miedo a la Valoración Negativa (Fear of Negative Evaluation):*

En relación con esta última dimensión, Horwitz et. al. (1986) comentan que se presenta cuando la persona tiene la expectativa de que se evalúe su desempeño de manera negativa, no únicamente en la aplicación de algún examen, sino en distintos contextos en los que su desempeño requiere ser evaluado por otros; es decir, tienen miedo a ser juzgados y catalogados por las personas y regularmente evitan participar en clase, por ejemplo, para impedir ser catalogados de cierta manera por los demás.

Modelo de Kim

Kim (2002) propuso que la ansiedad hacia el idioma extranjero tiene tres componentes, los cuales son: la ansiedad en la producción, la ansiedad en la lectoescritura, y la ansiedad auditiva y de evaluación.

Después de una serie de entrevistas a profesores y estudiantes de la lengua extranjera, Kim obtuvo evidencia sobre los componentes que propuso y además, identificó otros dos: la

ansiedad inducida por el profesor y la ansiedad hacia el idioma extranjero derivada de las dificultades con el conocimiento cultural.

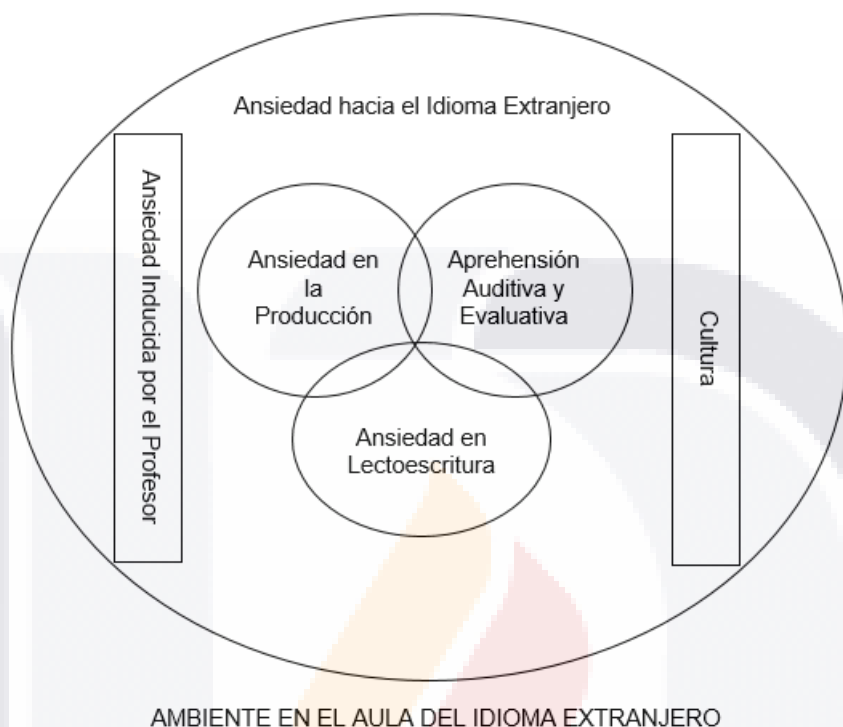


Figura 3. Modelo teórico de la ansiedad hacia el idioma extranjero (Kim, 2002).

Modelo de Origen de Cuatro Dimensiones de Lou

Lou (2012), basada en evidencia empírica de varios estudios realizados, acuerda con los autores Horwitz, Horwitz & Cope en su conceptualización sobre la ansiedad hacia el idioma extranjero, argumentando que se trata de un constructo de situación específica y propone un modelo de cuatro dimensiones, las cuales dan origen a la ansiedad durante el aprendizaje del idioma extranjero.

Esto sugiere que algo de esta ansiedad es inherente en el ambiente dentro del aula de estudio, las características del estudiante del idioma, el idioma meta, y el proceso de aprendizaje del idioma extranjero.



Figura 4. Modelo de origen de cuatro dimensiones (Lou, 2012).

Modelo de la Ansiedad hacia el Idioma de Cuatro Componentes de Lou

Por otro lado, investigadores han identificado distintas ansiedades asociadas con las cuatro habilidades del idioma, y se han desarrollado escalas de medición que separadamente miden las ansiedades hacia la lectura, la escritura, la expresión oral y la comprensión auditiva (Cheng, 2004; Kim, 2000; Saito, 1999).

Por ejemplo, en un estudio conducido por Sila (2010) se examina la ansiedad de jóvenes estudiantes del inglés como lengua extranjera en relación a las diferentes habilidades del idioma. Utilizando una modificación de la escala FLCAS, los resultados del estudio demuestran que este tipo de ansiedad difiere considerablemente en cada una de las habilidades, siendo expresión oral la habilidad en la que ocurre con mayor frecuencia la presencia de la ansiedad.

En algunos cursos, menciona Leki (1999, en Sila, 2010), la habilidad de escritura puede asociarse con la gramática, por lo que se debe prestar atención a ésta última debido a que pudiera causar miedo en los estudiantes a fallar durante la redacción de algún documento, lo que conlleva a la producción de esta ansiedad.

Aun cuando el objetivo principal de estos investigadores es distinguir estas ansiedades específicas de la ansiedad hacia el idioma extranjero en general, Lou (2011) argumenta que estas ansiedades asociadas con las cuatro habilidades del idioma, deben ser observadas como las cuatro sub-ansiedades de la ansiedad hacia el idioma extranjero. Esta observación corresponde con la opinión de Horwitz de que cierta cantidad de ansiedad es inherente en el aprendizaje del idioma extranjero.

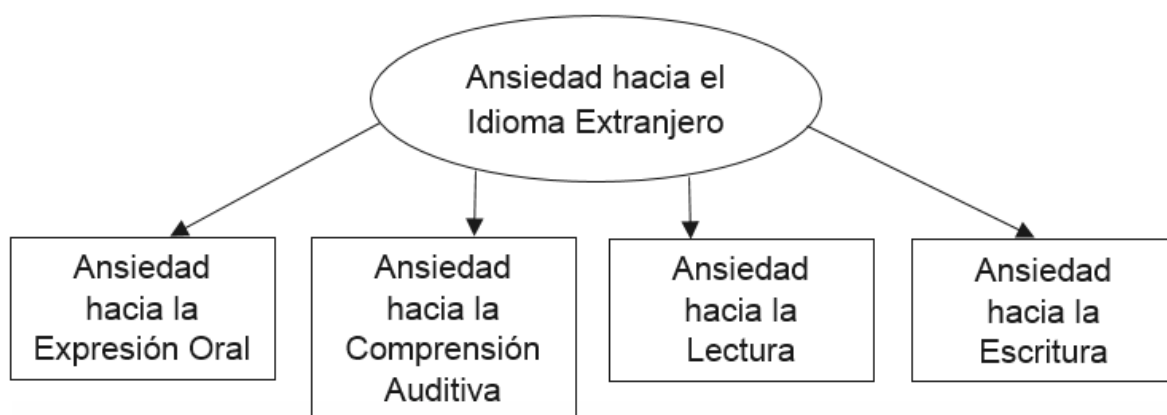


Figura 5. Modelo de constructo de ansiedad hacia el idioma extranjero de cuatro componentes (Lou, 2011).

Sobre el *Modelo de los tres componentes* de Horwitz, et. al. (1986) se decide basar este estudio debido a que, además de fungir como base para el desarrollo de los otros modelos descritos, este modelo se enfoca hacia el análisis de la ansiedad hacia el idioma extranjero de manera general, la cual es producida en situaciones específicas dentro de un contexto académico, mas no exclusivamente en la ansiedad que se deriva de la producción del idioma o alguna de sus cuatro habilidades principales.

6. Medición de la Ansiedad hacia el Idioma Extranjero

Una vez que la ansiedad hacia el idioma extranjero se ha identificado como una ansiedad de situación específica asociada con el aprendizaje del idioma extranjero, han sido desarrolladas distintas formas de medición hacia este tipo de ansiedad.

Dentro de estas formas de medición, se encuentran la *Escala de Ansiedad hacia el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (FLCAS: Foreign Language Classroom Anxiety Scale), desarrollada por Horwitz, et. al., en 1986; las *Escalas de Ansiedad en la Entrada, Proceso y Salida de Información* (Input, Processing and Output Anxiety Scales) de MacIntyre & Gardner, la *Escala de ansiedad hacia la lectura en idioma extranjero* (Foreign Language Reading Anxiety Scale, de Saito, Horwitz & Garza, la *Escala de ansiedad hacia la comprensión auditiva en idioma extranjero* de Kim, la *Escala de ansiedad hacia la escritura en segundo idioma* (Second Language Writing Anxiety Scale desarrollada por Cheng y la *Escala de ansiedad hacia el desempeño en idioma extranjero* también de Kim.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

No obstante, la *Escala de Ansiedad hacia el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (FLCAS) ha sido utilizada con mayor extensión entre los investigadores de la ansiedad hacia el idioma extranjero. Ésta ha sido traducida en varios idiomas y en diferentes países para utilizarse en la medición de la ansiedad hacia el idioma alrededor del mundo, ya que su influencia académica y su contribución al campo de la educación de las lenguas extranjeras ha sido de gran relevancia. Por estas razones, es que se ha seleccionado a la escala FLCAS para ser usada en este estudio, y debido a esto, será descrita en los siguientes apartados.

6.1 Escala de Ansiedad hacia el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS)

El desarrollo de la teoría de Horwitz et. al (1986) respecto al reconocimiento y la distinción de la ansiedad hacia la lengua extranjera de entre otras áreas, ha sido aceptado ampliamente mediante investigaciones subsecuentes sobre este tema en particular, presentando evidencia de que la FLCAS es una herramienta confiable de medición de esta afección en el aula del idioma extranjero.

A partir del desarrollo de esta teoría, el concepto de ansiedad dentro del proceso de adquisición de un idioma extranjero ha sido reconocido debido a los resultados obtenidos de investigaciones más consistentes sobre los efectos negativos de este tipo de ansiedad en relación con el logro y desempeño académico.

Autores como Gkonou (2013), Huser (2011), Sila (2010), Braun (2005), entre otros, han utilizado esta teoría como base en estudios pertinentes a la medición de la ansiedad hacia el idioma extranjero, utilizando esta escala de medición en relación con distintas variables correspondientes a los distintos enfoques de estos estudios.

Varias investigaciones en donde se ha utilizado esta escala, se ha descubierto una correlación negativa consistente entre la escala FLCAS y las mediciones de logro de un idioma extranjero, las cuales son típicamente las calificaciones finales de los alumnos (Horwitz, 2001).

Braun (2005) realiza un estudio en donde se demuestra que los cursos sobre una lengua extranjera provocan la ansiedad que obstruye o impide el aprendizaje y la adquisición de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

lengua en cuestión, sugiriendo que los instructores sean conscientes de que el aprendizaje involucra también aspectos afectivos y no únicamente lingüísticos.

Al igual que esta investigación, Sila (2010) estudió los niveles de ansiedad en jóvenes alumnos turcos que aprendían Inglés como lengua extranjera, encontrando que la ansiedad experimentada por el aprendizaje del idioma difiere en relación a los niveles de instrucción y a las habilidades básicas del idioma; reportando así la aparición de la ansiedad en habilidades receptivas como comprensión auditiva y lectura en niveles principiantes y posteriormente en niveles avanzados, en habilidades productivas como escritura y expresión oral.

Por otra parte, autores como Trang (2012) y Cao (2011) han profundizado el análisis de esta escala, argumentando que a pesar de que fue en la década de los 80's cuando ésta se desarrolló, actualmente es utilizada de manera confiable en diversos estudios ya que, debido a su validez, confiabilidad y exactitud en los resultados que arroja, se obtienen datos apropiados hacia la medición de los niveles de la dimensión afectiva de la ansiedad dentro de las aulas académicas de una lengua extranjera.

Posibles limitaciones de la escala FLCAS

A pesar del apoyo que la Escala de Ansiedad hacia el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras ha brindado a la investigación sobre este tema, la escala ha recibido algunas críticas y a la vez, también ha causado confusión entre los investigadores.

Parece ser que la escala, de acuerdo con Aida (1994), pudiera contener redundancia y algunos de los reactivos podrían ser irrelevantes. Por otro lado, se ha encontrado que la ansiedad hacia la lectura, comprensión auditiva, y escritura en el idioma extranjero, son distinguibles de la ansiedad general hacia el idioma extranjero tal y como es medida en la escala, sin embargo, ésta principalmente mide la ansiedad hacia la expresión oral (Cheng, 2004).

Además, algunos estudios indican que las características de un idioma meta específico, puede tener un efecto en la ansiedad hacia el idioma de los estudiantes (Aida, 1994; Saito, et. al., 1999). Sin embargo, se encontró que los niveles de ansiedad medidos por la escala no son significativamente diferentes entre los estudiantes de diferentes idiomas meta.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

También, esta escala ha creado confusión entre investigadores puesto que la clasificación entre los tres diferentes componentes que presenta (aprehensión en la comunicación, ansiedad hacia los exámenes, y el miedo a la valoración negativa) no es del todo clara.

Esta confusión podría deberse a la falta de una explicación sobre el desarrollo de los procedimientos de la escala. Kim (2002) expresa algunas preocupaciones sobre la escala:

- Se ha reportado muy poco sobre la validez en la relación de contenido de la escala.
- No se propone alguna indicación acerca del procedimiento de la categorización del constructo de la ansiedad hacia el idioma extranjero en los tres principales componentes.
- Los autores de la escala no incluyeron algún reactivo relacionado a las habilidades del idioma como lectura y escritura.

Kim sugiere además, que para el desarrollo de una escala es necesario que se deba ser construido un modelo teórico del constructo, al igual que sus subdominios, si es que los tiene, y este modelo teórico o constructo debe ser usado como una guía para seleccionar los reactivos de la escala.

El campo de investigación sobre la ansiedad hacia el idioma extranjero justamente carece de este tipo de modelo teórico. Young (1991) menciona que la investigación en modelos y marcos teóricos sobre la ansiedad hacia el idioma extranjero es menos extensa que la investigación en los efectos de la ansiedad en el lenguaje en el aprendizaje y desempeño.

No obstante los comentarios anteriores, la escala FLCAS sigue siendo un referente importante, sobre todo por sus resultados prácticos. Además, la cantidad de estudios realizados con este instrumento permiten hacer comparaciones que ayudan tanto a entender el fenómeno de la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés, como continuar evaluando la confiabilidad y validez de este instrumento.

7. Factores Asociados con la Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera

Las fuentes de la ansiedad hacia el idioma extranjero no son del todo claras (García, 2010). No existen aún suficientes investigaciones que expliquen el origen de este tipo particular de ansiedad; sin embargo varios han sido los autores que han identificado algunos posibles factores como fuentes de esta afección a través de distintos estudios o mediante la experiencia didáctica.

Young (1991) sugiere que la ansiedad se genera debido a diferentes fuentes. Una de estas fuentes representa a las ansiedades personales e interpersonales del individuo, las cuales se refieren a las emociones que presenta el estudiante de manera personal, así como de manera externa a éste y que pudieran llegar a perturbar el desempeño académico.

Por otro lado, Tseng (2012) enlista algunas situaciones que posiblemente pudieran estar asociadas a la presencia de la ansiedad entre los alumnos que estudian inglés como idioma extranjero, las cuales son:

- a) Presión por parte de los padres y maestros por obtener buenas notas en la asignatura.
- b) Falta de seguridad en la habilidad de los estudiantes de aprender el idioma.
- c) Miedo de cometer errores que conlleven a un castigo o exclusión de cierto grupo social (compañeros).
- d) Tener la creencia de que el inglés es un idioma muy difícil de aprender.

De esta manera podemos observar entonces, que la ansiedad hacia el idioma extranjero se relaciona generalmente con diversos aspectos en cuanto a dos dimensiones; la personal y la que se ubica entre los procedimientos dentro del aula (Sánchez, 2009) favoreciendo la aparición o el incremento de este tipo de ansiedad.

7.1 Factores Personales

Algunos de los factores internos del sujeto que pudieran tener influencia de manera tanto positiva como negativa durante el aprendizaje del idioma en el estudiante, de acuerdo con autores como Arnold & Douglas, Young, Tseng, entre otros, son descritos enseguida.

Motivación

La motivación es considerada dentro de muchas teorías sobre aprendizaje como el agrupamiento de factores que energizan el comportamiento y dirigen el rumbo del aprendizaje del individuo. De este primer factor afectivo se derivan la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

Con el primer tipo de motivación, el aprendizaje se facilita hacia una recompensa de tipo interna, es decir hacia uno mismo. La motivación intrínseca evidencia el deseo e interés por descubrir nuevos conocimientos o reforzar los ya adquiridos (Brown, 2000). Por otro lado, la motivación extrínseca proviene del deseo de conseguir alguna recompensa o por el contrario, evitar algún tipo de consecuencia o castigo obtenido de manera externa a la actividad del aprendizaje, como por ejemplo, la promoción de algún puesto de empleo.

Autoestima

Este factor tiene que ver con las evaluaciones inevitables que el individuo realiza sobre sí mismo, derivando un auto-concepto obtenido por las experiencias y relaciones con el mundo externo. Krashen (1981) en su hipótesis del filtro afectivo señala que aquel alumno que posee una mayor autoestima y autoconfianza, tiende a adquirir el idioma más fácilmente.

Dentro de este factor se encuentran características como los ideales, percepciones, creencias, actitudes y valores que se tiene de uno mismo. Además, éste es un factor que se ha descubierto estar fuertemente ligado con la ansiedad hacia el idioma, ya que las personas con baja autoestima se preocupan por lo que los compañeros piensen de ellas, mientras que aquellas con una buena auto-percepción, son menos probables de estar ansiosas (Young, 1991).

El Sentido del Yo

Este factor está relacionado con la autoestima, y es referente con el aprendizaje del idioma debido a que la percepción que un estudiante tenga de sí mismo puede ser un riesgo de fracaso en alguna actividad que requiera por ejemplo, la comunicación frente a los otros estudiantes debido al miedo de ser negativamente evaluado por éstos (Tseng, 2012).

Auto-percepción sobre el dominio del idioma

La siguiente fuente se refiere a aquellos pensamientos que aprueban u obstaculizan la percepción del idioma, en cuanto a su aprendizaje, al igual que a sus habilidades básicas como lectura, escritura, comprensión auditiva o expresión oral, con respecto a su dificultad, uso, capacidad aprehensiva, etc.

De este modo, los alumnos logran percibir el aprendizaje del idioma en referencia a características como por ejemplo la ubicación a cierto nivel académico del idioma; de manera que algunos estudiantes pudieran creer estar ubicados en un nivel superior o inferior del que dominan.

Percepción sobre el aprendizaje del idioma

Este factor depende de características como la planeación de la clase, la constancia del profesor, el manejo y solución de problemas que se pudieran presentar, entre otras; ya que de ellas dependerá la manera en que los alumnos aprecien el proceso de aprendizaje del inglés.

Es así que los alumnos pueden llegar a percibir como difícil el aprendizaje del idioma o alguna de sus habilidades; también pudieran formular una mala percepción del aprendizaje a consecuencia de experiencias negativas pasadas al haber reprobado o recurrido la materia, por ejemplo.

Saito, Horwitz & Garza (2010) descubren en sus estudios, que aquellos estudiantes que consideran difícil la habilidad de lectura en el lenguaje meta, experimentan más ansiedad que aquellos que no lo hacen.

Estilos de aprendizaje

El siguiente factor se refiere a la diversidad de maneras que existen en las que un alumno puede aprender y de las cuales se debe estar consciente de ello en tanto cada alumno es distinto al otro, ya que la presencia de la ansiedad llega a afectar al alumno asimismo, de diversas maneras.

Gregersen & Horwitz (2002) sugieren que los estudiantes ansiosos y los no ansiosos difieren en cuanto a su desempeño individual, postergación de actividades, miedo a la evaluación y preocupación a cometer errores. A través de un estudio por entrevistas, estos autores exponen la existencia de un vínculo entre la ansiedad hacia el idioma y el perfeccionismo de los alumnos.

Sexo

Debido a esta característica, el sujeto pudiera experimentar sentimientos de comodidad o contrariamente de ansiedad al hablar con personas del sexo opuesto, lo que sugiere que la aprehensión en la comunicación relacionada con el género se encuentra totalmente basada en la perspectiva personal de cada estudiante.

En algunos estudios llevados a cabo en relación sobre la comunicación en una lengua extranjera (Carrier, 1999; Kitano, 2001 en Cheng, 2002) se encontró que en aquellas culturas en donde los hombres y mujeres estudian por separado, los alumnos son más propensos a sentir ansiedad al hablar con el sexo opuesto.

Al analizar a universitarios que estudian inglés como idioma extranjero, utilizando también una adaptación de la escala FLCAS, Awan et. al. (2010) encuentran, estadísticamente significativa, que las alumnas son menos ansiosas durante el aprendizaje de la lengua meta que los alumnos varones. Los resultados de su estudio demuestran que las mujeres muestran más seguridad, mayor habilidad de aprender un nuevo idioma, y logran enfrentarse con los sentimientos de ansiedad y nerviosismo dentro del aula.

7.2 Factores Interpersonales

Martínez et. al. (2013) recopilan en un análisis realizado a distintos cuestionarios enfocados a estudiar el nivel de ansiedad académica, factores externos al individuo que toman un rol esencial en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, categorizando como productores de ansiedad aspectos como las notas, los exámenes de rendimiento, hablar en público, así como el miedo al castigo escolar, a la evaluación social, a situaciones externas al aula, entre otros.

Ambiente académico

El clima académico ha sido asociado con la diversidad de niveles altos y bajos de la ansiedad, ya que el ambiente académico, de acuerdo con Young (1991) puede disminuir o aumentar los niveles de ansiedad en los estudiantes aún más que ciertas actividades didácticas específicas

Interacción entre el instructor y el estudiante

La interacción entre el profesor y los estudiantes tiene un papel importante dentro de estos factores interpersonales, debido a que la actitud que se toma hacia una persona, ya sea la que tome el profesor hacia el alumno o viceversa, delimita el éxito en el desempeño de ciertas actividades que se dan dentro del aula por el comportamiento manifestado hacia el individuo.

Procedimientos de la clase

Así como anteriormente se ha mencionado, los procedimientos de la clase también intervienen en la presencia de este elemento afectivo. Dentro de estos procedimientos se encuentran elementos como las metodologías, estrategias o técnicas utilizadas por el profesor ante la presentación de las actividades planeadas para el desarrollo de las lecciones, así como la manera en que son adecuadas por el alumno, las cuales conllevan al correcto progreso de la clase.

Díaz & Solar (2011) presentan ciertas dimensiones consideradas por algunos docentes del idioma inglés, que también pudiesen afectar el desarrollo de una clase y como consecuencia,

el desempeño del alumno. En ellas intervienen características como la organización del aula, la interacción entre pares y las actividades realizadas en clase durante los distintos tiempos en la que ésta se desarrolla.

Actividades comunicativas orales

Yashima (en Sato, 2003) menciona que los estudiantes suelen tener miedo de que sus competencias orales en el idioma extranjero sean bajas, por lo que temen que estas debilidades puedan ser reveladas en las diferentes actividades orales que se presenten dentro de la clase en las que se deban desempeñar.

Cao (2011) a través de un estudio realizado hacia el modelo de los tres factores de la escala FLCAS, observa que la *Apreensión en la Comunicación* en el aprendizaje de la lengua extranjera se caracteriza por la poca disposición hacia la expresión oral o la timidez en la comunicación, y lo describe como un complejo distinto de auto percepción, creencias, sentimientos y comportamientos que nacen de las particularidades de proceso de aprendizaje de lenguas.

Greer (en Sato, 2003) identifica siete tipos de ansiedad que causan que el estudiante no se sienta preparado para expresarse de manera verbal durante ciertas situaciones específicas en las que debe comunicarse oralmente durante la clase; estos tipos de ansiedad se identifican mediante los siguientes aspectos:

1. Expresión comprensible
2. Logro en la comunicación
3. Dominio del idioma
4. Importancia del tema
5. Pronunciación
6. Comparación con los otros
7. Miedo al error

Evaluación del idioma

La evaluación del idioma, es el factor que se refiere a la manera en que es evaluado el desempeño del alumno, y es elemental en la presentación e incremento de los niveles de ansiedad debido a que el estudiante, al recibir una evaluación de manera no esperada, puede perder el interés en la asignatura.

Gkonou, (2013) concuerda con este elemento al afirmar que la corrección de errores influye en los niveles de ansiedad que se presentan durante la clase. Es por eso que el modo que adopta el profesor para el manejo de estos errores tiene que ser adecuado, desde la manera en que lo hace, ya sea pública o privada, hasta la frecuencia y el momento de hacerlo.

Ambiente social

La limitada exposición del idioma inglés en el país donde se pretende aprenderlo, representa un obstáculo en el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante, principalmente cuando se requiere de una comunicación oral, ya que de acuerdo con algunos estudiantes, el idioma estudiado o lengua meta, únicamente se puede practicar dentro del aula; fuera de ella, no existe esta práctica, por lo que cuando existe la oportunidad de hablar en inglés, se presentan los problemas relacionados con la ansiedad.

Diferencias culturales

La diferencia de culturas entre los estudiantes del idioma también puede ser un factor de producción de la ansiedad, ya que entre más desconocida permanezca la cultura del idioma extranjero, es más probable sufrir ansiedad debido a que en un aula con estudiantes de distintos países, y por lo tanto, distintas culturas, puede que tengan una muy buena comprensión de la gramática, el vocabulario, pero no están seguros de utilizarlo porque no están seguros de las normas culturales de los otros, temiendo cómo es que los demás interpretarán lo que se comunica.

Este problema sin embargo, no es muy común en las aulas universitarias en nuestro país, debido a que generalmente, los grupos se conforman por alumnos mexicanos, cuyas

características como cultura, ambiente y costumbres no difieren de manera tal como entre estudiantes de otros países.

Estatus Social

También dentro de las aulas ha existido una cierta desigualdad de estatus entre los estudiantes y los maestros, produciendo también ansiedad en los primeros. Por ejemplo, cuando un estudiante debe entablar comunicación con su profesor, el alumno intentará hablar de manera perfecta, debido al nerviosismo que le pudiera causar la persona con estatus más alto y de mejor manejo del idioma.

Esto indica que la falta de seguridad en la competencia lingüística del estudiante, lo puede hacer sentir inferior y aprehensivo al comunicarse con alguien que tiene un dominio más alto del idioma.

Ambiente formal en el aula

Una significativa causa de la ansiedad también resulta ser el ambiente estricto y formal dentro del aula de aprendizaje, ya que es ahí en donde los errores y deficiencias que un alumno pudiera tener, son señalados y notados por todos. Una vez fuera del aula, los alumnos sienten mayor comodidad de comunicación al hablar con sus compañeros o amigos, por ejemplo, ya que no existe el miedo de cometer dichos errores porque ya no hay miedo de ser evaluado de manera negativa tanto por el maestro como por los compañeros dentro del ambiente formal del aula.

Esto también sugiere que los estudiantes sienten mayor ansiedad en salones donde se siguen metodologías de aprendizaje tradicionales, por ejemplo cuando la clase consta enteramente de ejercicios de repetición. Por el contrario, los alumnos sienten menos ansiedad en ambientes escolares basados en teorías constructivistas de aprendizaje, utilizando actividades colaborativas en donde los alumnos y el maestro conforman comunidades de aprendizaje.

CAPÍTULO IV. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Como se ha mencionado anteriormente, el dominio de una lengua extranjera se ha convertido en una necesidad a lo largo de la formación académica de un profesionista, ya que la comunicación en un idioma distinto al materno, le permite el acceso a información procedente de distintos países, conocimiento de diferentes entornos culturales, así como el establecimiento de vínculos laborales con instituciones extranjeras.

Es por esto que para el alumno que se encuentra estudiando una profesión a nivel superior en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), el aprendizaje de una lengua extranjera lo puede forzar a invertir su tiempo y atención al estudio de ésta, además de las materias que se encuentran establecidas en el plan de estudios de su carrera, ya que actualmente, las asignaturas de lenguas extranjeras están consideradas como extracurriculares, y no se encuentran integradas al plan de estudios.

Es así que, dentro de las principales problemáticas suscitadas en los estudios a nivel superior en la UAA, se encuentra el número de egresados de licenciatura o ingeniería, que aún no han realizado los estudios correspondientes de una lengua extranjera; algunos de ellos no conocen siquiera la importancia de aprenderla y por lo tanto, tampoco las consecuencias que esto implica.

El perder la oportunidad de realizar intercambios académicos o alguna beca para estudios de posgrado, así como desaprovechar oportunidades de trabajo y promociones laborales, son algunos ejemplos de los efectos que se despliegan al no lograr dominar un idioma extranjero, siendo éste en nuestro país, principalmente el inglés.

De acuerdo a lo descrito en documentos institucionales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a través del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras, “se pretende lograr en los estudiantes el desarrollo de habilidades que les permitan trascender más allá de las fronteras locales y nacionales a favor del desarrollo de su país; proporcionarles una visión internacional para apreciar mejor dichas necesidades, emprendiendo estrategias globales para su beneficio y el de su sociedad” (DGSE, 2012, p.4).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para el año 2011 se presentó un índice de aproximadamente el 80% de los estudiantes de la U.A.A. que lograron cumplir en tiempo y forma el requisito de titulación de un segundo idioma (DCRP, 2011), aun cuando algunos alumnos ingresan con un nivel de inglés muy bajo o nulo.

A pesar de que el porcentaje de alumnos que han aprobado el segundo idioma en la institución es relativamente alto, aún existen alumnos que no logran cumplir con este requisito en tiempo y forma.

1. Antecedentes de la Enseñanza de Idiomas

Desde su creación, la Universidad Autónoma de Aguascalientes ha tomado en consideración primordial el aprendizaje de las lenguas extranjeras, por lo que entre 1975 y 1977 se implementaban cursos como respuesta a la petición de las distintas instancias académicas, y con base en esta necesidad se creó el *Departamento de Idiomas* en 1977 para consecuentemente, en 1978 establecer la obligatoriedad del inglés en todas las licenciaturas existentes.

Más tarde, en 1981 se consideró la incorporación de un segundo idioma sólo en aquellas carreras que según su perfil profesional lo indicara necesario; pero no fue sino hasta 1999 que se logró la realización del proyecto denominado *Programa de Fomento al Segundo Idioma*, el cual, al momento de su implementación se transformó en un requisito de titulación.

Durante septiembre del 2000, se estableció por aprobación del Honorable Consejo Universitario, la acreditación de un segundo idioma como requisito de titulación, mientras que para esa fecha se incluían los idiomas: francés, italiano, inglés y alemán, siendo cada Centro Académico el que determinaba el nivel y el idioma de cada carrera como mejor opción de acuerdo a sus perfiles.

Posteriormente, se aprobó un nuevo programa para la acreditación del idioma, denominado *Programa Institucional de Lenguas Extranjeras* (PILE), debido a que aún existían alumnos que no aprobaban este requisito, adecuando la exigencia pertinente en el conocimiento del inglés como lengua extranjera para la mayoría de los estudiantes a un mismo nivel o grado, basándose en los estándares del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: MCER (CEFR: Common European Framework of Reference for Languages) es un estándar utilizado alrededor del mundo para la descripción de la capacidad lingüística (UCLES, 2015).

El MCER divide el aprendizaje del idioma en seis niveles, que comienza en el A1, el cual describe un nivel muy básico del idioma y se puede ir avanzando a través de los niveles A2, B1, B2, C1, hasta alcanzar un alto grado de competencia del idioma, es decir el nivel C2, el cual representa un nivel de dominio muy avanzado.

Usuario Competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario Independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad.
	B1	Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionados con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Figura 6. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (Consejo de Europa, 2002)

En el marco del PILE de la UAA se estableció el nivel A2 del MCER como exigencia para la mayoría de los estudiantes, aunque para algunas carreras el requisito de acreditación de una segunda lengua es mayor, según lo indique necesario su perfil profesional. Los niveles considerados en el PILE son: Básico con cuatro cursos, en donde se contemplan los niveles A1 y A2 del MCER, Intermedio con seis cursos, Intermedio Avanzado con siete y el Avanzado con ocho cursos.

Durante el periodo en que se lleva a cabo la realización de este estudio, se utilizaba como instrumento de evaluación para el idioma inglés el Examen de Inglés para la Comunicación

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Internacional (TOEIC: Test of English for International Communication), ya que este examen es utilizado por distintas instituciones educativas con el objetivo de ubicar a los estudiantes en el nivel adecuado de aprendizaje del idioma inglés.

Considerando que para el año 2013 sólo 45% de los alumnos cumplía con este requisito, en el 2015 se desarrolla, con apoyo de expertos internos y externos, el instrumento llamado *PLET: Placement English Test*, el cual también tiene como base el nivel A2 del MCER y es el utilizado actualmente en la institución como examen de acreditación del idioma (DCRP, 2015).

Con el objetivo de que los alumnos logren aprobar sus cursos satisfactoriamente, la Universidad ofrece el uso de un laboratorio que cuenta con espacios, materiales y personal capacitado para que los alumnos complementen, profundicen y aumenten sus conocimientos de idiomas de forma independiente, llamado Centro de Aprendizaje Auto-Dirigido de Idiomas (CAADI).

Además de los materiales y equipo que están a disposición de los alumnos dentro del CAADI, se cuenta con espacios donde se fomenta la participación proactiva para el desarrollo de la expresión oral en los diferentes idiomas que se imparten en la institución. Estos clubs de conversación son dirigidos por los asesores del centro, entre los cuales se encuentran estudiantes de intercambio que son nativos de los idiomas.

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

1. Enfoque Metodológico

Esta investigación es de tipo descriptivo y ex post facto, la cual es conocida también como investigación no experimental; además es de tipo correlacional y transversal. De acuerdo con Kerlinger (1983), la investigación ex post facto es un tipo de investigación sistemática en donde el investigador no tiene control sobre las variables independientes debido a que los hechos ya han ocurrido y sólo se debe limitar a la observación de éstos, porque son intrínsecamente manipulables, es decir no se puede influir sobre las variables o sus efectos.

El estudio es de carácter descriptivo ya que se pretende realizar una descripción del fenómeno a través de la recopilación de datos. A su vez, el estudio se realiza de manera transversal debido a que se analizan simultáneamente varios sujetos muestra en una única etapa de recolección de datos. Asimismo, el estudio es de tipo correlacional ya que se remite a identificar las asociaciones entre las variables presentes en el fenómeno a estudiar.

La información se obtuvo de una amplia muestra de sujetos por medio de instrumentos auto-administrados, por lo que también puede ser considerado como un estudio tipo encuesta.

2. Hipótesis

De acuerdo con la teoría descrita en los apartados anteriores y la información que se obtiene de los sujetos encuestados, se pretende dar explicación a las siguientes hipótesis.

- a. Los alumnos que estudian el idioma inglés en los cursos de lenguas extranjeras de la Universidad, presentan distintos niveles de ansiedad, asociados a diversos factores personales e interpersonales.
- b. Los niveles altos de ansiedad en los alumnos están relacionados con factores personales e interpersonales como: motivación, autoestima, el sentido del yo, estilos de aprendizaje, auto percepción sobre el dominio del idioma, percepción sobre el aprendizaje del idioma, sexo,

actividades comunicativas orales, ambiente académico, interacción entre el instructor y el estudiante, procedimientos de la clase, así como la evaluación del idioma.

3. Operacionalización

3.1 Definiciones Constitutivas

Variable dependiente:

Ansiedad hacia el aprendizaje de una lengua extranjera

La ansiedad hacia el aprendizaje de una lengua extranjera es definida y considerada como el sentimiento subjetivo que predispone a los estudiantes de manera negativa en el desempeño de sus actividades académicas diarias, siendo manifestado por un miedo o nerviosismo que se presenta dentro del aula; específicamente en el aprendizaje del idioma extranjero (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

Conjunto de variables independientes asociados a la presencia de ansiedad

Dentro del conjunto de variables independientes, primeramente se consideran variables demográficas como edad y sexo, al igual que datos académicos tales como carrera, centro académico, semestre que cursan, entre otros. También se consideran las variables sobre actividades comunicativas orales, auto percepción sobre el dominio del idioma inglés, motivación y percepción sobre el aprendizaje del idioma, en donde las características personales e interpersonales, así como los estilos de aprendizaje se encuentran incluidas dentro de la redacción de los reactivos.

En cuanto a los aspectos interpersonales, los reactivos del cuestionario incluyen aspectos que involucran el contexto académico del estudiante tales como la interacción entre el instructor y el estudiante, el ambiente académico, el ambiente en el aula, así como los propios procedimientos de la clase, en donde la evaluación del idioma también se encuentra comprendida.

Por otro lado, las diferencias culturales entre los alumnos no forman parte del instrumento ya que, como anteriormente se mencionó, los grupos están conformados generalmente por alumnos mexicanos y aunque, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes se encuentran estudiando alumnos de diferentes municipios y entidades, las diferencias culturales no son tan considerables como con estudiantes de distintos países.

3.2 Definiciones Operativas

Ansiedad hacia el Aprendizaje de un Idioma Extranjero

Constructo	Dimensiones	Indicadores
Ansiedad hacia el aprendizaje de un idioma extranjero	Aprehensión en la comunicación	- Expresión oral - Entendimiento auditivo - Preparación - Comunicación con nativos - Corrección de errores - Nerviosismo - Seguridad de sí mismo
	Ansiedad hacia los exámenes	- Participación en clase - Falta de atención - Consecuencias de reprobación - Olvido de lo aprendido - Asistencia - Rapidez de las clases - Confusión - Tensión
	Miedo a la valoración negativa	- Preocupación de cometer errores - Baja autoestima - Impresión negativa de sí mismo - Vergüenza - Autoestima

Tabla 1. Ansiedad hacia el aprendizaje de un idioma extranjero. (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

Variables independientes asociados a la presencia de ansiedad

Variable	Dimensiones	Reactivos
Datos de identificación	Variables demográficas	- Edad - Sexo
	Datos académicos	- Centro académico - Carrera - Semestre - Nivel de inglés - Horario
Actividades comunicativas orales	Expresión comprensible	- Mis compañeros no comprenden lo que digo
	Logro en la comunicación	- Mis compañeros pueden malinterpretar lo que intento decir
	Dominio del idioma	- Mi bajo dominio del idioma puede dificultar la comunicación
	Importancia del tema	- Mi tema no es importante para hablar
	Pronunciación	- Puedo sonar gracioso(a) al hablar
	Comparación con los otros	- Me siento incómodo(a) después de que mis compañeros han hablado
	Miedo al error	- Tengo miedo de cometer errores
Factores Personales		
Motivación	Utilidad del idioma y razones para estudiarlo	- ¿Qué tan útil consideras el aprender el idioma inglés para tu vida/carrera?
		- Indica la razón más importante que consideras para aprender el inglés - Indica los beneficios que consideras obtener al aprender el idioma inglés en relación con tu carrera profesional

Auto percepción sobre el dominio del idioma ingles	Nivel de dominio del idioma	- ¿Cuál consideras que es tu nivel de dominio de inglés?
	Dominio de las habilidades del idioma	- ¿Cómo consideras tu nivel de dominio de las habilidades del idioma inglés?
	Dificultad del idioma	- ¿Cómo consideras las habilidades del idioma de acuerdo a su dificultad de aprendizaje?
		- ¿Cómo consideras de acuerdo a su dificultad, cada una de las habilidades del idioma?
Percepción sobre el aprendizaje del idioma		- Si la materia se evaluara de manera numérica, ¿qué calificación consideras obtener al final del semestre?
		- Menciona la razón de tu respuesta
	Asignación al nivel	- ¿De qué forma fuiste asignado al nivel que estás cursando?
		- ¿Consideras que estás correctamente ubicado en el nivel de inglés al que te asignaron?
		- Indica por qué consideras que NO estás correctamente ubicado
	Reprobación	- ¿Has recurrido algún nivel del idioma inglés?
		- Menciona cuantas veces has cursado los niveles
		- Indica las razones por las cuales recursaste la materia
	Experiencias negativas	- ¿Has tenido experiencias negativas en cuanto al aprendizaje del idioma?
		- Menciona de qué manera alguna de las experiencias anteriores ha afectado o afecta en tu desempeño actual en inglés

Factores Interpersonales

Aspectos que dificultan el aprendizaje	Interacción entre el instructor y el estudiante	- Señala qué aspectos consideras que dificultan o han dificultado tu aprendizaje del idioma inglés
	Procedimientos de la clase	- Explica de qué manera dificultan o han dificultado tu aprendizaje del idioma inglés
	Evaluación del idioma	- ¿Estudiarías inglés en la universidad aunque no fuera un requisito de titulación?
	Planes a Futuro	- Menciona las razones de tu decisión - Al aprobar los niveles de inglés que exige la universidad, ¿planeas seguir estudiando los siguientes niveles del inglés dentro de la institución? - Menciona las razones de tu decisión - ¿Planeas continuar estudiando inglés en alguna institución fuera de la universidad? - Menciona las razones de esta decisión

Tabla 2. Conjunto de Variables independientes asociados a la presencia de ansiedad

4. Técnicas de Obtención de Información

Con el propósito de identificar la presencia de la dimensión afectiva de la *Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma* en los alumnos inscritos en los cursos de inglés dentro del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE) en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se decide aplicar una adaptación del cuestionario elaborado por Horwitz, Horwitz & Cope en 1986 titulado “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (FLCAS) que consta de 33 reactivos, cuyo objetivo está dirigido a la medición del nivel de ansiedad en el aprendizaje del idioma dentro del contexto universitario.

Para la aplicación de la escala FLCAS, se procedió a la traducción literal de cada uno de los ítems para posteriormente adaptar la redacción de éstos y así contextualizar las

aseveraciones formuladas en dicho instrumento hacia el ambiente estudiantil de esta Universidad.

Dentro de la escala FLCAS se contemplan las tres dimensiones que son referidas hacia la aparición de la ansiedad durante el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, de modo que los 33 reactivos de los que consta, se distribuyen de la siguiente manera:

- *Aprehensión en la comunicación*

Reactivos:

- 1: Cuando hablo en mi clase de inglés, no me siento del todo seguro(a)
- 4: Me asusto cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés
- 9: Me entra el pánico cuando tengo que hablar sin haberme preparado en la clase de inglés
- 14: No me sentiría nervioso(a) al hablar en inglés con hablantes nativos*
- 15: Me incomoda no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo
- 18: Me siento seguro(a) cuando hablo en la clase de inglés
- 24: Me siento muy avergonzado(a) al hablar en inglés frente a otros estudiantes
- 27: Me pongo nervioso(a) y confundido(a) cuando hablo en mi clase de inglés
- 29: Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de inglés
- 30: Me siento abrumado(a) por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar en inglés
- 32: Me sentiría cómodo(a) entre hablantes nativos* de inglés

- *Ansiedad hacia los exámenes*

Reactivos:

- 3: Cuando sé que me van a pedir que participe en la clase de inglés, siento que tiemblo
- 5: No me molestaría cursar otras lenguas extranjeras
- 6: En la clase de inglés estoy pensando en cosas que no tienen nada que ver con la materia
- 8: En los exámenes de inglés normalmente estoy tranquilo(a)
- 10: Me preocupan las consecuencias de reprobar la materia de inglés
- 11: No entiendo por qué a algunas personas les molestan tanto las clases de inglés
- 12: En la clase de inglés, puedo ponerme tan nervioso(a) que olvido cosas que sé
- 16: Me siento ansioso(a) incluso cuando estoy bien preparado(a) para la clase de inglés
- 17: Frecuentemente siento ganas de no asistir a mi clase de inglés
- 20: Siento latir de miedo mi corazón cuando me piden que participe en la clase de inglés
- 21: Mientras más estudio para un examen de inglés, más me confundo

- 22: No me presiona prepararme mucho para la clase de inglés
- 25: La clase de inglés va tan rápido que me preocupa quedarme atrás
- 26: Me siento más tenso(a) en mi clase de inglés que en otras materias
- 28: Cuando me dirijo a mi clase de inglés, me siento muy seguro(a) y relajado(a)

- *Miedo a la valoración negativa*

Reactivos:

- 2: No me preocupa equivocarme en la clase de inglés
- 7: Me la paso pensando que mis compañeros son mejores que yo en inglés
- 13: Me da vergüenza ofrecirme de voluntario(a) para dar respuestas en la clase de inglés
- 19: Temo que mi profesor de inglés me corrija cada vez que me equivoque
- 23: Siento que mis compañeros hablan mejor que yo en inglés
- 31: Me da miedo que mis compañeros se rían de mi cuando hablo en inglés
- 33: Me pongo nervioso(a) cuando el profesor de inglés pregunta algo que no tengo preparado

Cada reactivo de la escala debe ser contestada conforme a 5 grados escala Likert, los cuales son:

- 1 Totalmente de acuerdo
- 2 De acuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 En desacuerdo
- 5 Totalmente en desacuerdo

Se decide además trabajar con esta escala, ya que, de acuerdo con estudios realizados por los autores de este instrumento, la escala ha demostrado una confiabilidad interna al alcanzar un coeficiente alfa de 0.93 con todos los reactivos produciendo correlaciones significativas del total de reactivos (Horwitz, et.al., 1986).

Además de identificar la presencia de la variable ansiedad, se intentaron identificar los factores que se asocian a la presencia de este tipo de ansiedad, de acuerdo con las opiniones de los estudiantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para lograr este objetivo, se elaboró y aplicó también, un cuestionario para conocer los distintos factores que potencialmente se encuentran asociados a la ansiedad en el aprendizaje del idioma (ver Anexos).

El instrumento fue desarrollado y aplicado electrónicamente a través de una herramienta de software para la creación de cuestionarios en línea, en donde además se recopilaron las respuestas de los respondientes, para su posterior análisis.

4.1 Jueceo

El procedimiento para recabar la valoración de los jueces sobre el instrumento compuesto de la adaptación de la escala FLCAS y del cuestionario que explora los factores asociados a la ansiedad, fue a través de una entrevista a dos expertos en Investigación Educativa y otro en la Enseñanza del Idioma Inglés; los cuales fueron elegidos debido a sus distintas experiencias y contribuciones en el área de la investigación.

Las entrevistas permitieron obtener la inmediata opinión de los especialistas sobre el instrumento, así como una explicación profunda en caso necesario. De esta manera, las sugerencias resultantes de este proceso se tomaron en consideración para hacer los cambios convenientes en el instrumento.

Las principales observaciones estaban relacionadas al diseño y redacción de éste para facilitar su lectura y comprensión en la contestación, como por ejemplo, considerar el uso de un lenguaje más claro y directo, así como cuidar el uso de los adjetivos en femenino para algunos reactivos, resaltar palabras de interés con mayúsculas, etc. Además, los expertos ofrecieron consejos en cuanto a la aplicación del instrumento y el análisis de sus respuestas, sugiriendo reflexionar sobre el tipo de información que se obtendría y los análisis a realizar para responder a las preguntas de investigación.

4.2 Pilotaje

Para la aplicación del pilotaje, se planeó trabajar únicamente con alumnos que se encontraban estudiando el nivel 4 del idioma para evitar, durante la etapa de la aplicación

definitiva del instrumento, que los alumnos de niveles inferiores al éste, durante el siguiente semestre académico, les fuera aplicado el cuestionario nuevamente.

El instrumento se aplicó a aproximadamente al 10% del total de la población por estudiar, es decir, fue aplicado durante el turno vespertino a 48 de los 460 alumnos inscritos en 4 de los 26 grupos registrados dentro del PILE, en un tiempo de aplicación promedio de 40 minutos.

5. Participantes

Se seleccionó una muestra representativa aleatoria en los diferentes grupos de alumnos que se encontraban inscritos en los niveles 1 al 8 en su modalidad extensiva del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, impartidos durante el ciclo escolar Agosto-Diciembre 2014.

Para obtener el número de casos que constituirían la muestra representativa de la población total de estudiantes, se procedió a calcular el tamaño de ésta mediante un muestreo por conglomerado, es decir, en relación al número de grupos que conforman los 8 niveles en los que se imparte el idioma. El procedimiento que se siguió para la selección de la muestra final se realizó con base en los datos obtenidos del pilotaje realizado durante el semestre Enero-Junio 2014.

Durante ese semestre se contaba con una población total de alumnos de 1759, y mediante una desviación estándar de 18.25, eligiendo un nivel de precisión de 3, para una correlación intraclase de 0.3, se obtuvo el tamaño por conglomerados de 45, al agregar un 2% para los casos perdidos.

De esta manera, se decide que la población total será representada por 45 de los 79 grupos inscritos en el PILE, los cuales se distribuyen como a continuación se muestra.

Nivel	N			n		
	L-V	Sáb	Subtotal	L-V	Sáb	Subtotal
1	1	1	2	1	1	2
2	14	5	19	8	3	11
3	16	7	23	8	4	12
4	16	8	24	8	4	12
5	3	2	5	2	1	3
6	1	2	3	1	1	2
7	1	1	2	1	1	2
8	0	1	1	0	1	1
Total	52	27	79	30	15	45

Tabla 3. Población y muestra de grupos en la UAA para el periodo Agosto – Diciembre 2014

6. Trabajo de Campo

Durante el semestre Agosto - Diciembre 2014, se trabajó con los grupos que se encontraban estudiando en el campus central de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, mientras que para los grupos del campus Sur se había planeado su aplicación durante el siguiente semestre; sin embargo, durante el semestre Enero - Junio 2015 en dicho campus no se impartieron clases de idiomas, por lo que esta área dejó de ser objeto de estudio para esta investigación.

Previo a la aplicación del instrumento se solicitaron los permisos necesarios para obtener el consentimiento de los profesores cuyos grupos constituían la muestra, así como de los encargados de los laboratorios de cómputo tanto del edificio 6 y del aula telemática del Departamento de Idiomas, en donde se llevaría a cabo la aplicación del instrumento.

Una vez obtenidos los permisos, se contactó a los maestros para solicitar de su apoyo a través de correo electrónico, así como de manera personal para realizar la aplicación del instrumento durante los horarios matutino, vespertino y sabatino. Debido a que la aplicación de los instrumentos se realizaría en diferentes horarios, se solicitó la ayuda de tres personas, las cuales fueron previamente capacitadas.

Para algunos de los grupos las respuestas se tuvieron que obtener de manera no presencial, por lo que se les proporcionó a los profesores en cargo, el link del instrumento para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

distribuirlo a sus alumnos, indicándoles que su contestación sería considerada como participación en clase.

7. Validación de la Escala FLCAS

Con ayuda de software estadístico para las ciencias sociales SPSS, se procede a realizar el análisis de fiabilidad de la *Escala de Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Extranjero* (FLCAS). Para comenzar, se invierten los valores de las posibles respuestas en los reactivos que se encuentran redactados en negativo, por ejemplo “No me preocupa equivocarme en la clase de inglés”, para a continuación, calcular el Alfa de Cronbach.

De esta manera, se obtiene como resultado 0.916, lo cual se considera aceptable ya que se demuestra que efectivamente los reactivos de la escala se encuentran midiendo la variable latente, es decir la *Ansiedad hacia el aprendizaje del Idioma*.

Posteriormente, se realiza un análisis factorial para cada una de las dimensiones que forman parte de la variable dependiente (*Aprehensión en la comunicación, Ansiedad hacia los exámenes y Miedo a la valoración negativa*) con el objetivo de verificar que los reactivos correspondientes a cada dimensión, estén funcionando adecuadamente.

Es así que, a través de una reducción de dimensiones por factores, con un método de extracción de factorización de ejes principales, y una rotación varimax, se obtienen las siguientes matrices de factores rotados en cada una de las dimensiones de las que está conformada la escala.

Aprehensión en la comunicación

Se observa entonces a los reactivos de la dimensión *Aprehensión en la comunicación*, organizarse en dos factores, siendo el primer factor el que agrupa los reactivos con alta carga factorial y el segundo factor a los de baja. Sin embargo, la carga factorial de dos de los reactivos (14 y 32) no parecen corresponder a ninguno de los factores, por lo tanto se decide eliminarlos.

Una vez eliminados, se realiza nuevamente este procedimiento, corroborando que los reactivos eliminados no corresponden esta dimensión, agrupándose en un solo factor esta vez. Esto sucede ya que los reactivos eliminados refieren comunicación con personas nativas del idioma, en la cual no se especifica el contexto institucional que presenta el resto de los reactivos. Además la matriz de covarianza de las puntuaciones del factor resultante es de .879, lo cual es aceptable.

<i>Aprehensión en la comunicación</i>		Factor	
Reactivo		1	2
1. Cuando hablo en mi clase de inglés, no me siento del todo seguro(a)		.597	.289
4. Me asusto cuando no entiendo lo que dice el profesor en inglés		.684	.137
9. Me entra el pánico cuando tengo que hablar sin haberme preparado en la clase de inglés		.669	.238
14. No me sentiría nervioso(a) al hablar en inglés con hablantes nativos		.157	.518
15. Me incomoda no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo		.587	.098
18. Me siento seguro(a) cuando hablo en la clase de inglés		.442	.338
27. Me pongo nervioso(a) y confundido(a) cuando hablo en mi clase de inglés		.751	.224
29. Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de inglés		.750	.059
30. Me siento abrumado(a) por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar en inglés		.673	.100
32. Me sentiría cómodo(a) entre hablantes nativos de inglés		.065	.777

Tabla 4. Análisis Factorial: Aprehensión en la comunicación

Ansiedad hacia los exámenes

En la siguiente dimensión, *Ansiedad hacia los exámenes*, al aplicar la reducción de dimensiones por factores, esta vez los reactivos se agrupan en tres factores, siendo cinco los reactivos (5, 6, 11, 17 y 22) que por su carga factorial, parecen no pertenecer a esta dimensión, por lo que al eliminarlos y realizar nuevamente este procedimiento, se observa que en efecto, estos reactivos no corresponden a ésta.

Después de una lectura detallada a cada reactivo, no se observa una relación con el hecho de la preparación anticipada para algún tipo de evaluación, a diferencia del resto de los reactivos que componen esta dimensión. Asimismo, se obtiene una matriz de covarianza de las puntuaciones factoriales de .881.

<i>Ansiedad hacia los exámenes</i>		Factor		
Reactivo		1	2	3
3. Cuando sé que me van a pedir que participe en la clase de inglés, siento que tiemblo		.620	.167	.294
5. No me molestaría cursar otras lenguas extranjeras		.066	.015	.430
6. En la clase de inglés estoy pensando en cosas que no tienen nada que ver con la materia		.161	.596	-.020
8. En los exámenes de inglés normalmente estoy tranquilo(a)		-.381	-.137	-.420
10. Me preocupan las consecuencias de reprobado la materia de inglés		.348	.031	.013
11. No entiendo por qué a algunas personas les molestan tanto las clases de inglés		.024	.055	.315
12. En la clase de inglés, puedo ponerme tan nervioso(a) que olvido cosas que sé		.744	.199	.062
16. Me siento ansioso(a) incluso cuando estoy bien preparado(a) para la clase de inglés		.597	.019	.085
17. Frecuentemente siento ganas de no asistir a mi clase de inglés		.165	.655	.063
20. Siento latir de miedo mi corazón cuando me piden que participe en la clase de inglés		.708	.231	.210
21. Mientras más estudio para un examen de inglés, más me confundo		.588	.319	.233
22. No me presiona prepararme mucho para la clase de inglés		.196	-.073	.561
25. La clase de inglés va tan rápido que me preocupa quedarme atrás		.522	.348	.256
26. Me siento más tenso(a) en mi clase de inglés que en otras materias		.595	.280	.314

Tabla 5. Análisis Factorial: Ansiedad hacia los exámenes

Miedo a la valoración negativa

Para la última dimensión que conforma la escala, *Miedo a la valoración negativa*, de acuerdo con este procedimiento, no existe algún reactivo que discrepe en relación a los demás, ya que éstos se concentran en un único grupo y las cargas factoriales de los reactivos permanecen constantes, al mismo tiempo que la matriz de covarianza de las puntuaciones factoriales es de .857.

<i>Miedo a la valoración negativa</i>	Factor
Reactivo	1
2. No me preocupa equivocarme en la clase de inglés	.356
7. Me la paso pensando que mis compañeros son mejores que yo en inglés	.737
13. Me da vergüenza ofrecermé de voluntario(a) para dar respuestas en la clase de inglés	.743
19. Temo que mi profesor de inglés me corrija cada vez que me equivoque	.572
23. Siento que mis compañeros hablan mejor que yo en inglés	.667
31. Me da miedo que mis compañeros se rían de mi cuando hablo en inglés	.742
33. Me pongo nervioso(a) cuando el profesor de inglés pregunta algo que no tengo preparado	.688

Tabla 6. Análisis Factorial: Miedo a la valoración negativa

Es en el resultado de este procedimiento donde podemos observar que dentro de la escala, algunos de los reactivos pudieran ser redundantes o irrelevantes, tal como Aida (1994) mencionaba, por lo que fueron eliminados para el análisis de la información obtenida.

7.1 Puntaje de Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Inglés

Para obtener el puntaje de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés, se realiza una sumatoria de la puntuación obtenida en los 26 reactivos válidos de la escala FLCAS.

A continuación, se divide esta puntuación entre las cinco categorías que clasificarán dichos niveles. Siendo entonces 26 el posible puntaje más bajo que puede obtener un sujeto y

130 el más alto. Los niveles de ansiedad, por lo tanto, quedan clasificados de la siguiente manera.

Muy Bajo: 26 – 46 puntos

Bajo: 47 – 67 puntos

Medio: 68 – 88 puntos

Alto: 89 – 109 puntos

Muy Alto: 110 – 130 puntos



CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

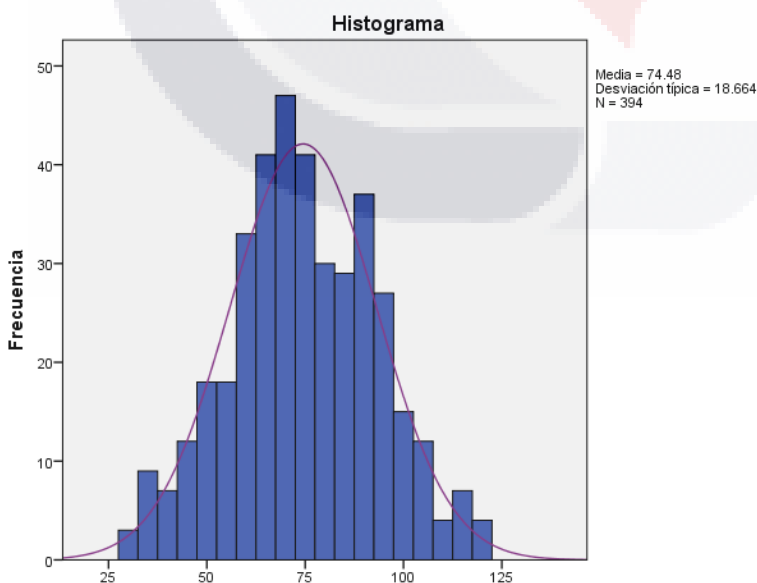
Durante el periodo de la aplicación del instrumento, de un total de 409 cuestionarios aplicados, se contabilizaron sólo 394 casos como válidos, debido a que el resto de los cuestionarios no fueron completados en su totalidad, y a partir de estos es que se realiza el análisis estadístico descriptivo de la información obtenida.

1. Niveles de Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Inglés

La siguiente tabla muestra las frecuencias de los puntajes que obtuvieron los sujetos mediante las cinco categorías para clasificar los niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero.

Nivel de Ansiedad	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	27	6.9
Bajo	114	28.9
Medio	149	37.8
Alto	91	23.1
Muy Alto	13	3.3
Total	394	100.0

Tabla 7. Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés



Gráfica 1. Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés

En la tabla 7 y gráfica 1 se puede observar que la distribución de los datos tiende hacia la normalidad, con una ligera inclinación hacia los niveles bajos. La media obtenida en la puntuación de ansiedad hacia el idioma extranjero es de 74.48 puntos, la mediana es de 75 puntos mientras que la moda, es decir, el puntaje que más se repitió entre los alumnos es de 61 puntos.

1.1 Dimensiones de la FLCAS

Para conocer cómo se distribuyen los niveles de ansiedad en las tres dimensiones que conforman la escala, se realiza el mismo análisis a cada una de ellas y de esta manera se conoce en cuál de ellas, los alumnos presentan niveles de ansiedad más altos.

Aprehensión en la Comunicación

En la dimensión de *Aprehensión en la Comunicación* (tabla 18), es posible observar cómo una mayor cantidad de alumnos presentan niveles altos de ansiedad, con un porcentaje de 39.6% en contraste al 28.5% de alumnos cuyos niveles son bajos.

Niveles de Ansiedad	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	31	7.9
Bajo	81	20.6
Medio	126	32.0
Alto	127	32.2
Muy Alto	29	7.4
Total	394	100.0

Tabla 8. Niveles de Ansiedad: Aprehensión en la Comunicación

Ansiedad hacia los exámenes

Sobre la siguiente dimensión, *Ansiedad hacia los exámenes*, también es de resaltar que el número de alumnos con niveles altos es mayor (30.2%) en comparación con quienes presentan niveles bajos (28.5%); aunque hay que señalar que el mayor porcentaje se encuentra en el nivel medio de ansiedad con un 41.4%.

Niveles de Ansiedad	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	18	4.6
Bajo	94	23.9
Medio	163	41.4
Alto	103	26.1
Muy Alto	16	4.1
Total	394	100.0

Tabla 9. Niveles de Ansiedad: Ansiedad hacia los exámenes

Miedo a la valoración negativa

Para la dimensión del *Miedo a la valoración negativa*, el porcentaje de alumnos con niveles altos disminuye comparándolo con las dimensiones señaladas anteriormente; 27.5% de alumnos presenta niveles altos, mientras que el 44.2% demuestra tener niveles bajos de ansiedad.

Niveles de Ansiedad	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	42	10.7
Bajo	132	33.5
Medio	112	28.4
Alto	94	23.9
Muy Alto	14	3.6
Total	394	100.0

Tabla 10. Niveles de Ansiedad: Miedo a la Valoración Negativa

Dentro de las dos dimensiones de la escala donde se encuentran los aspectos que estimulan mayores niveles de ansiedad hacia el idioma, es decir la *Aprehensión en la comunicación* y la *ansiedad en los exámenes*, es posible encontrar a los reactivos cuyos porcentajes de frecuencia son mayores en los niveles altos de ansiedad hacia el aprendizaje, los cuales se muestran en la siguiente tabla.

Dimensión	Reactivo	Niveles Altos
Ansiedad hacia los exámenes	10. Me preocupan las consecuencias de reprobar la materia de inglés	74.75%
	12. En la clase de inglés, puedo ponerme tan nervioso(a) que olvido cosas que sé	40.55%
	16. Me siento ansioso(a) incluso cuando estoy bien preparado(a) para la clase de inglés	36.81%
Aprehensión en la comunicación	1. Cuando hablo en mi clase de inglés, no me siento del todo seguro(a)	47.77%
	15. Me incomoda no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo	45.03%
	9. Me entra el pánico cuando tengo que hablar sin haberme preparado en la clase de inglés	40.6%
	30. Me siento abrumado(a) por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar en inglés	39.6%
Miedo a la valoración negativa	24. Me siento muy avergonzado(a) al hablar en inglés frente a otros estudiantes	32.84%
	33. Me pongo nervioso(a) cuando el profesor de inglés pregunta algo que no tengo preparado	39.85%
	23. Siento que mis compañeros hablan mejor que yo en inglés	32.33%

Tabla 11. Reactivos con mayor porcentaje en los niveles altos de Ansiedad

Las afirmaciones que comprenden a los reactivos anteriormente mencionados incorporan los diferentes factores que están potencialmente asociados con la presencia de la ansiedad hacia el idioma en el aula, como lo son la motivación, el autoestima, la percepción que el alumno tiene de sí mismo, así como del dominio que tiene del idioma y su aprendizaje, al igual que los procedimientos e interacciones que se presentan en clase.

Mientras que dentro de la dimensión de la *Ansiedad hacia los exámenes*, se contemplan características como la participación en clase cuando el alumno es evaluado, la falta de atención, las consecuencias de reprobación, el olvido de lo aprendido, la asistencia a clases, así como la confusión.

2. Factores Potencialmente Asociados a Ansiedad hacia el Aprendizaje del Idioma Inglés

En seguida, se realiza un análisis más detallado para intentar observar la manera en que se encuentran asociados los aspectos que anteriormente se mencionaron y examinaron sobre los distintos niveles de ansiedad hacia el idioma.

Inicialmente, se utilizan tablas de contingencia con el objetivo de obtener una descripción en forma de frecuencias y porcentajes sobre la relación que existe entre los Niveles de Ansiedad y los demás factores explorados; de esta manera, se intenta dar una interpretación a las asociaciones de la variable dependiente para la muestra estudiada.

Posteriormente, para lograr una descripción de manera numérica de la relación entre las variables medidas, se realiza la prueba estadística de Pearson, para así obtener el coeficiente de correlación y conocer la magnitud con la que se relacionan las variables estudiadas. Además, con la información recuperada de la muestra, se pretende estimar el valor de la variable *Niveles de Ansiedad* mediante un análisis de regresión lineal.

No se intenta establecer alguna relación de causa-efecto en las variables, si no que se intenta explicar los cambios en la variable dependiente resultantes de la asociación que el resto de las variables tienen sobre ella, por lo que a continuación se muestran los aspectos que mostraron tener cierta influencia en el incremento o decremento de este tipo de ansiedad, recordando que los niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés están clasificados de la siguiente manera:

Muy Bajo: 26 – 46

Bajo: 47 – 67

Medio: 68 – 88

Alto: 89 – 109 y

Muy Alto: 110 – 130

2.1 Características Generales

Nivel de inglés cursado

La mayoría de los alumnos encuestados se encontraba durante el periodo de la aplicación del instrumento, estudiando en los niveles tres y cuatro del idioma, con un 26.1% y un 28.2%, respectivamente.

Nivel de inglés	Frecuencia	Porcentaje
1	26	6.6
2	91	23.1
3	103	26.1
4	111	28.2
5	27	6.9
6	8	2.0
7	11	2.8
8	17	4.3
Total	394	100.0

Tabla 12. Número de alumnos según el nivel de inglés cursado

Podemos observar (ver tabla 13) en relación con el nivel que cursan, cómo los niveles de ansiedad incrementan; es decir, del total de los alumnos que cursan el nivel cuatro, 34.2% demuestran tener niveles altos de ansiedad, a diferencia del 33.3% cuyos niveles son bajos. Del mismo modo, el 29.1% del total de alumnos que cursan el nivel tres de inglés presentan altos niveles de ansiedad.

Recordemos que para la mayoría de los estudiantes, durante el periodo de aplicación del instrumento, son obligatorios en la universidad aprobar los primeros cuatro niveles, por lo que en este grupo de alumnos hay una tendencia mayor hacia la presencia de la ansiedad.

Es de notar además, que quienes tienen que aprobar más de 4 cursos, son los que muestran los menores porcentajes de ansiedad de la muestra total.

Nivel de Inglés	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
1	2 7.7%	7 26.9%	13 50.0%	2 7.7%	2 7.7%
2	7 7.7%	29 31.9%	35 38.5%	18 19.8%	2 2.2%
3	2 1.9%	26 25.2%	45 43.7%	30 29.1%	0 0.0%
4	9 8.1%	28 25.2%	36 32.4%	29 26.1%	9 8.1%
5	1 3.7%	9 33.3%	11 40.7%	6 22.2%	0 0.0%
6	0 0.0%	3 37.5%	3 37.5%	2 25.0%	0 0.0%
7	3 27.3%	4 36.4%	2 18.2%	2 18.2%	0 0.0%
8	3 17.6%	8 47.1%	4 23.5%	2 11.8%	0 0.0%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 13. Niveles de Ansiedad y nivel de inglés cursado

Edad

La siguiente tabla muestra las edades de los alumnos inscritos en los cursos que fueron encuestados para esta investigación, las cuales fueron agrupadas para una lectura más rápida de los resultados. Ésta oscila entre los 16 a los 35 años, siendo los 18 años la moda con un 28.7% del total, seguido de los 19 años con 20.3%.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
16-17	30	7.6
18-21	299	75.9
22-24	50	12.7
25-35	15	3.8
Total	394	100.0

Tabla 14. Número de alumnos según su edad

A pesar de que este factor tampoco se manifiesta como influyente en la presencia de la ansiedad, también es interesante observar que los alumnos que se encuentran dentro del rango

de 16-17 años, el 36.6% de ellos manifiestan niveles altos de ansiedad, al igual que el 33.3% de los alumnos cuya edad es mayor a los 24.

Edad		Niveles de Ansiedad				
		Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Años	16-17	2	7	10	11	0
		6.6%	23.3%	33.3%	36.6%	0%
	18-21	22	90	111	64	12
		7.35%	30.1%	37.1%	21.4%	4.0%
	22-24	2	16	20	11	1
		4.0%	32.0%	40.0%	22.0%	2.0%
	25-35	1	1	8	5	0
		6.6%	6.6%	53.3%	33.3%	0.0%
Total	27	114	149	91	13	
	6.9%	28.9%	37.8%	23.1%	3.3%	

Tabla 15. Niveles de Ansiedad y Edad

Sexo

En cuanto a la variable de sexo, la muestra se observa un tanto equilibrada, sin embargo, el porcentaje de mujeres es ligeramente mayor con un 57.6%, mientras que el de hombres que participaron en la muestra es de 42.4% (ver tabla 16).

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	227	57.6
Masculino	167	42.4
Total	394	100.0

Tabla 16. Número de alumnos según su sexo

Esta variable muestra una correlación negativa media de $-.204$, disminuyendo 7.682 puntos para el sexo masculino. Esto indica que las mujeres presentan puntajes de ansiedad de 77.736, mientras que los hombres de 70.05.

También es destacable el porcentaje de mujeres cuyos niveles de ansiedad son altos; ya que es un 34.3% del total de las mujeres que respondieron la encuesta, en contraste con el 15.6% del total de hombres (ver tabla 17).

Sexo	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Femenino	10	58	81	70	8
	4.4%	25.6%	35.7%	30.8%	3.5%
Masculino	17	56	68	21	5
	10.2%	33.5%	40.7%	12.6%	3.0%
Total	27	114	149	91	13
	6.9%	28.9%	37.8%	23.1%	3.3%

Tabla 17. Niveles de Ansiedad y sexo

Semestre

En la siguiente tabla (ver tabla 18) es posible observar que el 49% de los alumnos encuestados cursan el primer semestre de su carrera, mientras que el 10.9% el tercero. El resto de los sujetos se distribuye entre los demás semestres, lo cual pudiera reflejar el interés de los alumnos por cubrir oportunamente con este requisito de titulación. Este factor tampoco muestra alguna correlación respecto a los niveles de ansiedad.

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
1	193	49.0
2	33	8.4
3	43	10.9
4	25	6.3
5	37	9.4
6	13	3.3
7	18	4.6
8	15	3.8
9	11	2.8
10	6	1.5
Total	394	100.0

Tabla 18. Número de alumnos según el semestre que cursan

Turno

Poco menos de la mitad del total de los alumnos encuestados se encuentra tomando sus clases de inglés después del mediodía, es decir, durante el turno vespertino, con un 46.4% de la

muestra, seguido de un 34.5% de estudiantes que asisten a clases durante el turno sabatino y un 19% durante el turno matutino (ver tabla 19).

Turno	Frecuencia	Porcentaje
Matutino	75	19.0
Sabatino	136	34.5
Vespertino	183	46.4
Total	394	100.0

Tabla 19. Número de alumnos por turno

En la tabla 20 es posible apreciar que el 32.8% de los alumnos que cursan durante la tarde, presentan niveles más altos de ansiedad, en comparación con aquellos que lo hacen durante la mañana, con sólo el 16%.

Turno	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Matutino	11	22	30	9	3
	14.7%	29.3%	40.0%	12.0%	4.0%
Sabatino	8	44	52	26	6
	5.9%	32.4%	38.2%	19.1%	4.4%
Vespertino	8	48	67	56	4
	4.4%	26.2%	36.6%	30.6%	2.2%
Total	27	114	149	91	13
	6.9%	28.9%	37.8%	23.1%	3.3%

Tabla 20. Número de alumnos según el semestre que cursan

Centro Académico y Carrera

En la tabla 21 se muestra el número de alumnos inscritos en la universidad durante la aplicación de la encuesta, de acuerdo con el Centro académico al que pertenecen y el nivel de inglés que deben acreditar como requisito.

Es el C. de Ciencias Económicas y Administrativas el que cuenta con el mayor porcentaje de alumnos encuestados con un 26.9% del total de la muestra, observando que el 7.1% cursa la carrera de Contador Público y 6.1% la licenciatura en Administración de empresas, ambas pertenecientes a este centro. El 5.6% son alumnos de Enfermería del C. de Ciencias de la Salud;

del C. de Ciencias Básicas, 4.1% de los alumnos estudian la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales y en el C. de Ciencias Sociales y Humanidades el 3.8% son alumnos de la licenciatura en Derecho (ver tabla 22).

Centro	Nivel requerido	Alumnos inscritos	Alumnos encuestados	Porcentaje
C.C.I.	6	776	31	3.99%
C.C.E.	4-6	571	6	1.05%
C.A.C.	4	451	12	2.66%
C.C.A.	4	635	15	2.36%
C.C.B.	4-6	2344	80	3.41%
C.C.S.	4	2570	53	2.06%
C.C.D.C.	4	1909	44	2.32%
C.C.E.A.	4-8	2848	106	3.72%
C.C.S.H.	4	2512	47	1.87%
Total		14606	394	23.5%

Tabla 21. Número de alumnos por Centro académico

Centro	Carrera	Frecuencia	Porcentaje
CCI	Ing. Automotriz	10	2.5
	Ing. Biomédica	7	1.8
	Ing. Robótica	7	1.8
CCE	Lic. en Agronegocios	3	0.8
CAC	Lic. en Letras Hispánicas	7	1.8
CCA	Medicina Veterinaria y Zootecnia	8	2
CCB	Ing. en Sistemas Computacionales	16	4.1
	Lic. en Tecnologías de Información	14	3.6
CCS	Lic. en Enfermería	22	5.6
	Médico Cirujano	11	2.8
CCD	Lic. en Diseño de Moda en Indumentaria y Textiles	10	2.5
	Lic. en Diseño Gráfico	11	2.8
CCEA	Contador Público	28	7.1
	Lic. en Administración de Empresas	24	6.1
	Lic. en Mercadotecnia	15	3.8
CCSH	Lic. en Derecho	15	3.8

Tabla 22. Número de alumnos por carrera

2.2 Factores Asociados a los Altos Niveles de Ansiedad

Ansiedad hacia las Actividades Comunicativas Orales

Anteriormente, al analizar cada una de las dimensiones que de acuerdo con Horwitz et.al. conforman la *Ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés*, se logró observar a un mayor porcentaje de alumnos que presentan niveles *altos* de ansiedad en la dimensión denominada *Aprehensión en la Comunicación*.

Esto permite señalar que los alumnos manifiestan una mayor ansiedad al intentarse comunicar de manera verbal dentro del aula. De esta manera, se analizan los niveles de *Ansiedad hacia las actividades comunicativas orales*, utilizando las siete aseveraciones desarrolladas por Greer (2003) que describen el posible comportamiento de los alumnos al desempeñarse de manera oral en clase.

Para obtener el puntaje de los niveles de este tipo de ansiedad, se transforman los valores de las respuestas de los estudiantes, utilizando el mismo procedimiento que con la escala FLCAS, se contabilizan los puntos para cada afirmación; de esta manera, quienes no presentan este tipo de ansiedad, obtienen un puntaje de 0, categorizándose como nivel muy bajo de ansiedad, mientras que aquellos que la manifiestan en cada situación presentada, obtienen un puntaje de 7, categorizándose como nivel muy alto.

	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	95	24.1
Bajo	159	40.4
Alto	113	28.7
Muy Alto	27	6.9
Total	394	100.0

Tabla 23. Niveles de Ansiedad en Actividades Comunicativas Orales

De esta manera podemos observar en la tabla anterior, que a pesar de que predominan los niveles bajos de este tipo de ansiedad, existe un considerable número de alumnos (35.6%) cuyos niveles son altos.

Además, la ansiedad durante actividades comunicativas orales presenta una correlación positiva media de 0.607, indicando que tiene una influencia sobre la variable dependiente de un 36.9%.

Correlación de Pearson	R cuadrado	Coeficientes	
		Constante	A.C.O.
.607	.369	55.849	6.537

Tabla 24. Correlación de Pearson en Actividades Comunicativas Orales

Se observa así, que aquellos alumnos cuyos niveles de *Ansiedad hacia las Actividades Comunicativas Orales* son *bajos*, también permanecen dentro de los niveles *bajos* de ansiedad hacia el idioma, ya que sus puntuaciones sobre esta última variable van desde los 55.849 puntos, y quienes tienen niveles *altos*, en este tipo de ansiedad, obtienen puntuaciones hasta los 101.605 puntos, entrando así en los niveles *altos* de la *ansiedad hacia el aprendizaje del idioma*.

Actividades Comunicativas Orales	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy Bajo	19 20.0%	45 47.4%	22 23.2%	6 6.3%	3 3.2%
Bajo	7 4.4%	55 34.6%	73 45.9%	23 14.5%	1 .6%
Alto	1 .9%	14 12.4%	50 44.2%	41 36.3%	7 6.2%
Muy Alto	0 .0%	0 .0%	4 14.8%	21 77.8%	2 7.4%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 25. Niveles de Ansiedad en Actividades Comunicativas Orales

De esta manera, es posible observar cómo los niveles de ansiedad hacia el aprendizaje en los alumnos permanecen dentro de las mismas categorías en aquellos cuyos niveles de ansiedad en actividades comunicativas orales son *altos* (42.5%) y muy altos (85.2%), siendo estos porcentajes mayores que en las otras categorías.

Auto Percepción del Dominio del idioma inglés

La importancia de factores como la autoestima y la motivación durante el desarrollo de actividades en el idioma extranjero, repercute también sobre los niveles de ansiedad en los alumnos.

Así pues, se les pregunta a los estudiantes acerca del nivel del idioma que consideran dominar, así como de las principales habilidades básicas que lo conforman, mediante la pregunta: *¿Cuál consideras que es tu nivel de dominio de inglés?*, ofreciéndoles como posibles respuestas, los niveles en los que están divididos los cursos impartidos en el PILE (1-8) durante el periodo de aplicación del instrumento.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
1: Principiante	74	18.8
2: Elemental	117	29.7
3: Elemental superior	66	16.8
4: Intermedio inferior	43	10.9
5: Intermedio	63	16.0
6: Intermedio superior	21	5.3
7: Avanzado	5	1.3
8: Avanzado superior	5	1.3
Total	394	100.0

Tabla 26. Número de alumnos por percepción de nivel de dominio del inglés

Del total de los alumnos, 29.7% considera dominar en un nivel *elemental* el idioma, seguido del 18.8% que considera dominar un nivel menor a éste. Y es a través de estas respuestas que se logra apreciar que, del porcentaje de alumnos que consideran su nivel de inglés como *principiante* (ver tabla 26), 48.7% de ellos presentan niveles de ansiedad *altos* (ver tabla 27), al igual que el 28.2% de alumnos que consideran su nivel de inglés como *elemental*.

Nivel de Dominio	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
1: Principiante	3 4.1%	11 14.9%	24 32.4%	29 39.2%	7 9.5%
2: Elemental	3 2.6%	26 22.2%	55 47.0%	29 24.8%	4 3.4%
3: Elemental superior	3 4.5%	21 31.8%	27 40.9%	14 21.2%	1 1.5%
4: Intermedio inferior	1 2.3%	19 44.2%	13 30.2%	9 20.9%	1 2.3%
5: Intermedio	9 14.3%	24 38.1%	22 34.9%	8 12.7%	0 0.0%
6: Intermedio superior	4 19.0%	8 38.1%	7 33.3%	2 9.5%	0 0.0%
7: Avanzado	3 60.0%	1 20.0%	1 20.0%	0 0.0%	0 0.0%
8: Avanzado superior	1 20.0%	4 80.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 27. Niveles de Ansiedad y percepción de nivel de dominio del inglés

Auto Percepción del Dominio de las Habilidades del Idioma

En relación con la percepción sobre el dominio de las principales habilidades del idioma (comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura y gramática), es posible observar una inclinación considerable hacia los niveles *altos* de ansiedad en los alumnos que consideran el dominio de éstas como *malo* y se presentan de la siguiente manera.

Habilidades Productivas

Escritura (Writing):

Del total de los encuestados que considera tener un nivel *malo* o *muy malo* de dominio en escritura (writing), es notoria la inclinación hacia los niveles altos de ansiedad que presentan, ya que 52.3% del total de alumnos que consideran *malo* su dominio de escritura, se encuentran dentro de estos niveles, mientras que de los aquellos (58.4%) que consideran su dominio como *muy malo*, también presentan niveles altos de ansiedad (ver tabla 28).

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy bueno	2 13.3%	5 33.3%	5 33.3%	1 6.7%	2 13.3%
Bueno	16 12.4%	48 37.2%	42 32.6%	21 16.3%	2 1.6%
Regular	7 3.6%	53 27.2%	87 44.6%	44 22.6%	4 2.1%
Malo	2 4.8%	7 16.7%	11 26.2%	19 45.2%	3 7.1%
Muy malo	0 0.0%	1 8.3%	4 33.3%	5 41.7%	2 16.7%
Total	27 6.9%	114 29.0%	149 37.9%	90 22.9%	13 3.3%

Tabla 28. Niveles de Ansiedad y Percepción del Dominio de Writing

Expresión Oral (Speaking):

La siguiente habilidad presenta una correlación también negativa de 0.372, influyendo así en un 13.8% en la variable ansiedad. De esta manera, aquellos alumnos que consideran malo su dominio de esta habilidad, presentan puntajes de ansiedad desde 92.19, siendo estos niveles altos, mientras que quienes consideran lo contrario, presentan puntajes de 56.85.

Correlación de Pearson	R cuadrado	Coeficientes	
		Constante	Dom. Speaking
-.372	.138	101.025	-8.835

Tabla 29. Correlación de Pearson del Dominio de Speaking

Es así que del total de alumnos encuestados que considera tener un dominio *malo* de esta habilidad, el 42.1% presenta niveles *altos* de ansiedad, mientras que de los alumnos que consideran *muy malo* su dominio, el 80% se encuentra también dentro de los niveles *altos* de ansiedad (ver tabla 30).

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy bueno	3 30.0%	3 30.0%	3 30.0%	0 0.0%	1 10.0%
Bueno	12 15.4%	30 38.5%	26 33.3%	7 9.0%	3 3.8%
Regular	12 5.3%	74 32.7%	87 38.5%	50 22.1%	3 1.3%
Malo	0 0.0%	7 10.9%	30 46.9%	23 35.9%	4 6.2%
Muy malo	0 0.0%	0 0.0%	3 20.0%	10 66.7%	2 13.3%
Total	27 6.9%	114 29.0%	149 37.9%	90 22.9%	13 3.3%

Tabla 30. Niveles de Ansiedad y Percepción del Dominio de Speaking

Habilidades Receptivas

Comprensión Auditiva (Listening):

Del porcentaje total de alumnos que considera *malo* el dominio de comprensión auditiva (listening), el 37.6% presenta niveles altos de ansiedad, al igual que de los alumnos que consideran *muy malo* su dominio, 54.5% presentan también niveles altos de ansiedad (ver tabla 31).

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy bueno	3 25.0%	5 41.7%	3 25.0%	1 8.3%	0 0.0%
Bueno	13 12.4%	30 28.6%	44 41.9%	16 15.2%	2 1.9%
Regular	9 5.2%	57 32.8%	68 39.1%	36 20.7%	4 2.3%
Malo	2 2.9%	17 24.6%	24 34.8%	23 33.3%	3 4.3%
Muy malo	0 0.0%	5 15.2%	10 30.3%	14 42.4%	4 12.1%
Total	27 6.9%	114 29.0%	149 37.9%	90 22.9%	13 3.3%

Tabla 31. Niveles de Ansiedad y Percepción del Dominio de Listening

Lectura (Reading):

Para esta habilidad, también se reconoce una correlación de tipo negativa; ésta es de -.266, indicando un 7% de influencia sobre los niveles de ansiedad. De acuerdo con ello, los alumnos que consideran *malo* su dominio de lectura, poseen niveles de ansiedad que van de los 92. 942, los cuales son altos, y aquellos que opinan lo contrario de 64.71, es decir, niveles bajos.

Del total de alumnos que considera *malo* su dominio hacia esta habilidad, es notable la inclinación hacia los niveles altos de ansiedad en ellos, con un 50% del total de estos alumnos.

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy bueno	6 17.6%	14 41.2%	9 26.5%	4 11.8%	1 2.9%
Bueno	18 9.2%	66 33.7%	75 38.3%	35 17.9%	2 1.0%
Regular	3 2.0%	31 20.9%	60 40.5%	45 30.4%	9 6.1%
Malo	0 0.0%	3 21.4%	4 28.6%	6 42.9%	1 7.1%
Muy malo	0 0.0%	0 0.0%	1 100.0%	0 0.0%	0 0.0%
Total	27 6.9%	114 29.0%	149 37.9%	90 22.9%	13 3.3%

Tabla 32. Niveles de Ansiedad y Percepción del Dominio de Reading

Gramática (Grammar):

Se observa también una ligera inclinación hacia los niveles altos de ansiedad en los alumnos que consideran como *malo* o *muy malo* el dominio de esta habilidad; aunque es menor a las demás habilidades, 33.7% de los alumnos que consideran *malo* su dominio, así como 68.8% de los que lo consideran *muy malo*, presentan estos niveles altos de ansiedad.

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy bueno	0 0.0%	4 40.0%	4 40.0%	0 0.0%	2 20.0%
Bueno	16 14.5%	39 35.5%	32 29.1%	20 18.2%	3 2.7%
Regular	9 4.5%	55 27.4%	90 44.8%	45 22.4%	2 1.0%
Malo	1 1.8%	16 28.6%	19 33.9%	18 32.1%	2 3.6%
Muy malo	1 6.2%	0 0.0%	4 25.0%	7 43.8%	4 25.0%
Total	27 6.9%	114 29.0%	149 37.9%	90 22.9%	13 3.3%

Tabla 33. Niveles de Ansiedad y Percepción del Dominio de Grammar

Percepción sobre el Aprendizaje del Idioma Inglés

Dificultad del idioma

Otro de los factores que reflejó influencia en la presencia de niveles altos de la ansiedad hacia el idioma, fue la percepción de los alumnos sobre la dificultad hacia el idioma y sus habilidades; ya que, con una correlación negativa de $-.370$, esta variable tiene una influencia de 13.7% sobre los niveles de ansiedad hacia el idioma.

Obteniendo de esta manera, quienes consideran *difícil* el idioma, puntuaciones en los niveles de ansiedad de 95.262, es decir niveles *altos*; a diferencia de quienes lo consideran como *fácil*, quienes obtienen puntajes de 55.07, es decir *bajos*.

Correlación de Pearson	R cuadrado	Coeficientes	
		Constante	Dif. Idioma
-.370	.137	105.391	-10.048

Tabla 34. Correlación de Pearson en la Percepción de la Dificultad del Idioma

Respecto a este factor, podemos observar también que aquellos que consideran al idioma *difícil* o *muy difícil*, poseen niveles más altos de ansiedad. En un sentido contrario, aquellos

alumnos que consideran que el idioma es *muy fácil* o *fácil*, son los que muestran los niveles más bajos de ansiedad (ver tabla 35).

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy fácil	2 28.6%	2 28.6%	2 28.6%	1 14.3%	0 0.0%
Fácil	13 14.9%	41 47.1%	26 29.9%	5 5.7%	2 2.3%
Regular	10 4.3%	66 28.4%	91 39.2%	62 26.7%	3 1.3%
Difícil	2 3.1%	5 7.7%	30 46.2%	21 32.3%	7 10.8%
Muy difícil	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 50.0%	1 50.0%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 35. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad del Inglés

Habilidades Productivas

Escritura (Writing):

Dentro de las habilidades productivas del idioma, con una correlación también de tipo negativa de -2.42, la escritura influye solamente en un 5.9% en el decremento de los niveles de ansiedad, comenzando desde niveles medios de ansiedad con 86.926 puntos en aquellos alumnos que consideran *difícil* esta habilidad, y concluyendo en 64.502 puntos, es decir con niveles bajos para quienes la consideran *fácil*.

A pesar de esto, se observa cómo el 36.8% de los alumnos que consideran *difícil* la habilidad de escritura, al igual que el 60% de los que la consideran como *muy difícil*, poseen *altos* niveles de ansiedad. También aquí se aprecia una tendencia contraria en quienes consideran que la escritura es *fácil* o *muy fácil* (ver tabla 36).

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy fácil	2 14.3%	4 28.6%	7 50.0%	1 7.1%	0 0.0%
Fácil	16 12.2%	50 38.2%	41 31.3%	22 16.8%	2 1.5%
Regular	7 3.7%	51 27.0%	77 40.7%	47 24.9%	7 3.7%
Difícil	2 4.1%	9 18.4%	20 40.8%	16 32.7%	2 4.1%
Muy difícil	0 0.0%	0 0.0%	4 40.0%	4 40.0%	2 20.0%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 36. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad de Writing

Expresión Oral (Speaking):

La siguiente habilidad productiva del idioma presenta una correlación de tipo negativa con los niveles de ansiedad de -0.382, con un porcentaje de 14.6% de influencia en estos. Quienes consideran *difícil* expresarse oralmente en clase, poseen puntajes de 92.257, indicando niveles altos de ansiedad, y en los que opinan lo contrario se obtienen niveles bajos de hasta 48.137.

Correlación de Pearson	R cuadrado	Coeficientes	
		Constante	Dif. Speaking
-.382	.146	101.081	-8.824

Tabla 37. Correlación de Pearson en la Percepción de la Dificultad de Speaking

De esta manera, del total de alumnos que consideran esta habilidad como *difícil*, 41.5% presentan niveles altos de ansiedad, al igual que el 70% de aquellos que la consideran como *muy difícil* (ver tabla 38).

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy fácil	4 33.3%	4 33.3%	3 25.0%	1 8.3%	0 0.0%
Fácil	11 12.8%	35 40.7%	26 30.2%	13 15.1%	1 1.2%
Regular	11 5.4%	63 31.0%	82 40.4%	41 20.2%	6 3.0%
Difícil	1 1.2%	12 14.6%	35 42.7%	31 37.8%	3 3.7%
Muy difícil	0 0.0%	0 0.0%	3 30.0%	4 40.0%	3 30.0%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 38. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad de Speaking

Habilidades Receptivas

Comprensión Auditiva (Listening):

Del total de alumnos que consideran *difícil* la habilidad de comprensión auditiva, un 33.3% presentan *altos* índices de ansiedad, al igual que el 35.7% de los que la consideran *muy difícil*. Por el contrario, entre los alumnos que consideran *fácil* esta habilidad, los niveles de ansiedad que predominan son bajos (ver tabla 39).

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy fácil	1 8.3%	4 33.3%	4 33.3%	3 25.0%	0 0.0%
Fácil	13 14.4%	27 30.0%	34 37.8%	14 15.6%	2 2.2%
Regular	9 5.1%	58 33.0%	64 36.4%	41 23.3%	4 2.3%
Difícil	4 4.6%	21 24.1%	33 37.9%	26 29.9%	3 3.4%
Muy difícil	0 0.0%	4 14.3%	14 50.0%	6 21.4%	4 14.3%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 39. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad de Listening

Lectura (Reading):

La correlación que existe entre la dificultad de la lectura y los niveles de ansiedad es de -0.276, también de tipo negativa, influyendo así en un 7.6% sobre los niveles de ansiedad. Con puntajes de 91.984 (niveles altos) para quienes la consideran *difícil*, y de 64.608 (niveles bajos) para quienes piensan que es *fácil*.

Es así que para los alumnos que consideran la habilidad de la lectura (reading) como *difícil*, 68.2% poseen niveles *altos* de ansiedad (ver tabla 40).

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy fácil	8 22.9%	15 42.9%	9 25.7%	3 8.6%	0 0.0%
Fácil	14 7.9%	59 33.1%	64 36.0%	39 21.9%	2 1.1%
Regular	5 3.2%	37 23.7%	71 45.5%	37 23.7%	6 3.8%
Difícil	0 0.0%	2 9.1%	5 22.7%	11 50.0%	4 18.2%
Muy difícil	0 0.0%	1 50.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 50.0%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 40. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad de Reading

Gramática (Grammar):

También es posible observar niveles mayores en aquellos alumnos que consideran como *difícil* o *muy difícil* la gramática del idioma, ya que 34.8% de los que opinan que es difícil, así como el 58.8% de los que la consideran como muy difícil presentan estos altos niveles de ansiedad. Al igual que con las otras habilidades, quienes consideran fácil o muy fácil a la gramática, muestran niveles menores de ansiedad (ver tabla 41).

Niveles de Ansiedad					
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Muy fácil	2 12.5%	6 37.5%	6 37.5%	2 12.5%	0 0.0%
Fácil	13 14.1%	31 33.7%	31 33.7%	14 15.2%	3 3.3%
Regular	9 4.5%	60 29.7%	82 40.6%	48 23.8%	3 1.5%
Difícil	2 3.0%	14 21.2%	27 40.9%	20 30.3%	3 4.5%
Muy difícil	1 5.9%	3 17.6%	3 17.6%	6 35.3%	4 23.5%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 41. Niveles de Ansiedad y Percepción de la Dificultad de Grammar

Asignación al nivel estudiado

Aun cuando el 65% del total de los alumnos encuestados se encuentra estudiando el respectivo nivel del idioma como resultado del examen de colocación (ver tabla 42), 22.1% de ellos (ver tabla 43) consideran que la asignación al nivel que actualmente estudian, no fue el adecuado.

	Frecuencia	Porcentaje
Aprobación del nivel anterior	117	29.7
Examen de colocación	256	65.0
Recurso el nivel	21	5.3
Total	394	100.0

Tabla 42. Número de alumnos por forma de asignación al nivel estudiado

	Frecuencia	Porcentaje
No	87	22.1
Sí	307	77.9
Total	394	100.0

Tabla 43. Número de alumnos que consideran No estar correctamente ubicados al nivel de inglés asignado

A pesar de que la correlación resultante para esta variable es débil, es destacable observar que del total de alumnos que no consideran correcta su ubicación en el nivel del idioma, 33.3% presentan niveles de ansiedad altos y 6.9% niveles muy altos (ver tabla 44).

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
No	11 12.6%	18 20.7%	23 26.4%	29 33.3%	6 6.9%
Sí	16 5.2%	96 31.3%	126 41.0%	62 20.2%	7 2.3%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 44. Niveles de Ansiedad y percepción de asignación correcta al nivel

Algunas de las principales razones por la que los alumnos expresan de tal manera su percepción acerca de la colocación al nivel que estudian, tienen que ver principalmente con el hecho de que, en el nivel que se encuentran cursando, estudian temas que debieron haber aprendido durante niveles anteriores. Cabe mencionar que estos alumnos muestran niveles *altos* de ansiedad; mientras que quienes consideran estar colocados en un nivel inferior al que dominan, presentan niveles de ansiedad en su mayoría *bajos*.

Recursamiento

El 21.3% de los alumnos (ver tabla 45) afirma haber recurrido alguno de los niveles del idioma al menos una vez, no obstante este aspecto no representa influencia significativa sobre la presencia de niveles de ansiedad.

	Frecuencia	Porcentaje
No	309	78.4
Sí	84	21.3
Total	393	99.7

Tabla 45. Número de alumnos que han recurrido la materia

Sin embargo, al explorar las razones por las cuales los alumnos habían recurrido la materia, se encontró que los alumnos con niveles mayores de ansiedad, recurrieron la materia debido a que no entendían lo que el profesor decía, así como no haber obtenido el conocimiento suficiente para aprobarla.

Calificación Final

Cuando se les pregunta a los alumnos sobre la calificación que consideran obtener al final del semestre, si es que la materia se calificara de manera numérica, se obtiene primeramente una correlación de tipo negativa de $-.426$, influyendo así en un 18.2% sobre los niveles de ansiedad.

De esta manera, quienes consideran que obtendrían un 10 de calificación final, poseen puntajes de ansiedad de 56.842, los que opinan obtener un 9, de 65.579, estableciéndose dentro de los niveles bajos; mientras que quienes opinan obtener un 8 o un 7, se encuentran dentro de los niveles medios con 74.316 y 83.053 puntos respectivamente. En contraste a esto, los alumnos que consideran conseguir una calificación de 6, la cual ya es reprobatoria, o menor a ésta, obtienen puntajes que van de los 91.79 puntos, colocándose dentro de los niveles altos de ansiedad.

Correlación de Pearson	R cuadrado	Coeficientes	
		Constante	Calificación
$-.426$	$.182$	144.212	-8.737

Tabla 46. Correlación de Pearson de calificación que consideran obtener al final del semestre

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
5	0 0.0%	0 0.0%	1 50.0%	1 50.0%	0 0.0%
6	0 0.0%	2 10.5%	6 31.6%	7 36.8%	4 21.1%
7	2 2.5%	10 12.5%	31 38.8%	32 40.0%	5 6.2%
8	9 4.8%	48 25.4%	86 45.5%	42 22.2%	4 2.1%
9	12 13.8%	46 52.9%	22 25.3%	7 8.0%	0 0.0%
10	4 25.0%	8 50.0%	3 18.8%	1 6.2%	0 0.0%
Total	27 6.9%	114 28.9%	149 37.8%	91 23.1%	13 3.3%

Tabla 47. Niveles de Ansiedad y calificación que consideran obtener al final del semestre

Se observa entonces (ver tabla 47), una tendencia hacia los niveles altos en las calificaciones que van desde la mínima aprobatoria, es decir 7 y aquellas menores a ésta. Siendo un 46.2% del total de alumnos con niveles altos y muy altos de ansiedad y que consideran obtener un 7, y aquellos cuyos niveles de ansiedad son altos y muy altos, 57.9% del total de alumnos que consideran que obtendrán un 6.

Las principales razones por la que los alumnos expresan obtener estas calificaciones son: la falla de alguna habilidad del idioma como gramática, comprensión auditiva, expresión oral y vocabulario, al igual que el idioma en conjunto, observando en este último aspecto, niveles más altos de ansiedad. Otras razones que mencionan son la falta de confianza y la falta de tiempo que le dedican en comparación con otras materias de sus carreras.

Experiencias Negativas

Posteriormente, se les cuestiona sobre las experiencias que han tenido en algún periodo del aprendizaje del idioma, resultando en un 42.7% los alumnos que las han tenido de tipo negativas, los cuales además presentan niveles *altos* de ansiedad, debido principalmente a las escuelas (29.6%) y profesores (34.3%) del idioma que previamente tuvieron.

Estos alumnos indican que parte de estas experiencias fueron consecuencia de la (mala) calidad de los profesores, ya que, de acuerdo a sus opiniones, es notable la falta de interés en los maestros por el aprendizaje del idioma en los alumnos, debido a que no explican bien los temas o no aclaran dudas adecuadamente, entre otras razones.

	Frecuencia	Porcentaje
Escuelas anteriores	51	29.6
Maestros	59	34.3
Alumnos	8	4.6
Evaluaciones	36	20.9
Reprobación	18	10.4

Tabla 48. Número de estudiantes que han experimentado experiencias negativas

Sobre los aspectos que los estudiantes consideran que de alguna manera afectan el aprendizaje del idioma, se aprecia que el 33.5% de aquellos que piensan que las estrategias de enseñanza de los maestros afectan su aprendizaje, presenta niveles *altos* de ansiedad.

	Niveles de Ansiedad				
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
Estrategias de enseñanza	7 4.8%	32 21.9%	58 39.7%	44 30.1%	5 3.4%
Actividades formativas de apoyo	3 4.0%	22 29.3%	30 40.0%	16 21.3%	4 5.3%
Instalaciones y laboratorios	0 0.0%	5 29.4%	7 41.2%	3 17.6%	2 11.8%
Material didáctico	1 1.9%	15 28.3%	20 37.7%	16 30.2%	1 1.9%
Número de estudiantes	1 2.0%	9 18.4%	25 51.0%	13 26.5%	1 2.0%
Tiempo disponible	11 4.9%	67 29.6%	84 37.2%	57 25.2%	7 3.1%
Horario del curso	11 10.5%	28 26.7%	38 36.2%	23 21.9%	5 4.8%
Ubicación del salón	2 7.7%	5 19.2%	13 50.0%	6 23.1%	0 0.0%

Tabla 49. Niveles de Ansiedad y aspectos que afectan el aprendizaje

Otro de los factores mencionados y que causan ansiedad en los alumnos, es el relacionado con los materiales didácticos que se utilizan en el salón de clases, tales como el libro de texto, los recursos auditivos y visuales que se emplean para impartir la materia.

El 32.1% de los alumnos que marcaron este aspecto presentan ansiedad también en *altos* niveles. Aunque justo es señalar que este porcentaje no varía mucho con respecto al de los alumnos con menores niveles de ansiedad, al igual que el 28.5% de los jóvenes que mencionaron que el número de alumnos en el salón de clases afecta el aprendizaje del idioma.

Importancia del estudio del idioma

La mayoría de los estudiantes considera el estudio del idioma inglés importante para sus carreras y en especial para sus vidas, debido a que opinan que es primordial para su futuro ejercicio profesional e indispensable para conseguir un mejor empleo.

Sin embargo, el 43.9% de los alumnos expresan que la razón más importante por la que se encuentran estudiando el idioma en esta institución, está enfocada a concluir oportunamente sus estudios universitarios, indicando que su objetivo es el de mejorar sus estudios universitarios (24.2%), obtener créditos académicos (2.5%) y con ello cubrir el requisito de titulación (17.2%).

Razón	Frecuencia	Porcentaje
Para obtener créditos	10	2.5
Para mejorar mis estudios universitarios	95	24.2
Para incrementar futuras oportunidades de empleo	215	54.7
Para cumplir el requisito de egreso	68	17.2
Otro	6	1.5
Total	394	100.0

Tabla 50. Razón más importante por la que estudian inglés en la universidad

Es entonces que al cuestionarles si tenían planeado continuar con los siguientes niveles de inglés que ya no son requisito para obtener la titulación, 27.4% afirma que no lo harían, aunque este factor no muestra influencia en los niveles de ansiedad.

	Frecuencia	Porcentaje
No	108	27.4
Sí	284	72.1

Tabla 51. Niveles de Ansiedad y planes de continuar con los siguientes niveles de inglés

Es importante destacar sin embargo, que los alumnos mencionan como principales razones por las que no planean seguir estudiando el idioma, el hecho de que no tienen tiempo suficiente para dedicarle a su estudio adecuadamente, ya que las distintas materias de sus carreras, les consumen el tiempo libre que tienen.

Del mismo modo, los horarios de las clases de inglés que ofrece la institución no son flexibles a las necesidades de todos los alumnos. Mencionan de esta manera los alumnos que se encuentran estudiando el idioma inglés en la universidad para acreditar el requisito de titulación, más que por aprenderlo.

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN

Después del análisis de la información obtenida, es posible corroborar entonces, cómo es que el modelo sobre la adquisición del segundo idioma que desarrolla Stephen Krashen (1981), en el que propone la existencia metafórica de una barrera o filtro de tipo afectivo que impide a la persona lograr la adquisición del idioma, sucede durante el proceso de aprendizaje del idioma en los estudiantes universitarios.

De igual manera, se puede comprobar que este filtro puede deberse a la existencia de factores como la ansiedad (Krashen, 1981), ya que si este factor se encuentra en niveles altos, la adquisición del idioma no podrá culminarse adecuadamente, lo que pudiera provocar el fracaso del aprendizaje del idioma.

En base al cálculo del índice de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero, mediante la sumatoria de los 26 reactivos resultantes del análisis factorial a cada una de las dimensiones que conforman la escala de ansiedad FLCAS, es posible demostrar, como principal hallazgo de este estudio que, efectivamente los alumnos presentan distintos niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma.

La mayoría de los estudiantes demuestran poseer niveles *medios* de este tipo de ansiedad, sin embargo, es considerable el número de alumnos que presentan índices altos, ya que son 104 alumnos de la muestra que participó en el estudio quienes se encuentran dentro de los niveles *altos* de ansiedad; esto es un 26.6% del total de la muestra estudiada.

Al analizar cada una de las dimensiones que conforman la escala de ansiedad FLCAS para conocer cómo se distribuyen los niveles de ansiedad en éstas, se observa que dentro de las dimensiones *Ansiedad hacia los Exámenes* y *Aprehensión en la Comunicación* hay un mayor número de alumnos que presentan niveles de ansiedad *altos*.

De esta manera, se coincide con Nimmannit (en Sato, 2003) al encontrar dentro de estas dimensiones, el escenario que se presenta durante actividades específicamente orales, con características como el miedo de sufrir vergüenza o humillación, inseguridad y falta de confianza, la participación en clase cuando se es evaluado, etc., lo cual tiene como resultado la evitación por parte de los alumnos de la participación de manera amplia en el salón de clases.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Asimismo, con una correlación media, se encuentra que la *Ansiedad durante actividades comunicativas orales* influye positivamente sobre los niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma. De acuerdo con el análisis realizado, la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma, va incrementando conforme aumenta la ansiedad durante las actividades orales en los alumnos, por lo que aquellos que son más ansiosos durante el desarrollo de este tipo de actividades, presentan niveles también altos hacia el aprendizaje del idioma, coincidiendo con el estudio de Sila (2010) en donde descubre que es durante las actividades en donde el alumno debe comunicarse verbalmente, cuando la ansiedad aumenta en los alumnos.

Recordando que durante el periodo de aplicación, el requisito de titulación para la mayoría de las carreras, era aprobar los primeros cuatro niveles del idioma (nivel A2 del MCER) dentro del porcentaje de los alumnos cuyo índice de ansiedad es mayor, éstos principalmente se encuentran estudiando los niveles 3 y 4 del idioma, lo que pudiera indicar, que los niveles de ansiedad en los alumnos van aumentando conforme se van acercando al nivel meta exigido.

Aun cuando la edad no resultara como un factor influyente en la presencia de la ansiedad en los alumnos, es interesante observar la edad en que más alumnos manifiestan niveles altos de ansiedad, debido a que son aquellos alumnos que tienen entre 16 y 17 años, así como más de 25, quienes además se encuentran fuera del rango de edad para un estudiante universitario, ya que regularmente, los alumnos ingresan a la universidad a los 18 años y concluyen sus estudios a los 23 ó 24, dependiendo del número de semestres del que se conforme cada carrera.

Para la variable de sexo, podemos afirmar que este factor se encuentra de cierta manera asociado con la presencia de la ansiedad, ya que es un mayor porcentaje de mujeres, quienes presentan niveles altos de ansiedad. En contraste con los resultados del estudio realizado por Awan et. al. (2010), las alumnas parecen ser menos ansiosas que los estudiantes varones, mostrando mayor seguridad y enfrentamiento sobre sus sentimientos de ansiedad y nerviosismo.

Teniendo en cuenta estos resultados, se debe enfatizar que para lograr corroborar el fenómeno de la ansiedad sobre los factores anteriormente mencionados dentro del aula, es necesario investigarlo más a fondo en relación a las diferencias de estas variables.

De la misma manera, se debe prestar atención al turno, ya que es durante el vespertino, donde un mayor porcentaje de alumnos, presentan niveles altos de ansiedad, seguido del turno

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sabatino. Sobre la manera en que el turno de los cursos afecta en el aprendizaje de los alumnos, un alumno comenta: “la mayoría de las personas que acudimos los sábados a cursos de inglés es porque obviamente no tenemos tiempo entre semana, cargan mucha tarea y es parte de la evaluación y eso en cierta manera nos afecta a los que entre semana no tenemos tiempo de hacerla”.

También es posible comprobar la afirmación que los Horwitz, Horwitz & Cope (1986) realizan, en la que explican que la ansiedad hacia el idioma extranjero es un fenómeno que implica el auto-concepto y la auto-expresión durante el aprendizaje de lenguas, donde las autopercepciones del alumno, sus creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje del idioma en el aula, pudieran conducir al estudiante a la frustración durante el desarrollo de actividades académicas, haciendo que los alumnos se sientan ansiosos.

Es así que, al cuestionar a los alumnos sobre su percepción hacia el aprendizaje del idioma, primeramente se encontró que un mayor número de los alumnos encuestados considera que su dominio del idioma es elemental o principiante, y es este grupo de alumnos quienes presentan los niveles altos de ansiedad, por lo que pudiera afirmarse que, aun cuando esta variable no muestra correlación estadística significativa sobre la ansiedad, sí existe una evidente relación entre las variables en cuestión.

Así, se destaca lo afirmado por Tseng (2012) en donde explica que la relación que existe entre factores como la autoestima y el sentido del YO con el aprendizaje del idioma pudiera aumentar la ansiedad en los alumnos, lo cual es reflejado en los altos niveles de ansiedad hacia el idioma que se presentan en aspectos como el dominio que consideran tener sobre éste.

Otro aspecto relacionado con la percepción que tienen los alumnos sobre el dominio del idioma, que pudiera también incrementar los niveles de ansiedad en los alumnos, tiene que ver con el hecho de creer que no están correctamente asignados en el nivel del idioma que consideran dominar, ya que de los encuestados que se encuentran cursando el idioma como resultado del examen de colocación, un mayor porcentaje presenta niveles altos de ansiedad, argumentando principalmente que no dominan las reglas gramaticales necesarias, ni tienen el vocabulario suficiente del nivel que se encuentran cursando, así como la necesidad que tienen por reafirmar los temas estudiados en niveles anteriores.

Por otro lado, aquellos alumnos que han reprobado y cursado de nuevo al menos una vez algún nivel del idioma, consideran que esto se debió principalmente al no haber obtenido el conocimiento requerido durante el nivel estudiado, no entendían a lo que el profesor decía y también a no asistir a clases; y aun cuando este aspecto parece no estar asociado significativamente con la presencia de los niveles altos de ansiedad, es importante tener en cuenta las opiniones de los alumnos para evitar incrementar este tipo de ansiedad, ya que son aquellos que no entienden lo que explica el profesor, son quienes poseen mayores niveles de ansiedad en el aula.

En cuanto a la percepción que tienen los alumnos sobre el dominio del idioma, es destacable la inclinación hacia los niveles altos de ansiedad en aquellos alumnos que creen tener un dominio malo en las habilidades de escritura, comprensión auditiva, lectura y gramática. De esta manera, se coincide en los descubrimientos de Leki (1999, en Sila, 2010) sobre la habilidad de la escritura, la cual la asocia con la gramática debido a que éstas pudieran relacionarse durante la elaboración de escritos en el idioma meta, causando miedo en los estudiantes, produciendo así, la ansiedad en el idioma.

Para la habilidad de expresión oral, se encontró además, una correlación positiva sobre la ansiedad, aumentando así estos niveles, mientras va disminuyendo la percepción que tienen los alumnos sobre su dominio en esta habilidad.

En relación a la dificultad que los alumnos consideran sobre el idioma, así como sobre sus habilidades, se encuentra también una correlación hacia los niveles de ansiedad, por lo que quienes consideran difícil el idioma mantienen niveles altos a diferencia de quienes piensan que es fácil, cuyos niveles permanecen bajos. Hay que resaltar que los alumnos que consideran que el dominio del idioma tiene que ver con el esfuerzo y la atención que ellos mismos prestan a la materia, son quienes muestran los niveles más bajos de ansiedad.

De igual manera, el análisis estadístico demostró que quienes consideran difícil las habilidades de escritura, comprensión auditiva y gramática poseen altos niveles de ansiedad. Sin embargo, sólo la habilidad de expresión oral pareciera influir Mayormente estadísticamente en el aumento de los niveles al considerarse éstas como difíciles.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es de esta manera, que se acuerda nuevamente con el estudio realizado por Sila (2010), en donde demuestra la diferencia entre la habilidad de expresión oral y el resto de estas, ya que expresa que, es durante la comunicación verbal en donde principalmente se produce la ansiedad.

Por otro lado, la calificación que los alumnos creen obtener al final del semestre, demuestra también tener una notoria influencia en el incremento de los niveles de ansiedad en los alumnos, ya que entre mayor es la calificación que consideran obtener, menores son las puntuaciones de ansiedad que poseen; es así que, quienes creen reprobado la materia, demuestran tener niveles altos de este tipo de ansiedad. La principal razón que mencionan los alumnos por la que los niveles de ansiedad incrementan en ellos, es el hecho de que consideran al idioma en general como difícil.

Al preguntar a los alumnos sobre las experiencias que han tenido durante el estudio del idioma y que ha afectado de alguna manera su aprendizaje, indican que parte de las experiencias de tipo negativo que han experimentado, fueron consecuencia de la mala calidad de los profesores, ya que de acuerdo a sus opiniones, es notable la falta de interés en los maestros por el aprendizaje del idioma en los alumnos, debido a que no explican bien los temas o no aclaran sus dudas adecuadamente, entre otras razones.

En relación a los procedimientos de la clase (Sánchez, 2009), los alumnos pueden considerar que las estrategias de enseñanza de los maestros y las actividades formativas de apoyo que se realizan en la Universidad, pudieran dificultar el aprendizaje del idioma.

Young (1991) menciona que la interacción entre el instructor y el estudiante delimita el éxito en el desempeño de ciertas actividades que se dan en el aula debido al comportamiento manifestado hacia el individuo, lo que es observable en el incremento de los niveles de ansiedad. Un sujeto menciona, al pedirle alguna sugerencia sobre la didáctica de enseñanza de los profesores: “un profesor que no se enoje cuando tenemos dudas o no sabemos algo, un profesor amable y disponible para nuestras dudas...”.

Por otro lado, dentro de los aspectos que los alumnos consideran que dificultan el aprendizaje del idioma en la institución tiene que ver con las evaluaciones del idioma. Los alumnos señalan que a pesar de estudiar y prepararse para un examen, sus calificaciones

resultaban inferiores a las que esperaban, lo que conllevaba de cierta manera, en una desmotivación por estudiar el idioma.

Sobre este aspecto, la evaluación del idioma, se concuerda con Gkonou, (2013) cuando expresa que la corrección de errores, por ejemplo, influye en los niveles de ansiedad que se presentan durante la clase; es por esto que tanto el momento y la frecuencia, así como la manera que el profesor decide llevar a cabo la evaluación, deben ser los adecuados para disminuir la presencia de ansiedad dentro del aula.

Los alumnos con índices altos de ansiedad afirman también que otro aspecto que dificulta el aprendizaje del idioma, es el tiempo que tienen disponible para estudiarlo, ya que es muy poco con respecto a las demás materias que llevan dentro del plan de estudio de sus carreras.

Algunos alumnos mencionan que no tienen tiempo suficiente para dedicarle al estudio adecuadamente, ya que las distintas materias de sus carreras, les consumen el tiempo libre que tienen. Del mismo modo, los horarios de las clases de inglés que ofrece la institución no son flexibles a las necesidades de todos los alumnos.

Mencionan los alumnos que debido a las actividades que deben realizar para las asignaturas de sus carreras, les es difícil realizar aquellas que son requeridas de apoyo como las tareas o la asistencia al centro de autoaprendizaje de idiomas, el cual, para el periodo de aplicación del instrumento formaba parte de los requisitos para aprobar el curso; por ejemplo un alumno opina: “Aunque yo sé que ir al CAADI es una gran herramienta en lo personal a mí no me gusta, siento que prácticamente es perder el tiempo, excepto en las clases de conversación donde si tenemos a alguien orientándonos y nos hacen hablar...”.

También expresaron los alumnos con mayores niveles de ansiedad que los materiales didácticos que se utilizan en el salón de clases, tales como el libro de texto, los recursos auditivos y visuales que se emplean para impartir la materia, al igual que el número de alumnos que se encuentran estudiando dentro del aula, son aspectos que también pudieran llegar a afectar su aprendizaje del idioma.

Los estudiantes consideran el estudio del idioma dentro de esta institución como esencial durante el transcurso de sus carreras, ya que opinan que en su futuro profesional, éste es

indispensable para lograr conseguir un buen empleo. Sin embargo, poco menos de la mitad de los encuestados, manifiesta que la principal razón por la que se encuentran estudiando el idioma en la universidad es para concluir en tiempo y forma sus carreras, cubriendo este requisito indispensable de titulación.

De esta manera se puede observar que los alumnos principalmente pudieran encontrarse motivados a estudiar el idioma de manera extrínseca (Arnold & Douglas, 2005; Brown, 2000), principalmente con el objetivo de cumplir el requisito de titulación, o por el hecho de que se encuentra la mayoría cursando el último nivel del idioma.



CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

Apuntes para la Caracterización de un Alumno Ansioso

Una vez que se han explorado los aspectos que están potencialmente asociados con la presencia de la ansiedad hacia el aprendizaje del idioma extranjero en los alumnos de la universidad, se presenta un posible perfil del alumno cuyos niveles de ansiedad tienden a ser mayores durante sus estudios del idioma dentro de la institución:

- El alumno es más ansioso durante el desarrollo de actividades comunicativas orales en el aula.
- El alumno ansioso se encuentra estudiando el tercer o cuarto nivel del idioma; el último o penúltimo nivel que se solicita acreditar como requisito de titulación para la mayoría de las carreras.
- El alumno ansioso tiene entre 16 y 17, ó más de 24 años de edad.
- El alumno ansioso es primordialmente del sexo femenino.
- El alumno ansioso cursa durante el horario vespertino.
- El nivel que consideran dominar del idioma es el básico, ya sea principiante o elemental.
- El alumno ansioso percibe que el nivel al que fue ubicado, no fue el correcto, principalmente por que no conoce o no recuerda algunos de los temas que debieron haberse estudiado en niveles anteriores.
- El alumno ansioso considera que su dominio del idioma es malo, particularmente sobre la habilidad de Expresión Oral (Speaking).
- El alumno ansioso considera que el idioma es difícil, en especial sobre las habilidades de Expresión Oral (Speaking) y Lectura (Reading).

- El alumno ansioso cree obtener una calificación final de 7, la cual es la mínima aprobatoria o menor a ésta.
- El alumno ansioso considera, dentro de las experiencias negativas durante el aprendizaje del idioma, la mala calidad de algunos profesores quienes no muestran interés en el alumno y su aprendizaje.
- El alumno ansioso considera que la evaluación del idioma es un aspecto que afecta su aprendizaje considerablemente.
- El alumno ansioso considera que no tiene tiempo suficiente para dedicarle a la asignatura y las actividades formativas de apoyo que se requieren para aprobarla.

Es así que para optimizar los cursos del idioma inglés en la institución, los alumnos sugieren como aspectos a mejorar principalmente: organizar el tiempo que se dedica a practicar el idioma dentro del Centro de Auto Aprendizaje Dirigido de Idiomas (CAADI), ya que mencionan que las actividades que ahí se realizan, algunas veces no les ayudan a practicar adecuadamente el idioma.

Por otro lado, expresan que sería conveniente que se aumentaran los horarios para los *clubs de conversación*, ya que es la habilidad que mencionan como la menos practicada dentro del salón de clases, por lo que sugieren también, tener menos horas teóricas y agregar más actividades prácticas en las clases del idioma.

También sugieren abrir más grupos de inglés, para de esta manera, reducir el número de alumnos por grupo y así tener clases más personalizadas, así como tener más horarios de donde escoger, ya que algunos alumnos, trabajan o el nivel que estudian, sólo se imparte ciertos días, por ejemplo los sábados, dificultando las demás actividades que realizan habitualmente.

Otros aspectos que proponen los alumnos por mejorar, es la ubicación de los salones, ya que por cambiar de su aula usual, cada vez que van a los cursos del idioma, llegan tarde a sus clases de la carrera o viceversa y muchas veces pierden temas importantes.

Además, mencionan los alumnos que sería óptimo estudiar el idioma en relación con sus carreras, y también estudiar otro idioma en vez del inglés como requisito.

Por último, los alumnos también sugieren bajar el costo de los libros, ya que en ocasiones, no cuentan con los recursos necesarios para éstos, así como el utilizar más tecnología en las clases o de ser posible, abrir cursos en línea para aquellos que trabajan y estudian al mismo tiempo.

Otro hallazgo significativo obtenido de este estudio fue la identificación de algunos aspectos que no se tenían considerados como influyentes en la presencia e incremento de los niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma en los alumnos, tales como la edad, el sexo, el turno y la calificación que consideran obtener.

En relación con la edad, sería interesante conocer las características y condiciones en que se encuentran las personas que salen del rango de edad normal para un universitario. Asimismo, sobre el factor del sexo, profundizar un análisis sobre las mujeres cuyos niveles de ansiedad son altos, para de esta manera, dar cuenta de qué es lo que particularmente al sexo femenino, permite que incrementen estos niveles; o por el contrario, sobre los estudiantes varones, conocer en que difieren con el sexo opuesto que permite que sus niveles de ansiedad permanezcan inferiores a las alumnas.

Por otro lado, resultaría también interesante, para un estudio a futuro, analizar la influencia de la presencia de la ansiedad hacia el idioma en relación con algunas de las habilidades del idioma, particularmente la habilidad de Expresión Oral, la cual resultó ser la que mayormente incrementa los niveles de ansiedad en los alumnos a diferencia de las otras habilidades, además de que no está considerada a lo largo del examen de acreditación o colocación, siendo una de las prioridades de los alumnos, el lograr la comunicación verbal en el idioma.

GLOSARIO

X:

xenoglosofobia: (s) Miedo a las lenguas extranjeras. Sensación de miedo a diferentes lenguas, idiomas o dialectos exceptuando el nativo.



REFERENCIAS

- Academic Anxiety Resource Center. (s/f). *What is academic anxiety?*. [en línea]. Consultado en octubre 2013 en <http://academicanxiety.org/>
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 (2)
- Arnold, J. & Douglas, H. (2005). *A map of the terrain*. En J. Arnold (ed.) *Affect in language learning*. N.Y: Cambridge language teaching library, Cambridge University Press.
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. [en línea]. Consultado en noviembre 2013 en http://books.google.com.mx/books?id=r93TK4EykfUC&printsec=frontcover&dq=introduccion+a+la+metodologia+de+la+investigacion+avila&hl=en&sa=X&ei=2dbUpWEGtXsoATwzYGQAw&redir_esc=y#v=onepage&q=introduccion%20a%20la%20metodologia%20de%20la%20investigacion%20avila&f=false
- Awan, R., Azher, M., Anwar, M. & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with student's achievement. *Journal of College Teaching & Learning*. 7(11).
- Braun, N. (2005). El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Anuario de la facultad de ciencias humanas*, (7).
- Castro, B & Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: Sociedad Hoy*,11.
- Cao, Y. (2011). Comparison of two models of foreign language classroom anxiety scale. *Philippine ESL Journal*, (7).

Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.

Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas, (2011). *Reforma UAA Programa Institucional de Lenguas Extranjeras* [en línea]. Consultado en mayo 2015 en <http://www.uaa.mx/rectoria/dcrp/>

Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas, (2015). Estudiantes de la UAA se titulan con nivel A2 del Marco Común Europeo en inglés [en línea]. Consultado en abril 2016 en <http://www.uaa.mx/rectoria/dcrp/?p=20675>

Dirección General de Servicios Educativos. (2012). *Programa Institucional de Lenguas Extranjeras*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Díaz, C. & Solar, M. (2011). Revelando el lado oculto de la enseñanza del inglés en un contexto universitario: la mirada de un grupo de docentes de inglés. *Perspectiva Educacional*, 50 (2).

Brown, H. (2000). Toward a Theory of Second Language Acquisition. En *Principles of Language Learning and Teaching*. (pp. 271-303). Recuperado de http://www.academia.edu/7095674/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching_Fourth_Edition_-_H._Douglas_Brown

Brown, H. (2000). Personality Factors. En *Principles of Language Learning and Teaching*. (pp. 142-175). Recuperado de http://www.academia.edu/7095674/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching_Fourth_Edition_-_H._Douglas_Brown

Cheng, Y. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. *Foreign Language Annals*, 35 (6).

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. Oxford University Press.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. United Kingdom: Oxford University Press.

García, G. (2010). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Autodidacta: Revista de la Educación en Extremadura*, (ISSN: 1989-9041).

Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Taylor & Francis.

Gkonou, C. (2013). A diary study on the causes of English language classroom anxiety. *International Journal of English Studies*, 13 (1).

Gregersen. T. & Horwitz, E. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21.

Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2).

Huser, J. (2011). *La relación entre la ansiedad y estilos de Aprendizaje y de enseñanza en clases de Lenguas extranjeras*. (Tesis de Maestría). Universidad de Indiana, U.S.

Krashen, (1981). *Second language acquisition and second language learning* [en línea]. Recuperado en enero 2015 en http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

Laguillo, P. & Laguillo S. (2012). *Proceso de Adquisición de la Segunda Lengua* [en línea]. Recuperado en marzo 2013 en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

<http://www.google.com/url?sa=D&q=http://www.ugr.es/~fherrera/Ingles2.doc&usg=AFQjCNFUWO7bfM8rXYDCSQhYJuZGhd0VvA>

Lightbown, P. & Spada, N. (2010). *How languages are learned*. Oxford handbooks for language teachers. Oxford University Press: Oxford, N.Y.

Lou, H. (2013). Foreign Language Anxiety: Past and Future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36 (4).

Martínez, M., Inglés, C & García, J. (2013). Evaluación de la ansiedad escolar: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 19, 27-36.

Oxford, R. (2005). *Anxiety and the language learner: new insights*. En J. Arnold (ed.) *Affect in language learning*. Cambridge language teaching library: Cambridge University Press, N.Y.

Pato, E. & Fantechi, G. (2011) Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *ReLigüística Aplicada*, (10).

Phobia Source (s/f). *Xenoglossophobia - fear of international languages* [en línea]. Consultado en diciembre 2015 en <http://www.phobiasource.com/xenoglossophobia-fear-of-international-languages/>

Ramírez, J. (2009). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1).

Real Academia Española (2015). *Diccionario de la Lengua Española: Lengua*. Consultado en agosto 2015 en <http://dle.rae.es/?id=N77BOII>

Roncel, V. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *Revista de Didáctica ELE*, (7).

Saito, Y., Horwitz, E., & Garza, T. Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 76.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sánchez, M. (2009). Influencia de factores personales en el aprendizaje del inglés. *Revista Digital Educativa*, (22).

Sila, Y. (2010). Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *The Journal of International Social Research*, 3 (11).

Trang, T. (2012). A Review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory. *English Language Teaching*, 5 (1).

Tseng, S. (2012). The factors cause Language Anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking. *An interdisciplinary Journal*, 63.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (2015). *International language standards*. [en línea]. Consultado en agosto 2015 en <http://www.cambridgeenglish.org/exams/cefr/>

Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom. *The Modern Language Journal*, 75, (4).

Zheng, Y. (2008). Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1).

ANEXOS





Cuestionario sobre Aprendizaje del Idioma Inglés

Introducción

Con la finalidad de conocer la experiencia de los alumnos referente al aprendizaje del idioma inglés en esta institución, se desarrolla una investigación dentro de la Maestría en Investigación Educativa del Departamento de Educación de esta Universidad. Por lo anterior, se te pide tu colaboración para que contestes de la manera más veraz posible, el siguiente cuestionario. La duración aproximada para responderlo es de 30 minutos. Los datos que proporciones serán anónimos y la información que se adquiera de este estudio, será tratada de manera confidencial ya que será utilizada únicamente para fines de esta investigación.

Te agradezco de antemano tu apoyo a este proyecto.

L.E.I. Lorena Velázquez

Datos Generales

1. Edad:

años cumplidos

2. Sexo:

☐ Masculino ☐ Femenino

3. Centro Académico:

- ☐ Centro de Ciencias de la Ingeniería (Campus Sur)
- ☐ Centro de Ciencias Empresariales (Campus Sur)
- ☐ Centro de las Artes y La Cultura
- ☐ Centro de Ciencias Agropecuarias
- ☐ Centro de Ciencias Básicas
- ☐ Centro de Ciencias de la Salud
- ☐ Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción
- ☐ Centro de Ciencias Económicas y Administrativas
- ☐ Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

4. Carrera:

5. Semestre:

- | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| ☐ 1° | ☐ 2° | ☐ 3° | ☐ 4° | ☐ 5° |
| ☐ 6° | ☐ 7° | ☐ 8° | ☐ 9° | ☐ 10° |

6. Nivel de inglés que estás cursando:

- | | | | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 |
| ☐ 5 | ☐ 6 | ☐ 7 | ☐ 8 |

7. Horario en que tomas la clase de inglés:

- | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Matutino | ☐ Vespertino | ☐ Sabatino |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|

Aprendizaje del Idioma Inglés

A continuación se presenta una serie de proposiciones relacionadas con elementos de la clase de inglés. Por favor lee con atención cada una de ellas e indica en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con éstas. Para poder pasar a la siguiente pregunta deberás seleccionar una respuesta en cada una de las proposiciones.

*El *Hablante Nativo* del idioma inglés, es aquella persona cuya lengua materna es el inglés.

Indica la alternativa más apropiada.

TA: totalmente de acuerdo DA: de acuerdo NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo ED: en desacuerdo TD: totalmente en desacuerdo

1. Cuando hablo en mi clase de inglés, no me siento del todo seguro(a)

- | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ TA | ☐ DA | ☐ NN | ☐ ED | ☐ TD |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|

2. No me preocupa equivocarme en la clase de inglés

- | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ TA | ☐ DA | ☐ NN | ☐ ED | ☐ TD |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|

3. Cuando sé que me van a pedir que participe en la clase de inglés, siento que tiemblo

- | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ TA | ☐ DA | ☐ NN | ☐ ED | ☐ TD |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|

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

- | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ TA | ☐ DA | ☐ NN | ☐ ED | ☐ TD |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|

5. No me molestaría cursar otras lenguas extranjeras

- | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ TA | ☐ DA | ☐ NN | ☐ ED | ☐ TD |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|

6. En la clase de inglés estoy pensando en cosas que no tienen nada que ver con la materia

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

7. Me la paso pensando que mis compañeros son mejores que yo en inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

8. En los exámenes de inglés normalmente estoy tranquilo(a)

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

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

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

10. Me preocupan las consecuencias de reprobar la materia de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

11. No entiendo por qué a algunas personas les molestan tanto las clases de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

12. En la clase de inglés, puedo ponerme tan nervioso(a) que olvido cosas que sé

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

13. Me da vergüenza ofrecirme de voluntario(a) para dar respuestas en la clase de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

14. No me sentiría nervioso(a) al hablar en inglés con hablantes nativos*

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

15. Me incomoda no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

16. Me siento ansioso(a) incluso cuando estoy bien preparado(a) para la clase de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

17. Frecuentemente siento ganas de no asistir a mi clase de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

18. Me siento seguro(a) cuando hablo en la clase de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

19. Temo que mi profesor de inglés me corrija cada vez que me equivoque

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

20. Siento latir de miedo mi corazón cuando me piden que participe en la clase de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

21. Mientras más estudio para un examen de inglés, más me confundo

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

22. No me presiona prepararme mucho para la clase de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

23. Siento que mis compañeros hablan mejor que yo en inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

24. Me siento muy avergonzado(a) al hablar en inglés frente a otros estudiantes

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

25. La clase de inglés va tan rápido que me preocupa quedarme atrás

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

26. Me siento más tenso(a) en mi clase de inglés que en otras materias

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

27. Me pongo nervioso(a) y confundido(a) cuando hablo en mi clase de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

28. Cuando me dirijo a mi clase de inglés, me siento muy seguro(a) y relajado(a)

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

29. Me pongo nervioso(a) cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

30. Me siento abrumado(a) por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar en inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

31. Me da miedo que mis compañeros se rían de mi cuando hablo en inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

32. Me sentiría cómodo(a) entre hablantes nativos* de inglés

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

33. Me pongo nervioso(a) cuando el profesor de inglés pregunta algo que no tengo preparado

☐ TA ☐ DA ☐ NN ☐ ED ☐ TD

Participación en actividades comunicativas orales

Lee con atención cada uno de los siguientes enunciados e indica si es cierto o falso para ti.

En clase de inglés, cuando se presenta una actividad en la que debo hablar frente al grupo...

	Cierto	Falso
1. Mis compañeros no comprenden lo que digo	☐	☐
2. Mis compañeros pueden malinterpretar lo que intento decir	☐	☐
3. Mi bajo dominio del idioma puede dificultar la comunicación	☐	☐
4. Mi tema no es importante para hablar	☐	☐
5. Puedo sonar gracioso(a) al hablar	☐	☐
6. Me siento incómodo(a) después de que mis compañeros han hablado	☐	☐
7. Tengo miedo de cometer errores	☐	☐

Autopercepción sobre el Dominio del Idioma Inglés

1. ¿Cuál consideras que es tu nivel de dominio de inglés?

- | | | |
|---|--|---|
| ☐ 1: Principiante | ☐ 2: Elemental | ☐ 3: Elemental superior |
| ☐ 4: Intermedio inferior | ☐ 5: Intermedio | ☐ 6: Intermedio superior |
| ☐ 7: Avanzado | ☐ 8: Avanzado | ☐ 9: Cercano a la lengua |
| ☐ Otro (especifica): _____ | | |

2. ¿De qué forma fuiste asignado al nivel que estás cursando?

- ☐ Examen de colocación
☐ Aprobación del nivel anterior
☐ Recurso el nivel

3. ¿Consideras que estás correctamente ubicado en el nivel de inglés al que te asignaron?

- ☐ Sí ☐ No

Indica por qué consideras que NO estás correctamente ubicado:

- ☐ No conozco suficiente vocabulario de este nivel
☐ No domino las reglas gramaticales necesarias para este nivel
☐ No me siento preparado(a) sobre los temas que vemos en este nivel
☐ Al hablar no estructuro correctamente las oraciones
☐ No entiendo lo que dice el profesor
☐ Necesito reafirmar conocimientos de niveles anteriores
☐ En este nivel estudiamos temas que debí aprender en niveles anteriores
☐ He olvidado temas de niveles anteriores
☐ Otro (especifica): _____

4. ¿Has recurrido algún nivel del idioma inglés?

- ☐ Sí ☐ No

Menciona cuantas veces has cursado los niveles

	1 vez	2 veces	3 veces	más de 3 veces
Nivel 1:	☐	☐	☐	☐
Nivel 2:	☐	☐	☐	☐
Nivel 3:	☐	☐	☐	☐
Nivel 4:	☐	☐	☐	☐
Nivel 5:	☐	☐	☐	☐
Nivel 6:	☐	☐	☐	☐
Nivel 7:	☐	☐	☐	☐
Nivel 8:	☐	☐	☐	☐

Indica las razones por las cuales recursaste la materia de inglés

- ☐ No entendía lo que decía el profesor
☐ No asistía a clases
☐ No obtuve el conocimiento suficiente para pasar
☐ En el examen de acreditación fui asignado a un nivel que no correspondía
☐ Otra (especifica): _____

5. ¿Cómo consideras tu nivel de DOMINIO de las habilidades del idioma inglés?

MB: Muy Bueno

B: Bueno

Regular

M: Malo

MM: Muy malo

	MB	B	R	M	MM
Comprensión auditiva (Listening)	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura (Reading)	☐	☐	☐	☐	☐
Expresión oral (Speaking)	☐	☐	☐	☐	☐
Escritura (Writing)	☐	☐	☐	☐	☐
Gramática (Grammar)	☐	☐	☐	☐	☐

6. Si la materia de inglés se evaluara de manera numérica, ¿qué calificación consideras obtener al final del semestre en el nivel que estás cursando?

☐ 10 ☐ 9 ☐ 8 ☐ 7
☐ 6 ☐ 5 ☐ menos de 5

Menciona las razones de tu respuesta

Percepción sobre el aprendizaje del Idioma Inglés

1. ¿Cómo consideras de acuerdo a su DIFICULTAD, las habilidades del idioma?

MF: Muy fácil

F: Fácil

R: Regular

D: Difícil

MD: Muy difícil

	MF	F	R	D	MD
Comprensión auditiva (Listening)	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura (Reading)	☐	☐	☐	☐	☐
Expresión oral (Speaking)	☐	☐	☐	☐	☐
Escritura (Writing)	☐	☐	☐	☐	☐
Gramática (Grammar)	☐	☐	☐	☐	☐

2. ¿Cómo consideras en general la materia de inglés de acuerdo a su DIFICULTAD de aprendizaje?

☐ Muy fácil ☐ Fácil ☐ Regular ☐ Difícil ☐ Muy difícil

3. ¿Qué tan útil consideras el aprender el idioma inglés para... ?

	Muy útil	Útil	No muy útil	Nada útil
Tu vida	☐	☐	☐	☐
Tu carrera profesional	☐	☐	☐	☐

4. Indica la razón más importante que consideras para aprender inglés:

- ☐ Para mi futuro ejercicio profesional
- ☐ Para viajar a diferentes países
- ☐ Para tener una mejor comprensión del estilo de vida de los países en que es hablado
- ☐ Porque me gustaría vivir en algún país donde se habla
- ☐ Porque es un idioma internacional
- ☐ Para convertirme en una persona mejor educada
- ☐ Para conocer una mayor variedad de personas en mi vida
- ☐ Para lograr conocer o hacer amigos entre la gente que lo habla
- ☐ Para conseguir un mejor empleo
- ☐ Otra (especifica): _____

5. Indica la razón que consideres más importante por la que te encuentras estudiando la materia de inglés en la universidad

- ☐ Para mejorar mis estudios universitarios
- ☐ Para incrementar futuras oportunidades de empleo
- ☐ Para obtener créditos
- ☐ Para cumplir el requisito de egreso
- ☐ Otra (especifica) _____

6. Indica los beneficios que consideras obtener al aprender el idioma inglés en relación con tu carrera profesional

- ☐ Tener mayor capacitación
- ☐ Mayores oportunidades de trabajo
- ☐ Conseguir un trabajo mejor remunerado
- ☐ Es un requisito al solicitar empleo en mi Carrera
- ☐ Comprensión de manuales de trabajo
- ☐ Te dan mayor prioridad al solicitar empleo
- ☐ El inglés es el primer idioma en el que se traduce la información de interés en mi carrera
- ☐ En mi carrera, el idioma que se maneja a nivel mundial es el inglés
- ☐ Poder trabajar en una empresa internacional
- ☐ Investigaciones que se realizan en el ámbito de mi carrera están reportadas en inglés
- ☐ Otro (especifica): _____

7. ¿Has tenido experiencias negativas en cuanto al aprendizaje del idioma?

☐ Sí ☐ No

8. Señala con cuál de los siguientes aspectos estuvo relacionada esa(s) experiencia(s) negativamente (puedes marcar más de una opción)

- ☐ Escuelas anteriores
- ☐ Maestros
- ☐ Alumnos
- ☐ Evaluaciones (malas calificaciones)
- ☐ Reprobación
- ☐ Otro (especifica): _____

9. Menciona de qué manera alguna de las experiencias anteriores ha afectado o afecta tu desempeño actual en inglés

Escuelas anteriores

Maestros

Alumnos

Evaluaciones

Reprobación

Otra (especifica):

10. Señala cuál(es) de los siguientes aspectos consideras que dificultan o han dificultado tu aprendizaje del idioma inglés (puedes marcar más de una opción)

- ☐ Estrategias de enseñanza de los maestros
- ☐ Actividades formativas de apoyo (tareas, quizzes, actividades en línea, CAADI, etc.)
- ☐ Instalaciones y laboratorios
- ☐ Material didáctico (libro de trabajo, audios, video, etc.)
- ☐ Número de estudiantes en el salón
- ☐ Tiempo disponible para estudiar la materia
- ☐ Horario del curso
- ☐ Ubicación del salón de clases
- ☐ Otro (especifica) _____

11. Explica de qué manera los aspectos que mencionaste dificultan o han dificultado tu aprendizaje del idioma inglés

Estrategias de enseñanza de los maestros	
Actividades formativas de apoyo	
Instalaciones y laboratorios	
Material didáctico	
Número de estudiantes en el salón	
Tiempo disponible para estudiar la materia	
Horario del curso	
Ubicación del salón de clases	
Otra (especifica):	

Planes

1. ¿Estudiarías inglés en la universidad aunque no fuera un requisito de egreso?

☐

Sí

☐

No

Menciona las razones de tu decisión

2. Al aprobar los niveles de inglés que exige la universidad, ¿planeas seguir estudiando los siguientes niveles dentro de la institución?

☐

Sí

☐

No

Menciona las razones de tu decisión

3. Menciona algunas recomendaciones o sugerencias que consideres necesarias de implementar con respecto a los cursos de inglés que se imparten en la institución para lograr un aprendizaje óptimo del idioma.

Agradecimiento

Te agradezco el haberte tomado el tiempo para contestar y completar el cuestionario anterior. La opinión e información que proporcionas son muy importantes para la realización de esta investigación, y de esta manera lograr un desarrollo óptimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia inglés como lengua extranjera dentro de la Universidad.

Si deseas proporcionar algún comentario adicional sobre esta encuesta, por favor utiliza el espacio siguiente:



Para cualquier aclaración, favor de dirigirse con:

L.E.I. Lorena Velázquez
Profesor del Departamento de Idiomas
Estudiante de la M.I.E.

Universidad Autónoma de Aguascalientes
englishlanguage.survey@gmail.com



Cuestionario sobre Aprendizaje del Idioma Inglés:
<https://es.surveymonkey.com/s/WLB8YBL>